

DE GRUYTER

*Klaus-Michael Köpcke,
Arne Ziegler (Hrsg.)*

DEUTSCHE GRAMMATIK IN KONTAKT

DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE
IN SCHULE UND UNTERRICHT

LINGUISTIK – IMPULSE & TENDENZEN

DE
—
G

Deutsche Grammatik in Kontakt

Linguistik – Impulse & Tendenzen



Herausgegeben von
Susanne Günthner, Klaus-Peter Konerding,
Wolf-Andreas Liebert und Thorsten Roelcke

Band 64

Deutsche Grammatik in Kontakt



Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht

Herausgegeben von
Klaus-Michael Köpcke und Arne Ziegler

DE GRUYTER

ISBN 978-3-11-037280-9
e-ISBN (PDF) 978-3-11-036717-1
e-ISBN (EPUB) 978-3-11-039331-6
ISSN 1612-8702

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

A CIP catalog record for this book has been applied for at the Library of Congress.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2015 Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston
Einbandabbildung: Marcus Lindström/istockphoto

www.degruyter.com

Vorwort

Unter dem Titel *Deutsche Grammatik in Kontakt in Schule und Unterricht* fand im Juni 2014 nun schon zum 4. Mal nach den internationalen Symposien *Grammatik in der Universität und für die Schule* im Jahre 2005 am Germanistischen Institut der Universität Münster, *Grammatik verstehen lernen* im Jahr 2009 am Institut für Germanistik der Universität Graz und dem Symposium *Wohin steuert die Schulgrammatik/der Sprachunterricht?* im Jahr 2011 an der Universität Münster ein internationales Symposium statt, das sich – wie gewohnt – explizit dem Kulminationspunkt *Grammatikunterricht* an der Schnittstelle von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, von Universität und Schule widmete. Veranstaltet wurde das Symposium diesmal wieder am Institut für Germanistik der Universität Graz in Kooperation mit der *Abteilung für Sprachdidaktik* des Germanistischen Instituts der Universität Münster.

In dem vorliegenden Band finden sich ausgewählte Beiträge, die auf Vorträgen des Symposiums basieren. Als Rahmenthema haben wir ein Thema gewählt, das zwar fachdidaktisch und bildungspolitisch häufig bemüht wird, wo wir aber im Hinblick auf grammatische Fragen im Zusammenhang mit dem Erlernen der Zielsprache *Deutsch* noch erheblichen Nachholbedarf orten – *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*. Wie so oft scheinen Kenntnisse der grammatischen Systeme der in Kontakt befindlichen Sprachen – so auch des Deutschen – weniger von Interesse zu sein als etwa interkulturelle und pädagogische Bemühungen rund um Fragen des Eigenen und des Fremden, also insgesamt der bilingualen Identitäten. Ohne diese Aspekte zu vernachlässigen legt der Band allerdings einen klaren Fokus auf grammatische und/oder grammatikographische Fragestellungen.

Die Thematik *DaZ* ist zum alltäglichen Gegenstand in allen Schulformen und -stufen geworden. Die große Anzahl mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher im deutschsprachigen Raum und die sprachlichen

Besonderheiten, die diese heterogene Gruppe mit sich bringt, stellen sowohl Schulen als auch Universitäten vor Herausforderungen, die lange unbeachtet blieben. In den letzten Jahren rückt diese Thematik allerdings immer stärker in den Fokus. Neben zahlreichen Sprachförderprojekten in den Schulen, deren Ziel es ist, eine konkrete Hilfestellung in der sprachlichen Entwicklung der jeweiligen Schüler zu leisten, nimmt DaZ auch in der Lehrerbildung an den Universitäten eine immer wichtigere Rolle ein. Man denke etwa an die flächendeckende Einführung eines Moduls ‚Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte‘ in Nordrhein-Westfalen für Studierende aller Lehramtsstudiengänge und Unterrichtsfächer beginnend mit dem Wintersemester 2014/15. Trotz dieser Bemühungen hat nach wie vor ein großer Anteil von DaZ-Lernern schlechtere Bildungschancen als monolingual deutschsprachige Kinder. Dominierend in der öffentlichen Diskussion dieser Problematik ist häufig der sozioökonomische Status der Gruppe, eher selten werden sprachliche Voraussetzungen und Erwerbsverläufe als Erklärung für die Bildungsbenachteiligung angeführt.

Im Gegensatz zur internationalen Zweitspracherwerbsforschung, in der grammatische Spezifika des ungesteuerten Zweitspracherwerbsverlaufs bei Kindern und Jugendlichen einen etablierten linguistischen Forschungsgegenstand darstellen, findet man im deutschsprachigen Raum diesbezüglich nur vergleichsweise wenige Studien und empirisch fundierte Belege. Die hiesige DaZ-Forschung fokussiert mit Blick auf die Schule vor allem die Diagnostik präliteraler Entwicklungen und formuliert ausgehend davon Fördermöglichkeiten, die auf die schulsprachlichen Anforderungen vorbereiten und diese begleiten sollen. Häufig erfolgt dabei eine Orientierung am Fertigkeitenmodell von Huneke/Steinig, das aus dem Deutsch als Fremdsprache-Kontext übertragen wurde. Neben dem Ausbau mündlicher Fertigkeiten steht vor allem die Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen – insbesondere das Rezipieren und Produzieren von Texten – sowie der Wortschatzaufbau im Fokus; hinzu kommt als Schwerpunkt die Förderung fachsprachlicher Kenntnisse. Neben pädagogischen und methodischen Überlegungen treten weiterhin der Aspekt des interkulturellen Lernens sowie die Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit als

solches besonders im DaZ-Kontext in den Vordergrund. Inwiefern es sich dabei um DaZspezifische Förderbereiche handelt oder ob diese auch bei monolingualen Sprechern zu finden sind, bleibt offen. Um eine tatsächliche sprachliche Abgrenzung zwischen diesen beiden Gruppen zu treffen, muss aus unserer Sicht der Erwerb grammatischer Strukturen und Formen stärker als bisher untersucht werden – dieser Aspekt bleibt im schulischen Alltag oft unbeachtet. Gleiches gilt weitgehend für die momentane Forschungslage im DaZ-Kontext. Viel zu selten wird deutlich, worin genau die DaZ-Spezifik besteht und wie sich die multilingualen Voraussetzungen der Schüler auf den Verlauf des Zweitspracherwerbs auswirken. Zwar wird immer wieder darauf verwiesen, dass etwa die Nominalflexion – insbesondere die Verwendung von Genus- und Kasusmarkern –, die Adjektivflexion in komplexen Nominalphrasen, die Verwendung von Präpositionen sowie syntaktische Strukturen mit trennbaren Verben häufiger und im Vergleich zu monolingualen Lernern länger nicht zielsprachengerecht realisiert werden. Die sichere Beherrschung grammatischer Strukturen kann jedoch als Grundlage für jegliche weitere sprachliche Entwicklung betrachtet werden und muss deshalb auch als eine zu fördernde selbstständige Fertigkeit behandelt werden. Erst durch die daraus resultierenden Erkenntnisse können DaZ-spezifische Konzepte entwickelt werden. Die reine Benennung von für DaZLerner typischen Stolpersteinen wird der Problematik jedenfalls nicht gerecht.

Trotz einiger Studien bleiben Fragen zu spezifischen Erwerbsverläufen grammatischer Strukturen und zu Besonderheiten und Unterschieden des Zweitspracherwerbs im Deutschen im Vergleich zum Erstspracherwerb ungeklärt. Nicht hinreichend geklärt ist dabei z.B., ob und wie bestimmte Faktoren – wie das Alter, die Erwerbsdauer oder die Ausgangssprache – den Erwerb dieser grammatischer Phänomene beeinflussen oder begünstigen können. Die Untersuchungen zeigen, dass weitere empirische Arbeiten notwendig sind, um die sprachliche Heterogenität der DaZ-Lerner differenzieren und systematisieren zu können. Aufgrund der nur wenigen empirischen Erkenntnisse bleibt das Angebot DaZ-spezifischer Fördermaterialien überschaubar, was dazu führt, dass die Thematisierung grammatischer Strukturen in Grundschulen und weiterführenden Schulen

tendenziell an monolingual deutschen Lernern orientiert bleibt. Notwendig sind deshalb weitere sprachwissenschaftliche Erkenntnisse, die detaillierte Einsichten in grammatische Prozesse des Zweitspracherwerbs liefern. Diese sind vor allem vor dem Hintergrund der Bildungssituation und der damit einhergehenden Integration des Sachverhalts in die Lehrerbildung erforderlich.

Vor diesem Hintergrund will der vorliegende Band unterschiedliche Perspektiven auf den Phänomenbereich *Deutsche Grammatik in Schule und Unterricht* diskutieren und in Bezug auf ihre potentielle Relevanz für einen Grammatikunterricht in multilingualen Zusammenhängen überprüfen. Ziel ist es, aktuelle Ansätze, Forschungsergebnisse und Konzeptionen zusammenzuführen, sie im Hinblick auf ihre mögliche Anwendung im schulischen oder universitären Grammatik-Alltag kritisch zu hinterfragen und damit Impulse für eine sowohl empirisch als auch theoretisch fundierte Reflexion von grammatischen Diskursen im Bereich *DaZ* zu bieten. Neben einem Geleitwort von Utz Maas finden sich in dem vorliegenden Band drei Themenbereiche, denen die Beiträge jeweils zugeordnet worden sind: grammatisches Wissen, Fehler versus Abweichung und empirische Einzeluntersuchungen.

Eingeleitet wird der Band mit einem Beitrag von Maas zum Sprachausbau in der Zweitsprache. Verglichen wird hier das Sprachverhalten von Kindern marokkanischer Immigranten in Deutschland mit dem von Kindern, die in Marokko aufwachsen. Dabei wird als zentraler Parameter die Bedeutung der literaten Umgebung in Deutschland mit der oraten in Marokko evaluiert. Der Autor schlägt ein linguistisches Modell vor, das zwischen strukturellem Wissen für literate und orate Strukturen und medialen Formen – gesprochene und geschriebene Sprache – unterscheidet.

Die Beiträge von Hennig, Ossner, Grieshaber, De Carlo & Gamper und Braun eint die Auseinandersetzung mit dem Begriff des Grammatischen Wissens. Mathilde Hennig beschäftigt sich mit der Frage, ob ein positiver Zusammenhang zwischen explizitem grammatischem Wissen und dem Erwerb einer zweiten Sprache angenommen werden kann. Vor dem Hintergrund empirischer Studien kommt Hennig zu dem Ergebnis, dass

metasprachliche Kenntnisse den Erwerb der Zweitsprache befördern. Sie plädiert daher für mehr explizite Grammatikarbeit im Unterricht.

Ossner versucht in seinem Beitrag darzustellen, warum linguistisches Wissen das elementare Handwerkszeug für Deutschlehrer ist und wie ein Studium, das dies anstrebt, beschaffen sein sollte. Diskutiert werden verschiedene Beispiele, wie etwa das Konzept *Wort* aus phonologischer, lexikalischer und syntaktischer Perspektive, um daran zu demonstrieren, wie das Wissen für angehende Deutschlehrer strukturiert sein sollte.

Grießhaber diskutiert in seinem Beitrag die Angemessenheit der in deutschen Klassenzimmern gebrauchten grammatischen Terminologie für das Türkische. Die Analyse von Diskursen zeigt, dass die Benennung grammatischer Formen und die Verwendung grammatischer Termini allein noch keine Einsichten in sprachliche Strukturen vermitteln.

De Carlo & Gamper setzen sich in ihrem Beitrag kritisch mit dem von Grießhaber für das Deutsche weiterentwickelten Diagnoseinstrumentarium der Profilanalyse auseinander. Die Autorinnen warnen davor, den aufgrund der Stellung des Finitums mit der Profilanalyse festgestellten Sprachentwicklungsstand ungeprüft auf andere linguistische Phänomenbereiche wie etwa Nominal- und Verbalflexion zu übertragen.

Anliegen des Beitrags von Braun ist es, Schülern, Studierenden und Lehrern Verständnisprobleme im Umgang mit der Grammatik aufzuzeigen. An ausgewähltem Textmaterial wird anhand einer qualitativen Untersuchung gezeigt, wo Probleme zu antizipieren sind und wie ein tieferes grammatisches Verständnis erreicht werden kann.

Die Beiträge von Lenzhofer-Glantschnig & Scherr und Ziegler & Thurner setzen sich mit dem Begriff des Fehlers auseinander. Lenzhofer-Glantschnig und Scherr diskutieren die Frage, ob die Konfrontation mit Variation (Schulsprache versus Varianten von Alltagssprache) auf die Textproduktion von Lernern einen Effekt hat.

Ziegler und Thurner zeigen in ihrem Beitrag, dass kontrastive Analysen der Mutter- und Zielsprache – im vorliegenden Fall Italienisch und Deutsch – spezifische Fehlertypen von fortgeschrittenen Lernern erklären können. Untersucht werden vier syntaktische Phänomene: Wortstellung in Haupt-

und Nebensätzen, Abfolgen verbaler Elemente im Verbalkomplex und Deklarativsätze mit dem Subjekt im Mittelfeld.

Eingeleitet wird der Abschnitt der empirischen Einzeluntersuchungen mit dem Beitrag von Czinglar, Korecky-Kröll, Uzunkaya-Sharma und Dressler. Sie setzen sich mit der Rolle des sozioökonomischen Status der Familie für den Zweitspracherwerbserfolg auseinander. Die Autoren zeigen, dass der sozioökonomische Status stark mit der passiven Wortschatzbeherrschung von monolingual deutschsprachigen Kindern korreliert, hingegen fallen die Ergebnisse für bilinguale Kinder (Türkisch und Deutsch) sehr viel heterogener aus.

Schellhardt und Schroeder untersuchen in einer Fallstudie den Ausbau des Komplexitätsgrades von Nominalphrasen (etwa durch adjektivische Attribute und Relativsätze) in gesprochenen und geschriebenen Texten von bilingual türkisch-deutschen Schülern. Dabei wird von einer gegenseitigen Bezüglichkeit der beteiligten Sprachen für die Sprachentwicklung ausgegangen.

Mit semantischen Strategien beim Erwerb der Genuskongruenz im Deutschen setzt sich Binanzer in ihrem Beitrag auseinander. Untersucht werden 38 Grundschulkinder mit türkischer oder russischer L1. Die Autorin zeigt in einem Elizitationsexperiment, dass die Genuskongruenz von den Kindern zunächst semantisch interpretiert wird, wobei Belebtheit und Sexus die entscheidende Rolle spielen. Erst zu einem späteren Zeitpunkt wird dieses System von den Kindern als ein grammatisches reanalysiert. Dabei erfolgt dieser Prozess, bevor er sich auch auf die Pronomina ausdehnt, zunächst am Determinierer, also NPintern.

Köpcke und Wecker legen in ihrer Fallstudie Ergebnisse eines Elizitationsexperiments zum Erwerb der deutschen Pluralmarkierungen durch türkische und russische Lerner im Grundschulalter vor. Sie zeigen, dass die nicht dem Zielsystem entsprechenden Produktionen nicht zufällig erfolgen, sondern systematisch sind und dass die Lerner eine Strategie anwenden, der zufolge eine Zielform angestrebt wird, die in einer Ähnlichkeitsrelation zu schon gespeicherten Pluralschemata steht. Lehrer sollten mit solchen Strategien vertraut sein, um angemessen diagnostizieren und fördern zu können.

Ekinci plädiert in ihrem Beitrag für eine Neukonzeption der Deutschdidaktik, die den spezifischen Erfordernissen von DaZ gerecht wird. In dem Beitrag wird exemplarisch versucht, am Beispiel der Grammatik- und Wortschatzarbeit eine solche Konzeption auf methodischer Ebene zu skizzieren.

Wie die schon publizierten Bände unserer Kooperation soll auch der vorliegende Band dazu beitragen, die Relevanz der aktuellen Grammatikforschung für die Anforderungen eines zeitgemäßen Grammatikunterrichts zu konturieren und traditionelle Auffassungen zur Grammatikarbeit in Schule und Unterricht mit aktuellen Problemen zu konfrontieren.

Bedanken möchten wir uns einmal mehr bei dem Verlag de Gruyter für die Bereitschaft zur Aufnahme des Bandes in das Verlagsprogramm. Herr Daniel Gietz hat mit seiner stets unkomplizierten und effektiven Zusammenarbeit erheblich zum reibungslosen Ablauf im Werden der Publikation beigetragen. Auch ihm sei an dieser Stelle herzlich gedankt. Den Herausgeber/innen der Reihe *Linguistik – Impulse und Tendenzen* sind wir zu erheblichem Dank verpflichtet, ist es doch immer auch ein Risiko, einen Band wie den vorliegenden, der sich dezidiert einer Schnittstellenthematik zuwendet, in eine etablierte linguistische Buchreihe aufzunehmen. Der Verlag de Gruyter wagt dieses Risiko nunmehr bereits zum vierten Mal und unterstützt damit unsere Hoffnung, dass eine fachwissenschaftlich fundierte Didaktik zunehmend und nachhaltig Raum greifen möge. Bedanken möchten wir uns ganz besonders auch bei Marleen Bruning und Jonas Furchert, die mit wachem Geist, großer Geduld und viel Akribie die Beiträge entsprechend der Verlagsvorgaben formatiert haben.

Und last but not least sind wir – wie stets – den Beiträgerinnen und Beiträgern des vorliegenden Bandes zu Dank verpflichtet. Nur ihrer konstruktiven Zusammenarbeit ist es geschuldet, dass der Band in der vorliegenden Form zustande kommen konnte.

Inhalt

Zum Geleit

Utz Maas

Sprachausbau in der Zweitsprache

Grammatisches Wissen

Mathilde Hennig

Grammatisches Wissen und literale Kompetenz

Jakob Ossner

Grammatik im Studium

Wilhelm Grießhaber

Grammatische Terminologie und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler

Sabina De Carlo & Jana Gamper

Die Ermittlung grammatischer Kompetenzen anhand der Profilanalyse

Christian Braun

Schwierigkeiten und Probleme bei der grammatischen Textanalyse – ausgesuchte Fallbeispiele

Fehler versus Abweichung

Melanie Lenzhofer-Glantschnig & Elisabeth Scherr

Abweichungen sind keine Fehler

Arne Ziegler & Anna Thurner
Syntaktische Fehlerquellen im DaZ-Unterricht

Empirische Untersuchungen

Christine Czinglar, Katharina Korecky-Kröll, Kumru Uzunkaya-Sharma & Wolfgang U. Dressler

Wie beeinflusst der sozioökonomische Status den Erwerb der Erst- und Zweitsprache?

Christin Schellhardt & Christoph Schroeder

Nominalphrasen in deutschen und türkischen Texten mehrsprachiger Schüler/-innen

Anja Binanzer

Von Sexus zu Genus?

Klaus-Michael Köpcke & Verena Wecker

Deutsche Pluralmorphologie im DaZ-Erwerb

Yüksel Ekinçi

Grammatik- und Wortschatzvermittlung in sprachlich heterogenen Lernergruppen

Personenverzeichnis

Autorenverzeichnis

Zum Geleit

Utz Maas

Sprachausbau in der Zweitsprache

Abstract: The elaboration of linguistic knowledge (in short: language elaboration) depends on how this knowledge is used. Register variation is a convenient model of language use that can help to identify the special conditions of migration. Based on a research project on children of Moroccan immigrants in Germany (cf. [Maas 2008](#)), their acquisition of German will be characterized in comparison with their homologues in Morocco. A crucial difference in the acquisition processes results from learning to cope with the demands of a literate society as in Germany – a demand that does not exist for most children in Morocco. The analysis requires a linguistic model that differentiates between different practices (orate vs. literate) and medial forms (spoken vs. written language). This model will be exemplified for German and Moroccan Arabic.

1 Als Einleitung: *Sprachausbau* als Gegenstand

„Deutsche Grammatik in Kontakt in Schule und Unterricht“ setzt einen spezifischen Akzent in dem weiten Arbeitsfeld von „Sprache und Migration“.¹ Die sprachwissenschaftliche Ausrichtung der Frage macht den Gegenstand gesellschaftlich nicht neutral. Insofern avisiert der Titel des Kolloquiums eine Gratwanderung zwischen methodisch kontrollierter Detailforschung und problemorientierter Aufbereitung von Fakten, die praktische Konsequenzen hat. Aber so wichtig die Frage nach dem gesellschaftlichen Nutzen auch ist, zunächst geht es darum, auf diese Weise für die Forschung produktive Fragen zu erschließen.

Mit diesem Beitrag möchte ich versuchen, dieses in sich widersprüchliche Feld abzustecken, wobei ich mich auf Befunde in zwei größeren Forschungsprojekten stütze, die ich von 1999–2004 gemeinsam mit U. Mehlem in Osnabrück mit Unterstützung durch die VolkswagenStiftung durchgeführt habe (vgl. [Maas 2008](#) mit weiteren Hinweisen; für eine kompakte Darstellung auch [Maas 2009](#)): einerseits zum Sprachverhalten von Kindern marokkanischer Einwanderer in Deutschland, andererseits zur sprachlichen Situation in deren Herkunftsregion in Marokko. Die Heterogenität und Dynamik in diesem Auswanderungsland war schließlich Gegenstand eines soeben abgeschlossenen Projekts gemeinsam mit S. Procházka, durchgeführt mit Unterstützung des österreichischen Forschungsfonds FWF (vgl. [Maas/Procházka 2012](#)). Aber auch, wenn so im Folgenden zur Veranschaulichung vor allem marokkanische Befunde angeführt werden, so geht es bei diesem Beitrag nicht um deren Besonderheiten. Quantitativ betrachtet kommt hier zwar eine relativ kleine Migrantengruppe in den Blick, aber an ihr lässt sich ausgesprochen deutlich ablesen, welche Probleme sich in diesem Feld stellen. Diesen entspricht eine Akzentverschiebung in der Forschung, für die der Beitrag plädiert: als Blick auf den *Sprachausbau* und dabei insbesondere die im Arbeitsfeld von ‚Sprache und Migration‘ meist immer noch unzureichend berücksichtigte schriftkulturelle Dimension.

2 Grundbegriffe der *Registerdifferenzierung*

Mit *Sprachausbau* ist eine dynamische Modellierung des Gegenstands im Blick. Das ist letztlich eine sehr traditionelle Sicht, die die Sprachbeschreibung auf die sprachlich ausgetragene soziale Praxis ausrichtet.² Auch die konzeptuellen Vorgaben einer solchen Modellierung können aus der Tradition genommen werden, wie vor allem das aus der antiken Rhetorik stammende Konzept der Registervariation:

Tab. 1: Registervariation

Register	Domäne
<i>formell</i>	institutionell reguliert, Schriftsprache
<i>informell/„öffentlich“</i>	„Markt“, Arbeitsplatz ...
<i>intim</i>	Familie, enge Freunde ...

Die stärkste Barriere liegt bei dem formellen Register, demgegenüber die beiden anderen, die im Folgenden gelegentlich auch als informelle zusammengefasst werden. Die Register sind, gerade auch in ihrem traditionellen Verständnis so etwas wie ein Prisma, in dem sich das sprachliche Wissen (oder Können) bricht. Versteht man, wie es sprachwissenschaftlich üblich ist, Sprache als das Gesamtinventar aller in einer Sprachgemeinschaft nutzbaren strukturellen Ressourcen, so differenzieren die Register zwischen unterschiedlichen Teilinventaren, die davon genutzt werden. Dem entsprechen unterschiedliche Anforderungen an die damit zu bewerkstellende Praxis, grob sortiert in einem Feld mit zwei Polen:

- einerseits situativ gebundenen kommunikativen Praktiken,
- andererseits der (maximal) kontextfreien Darstellung von Sachverhalten.

3 Spracherwerb als Ausbau

Diese Differenzierung macht sich in der Ontogenese im **Ausbau** der **Sprachfähigkeit** in der Auseinandersetzung mit den sprachbiographisch sich ändernden Anforderungen der Umwelt geltend: Diese Anforderungen ändern sich mit dem sich weitenden Horizont der Domänen der Sprachpraxis. Mit der Schematisierung der Registerverschiedenheit lässt sich das darstellen:³

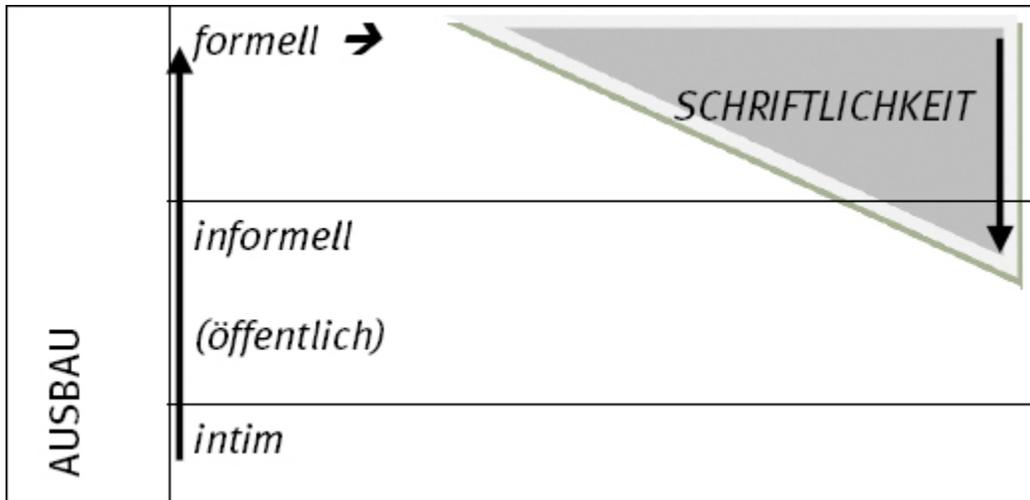


Abb. 1: Mündlicher Sprachgebrauch und seine Nähe zur Schriftlichkeit

Ein eigener Faktor der Sprachpraxis ist die Schriftlichkeit. Diese ist traditionell im formellen Register verankert, expandiert in der Gegenwart aber in das informelle Register, wie es im Schema angedeutet ist. Das wird in Abschnitt 7 aufgenommen. **Ausbau** ist eine funktionale Kategorie und insofern orthogonal zur Registerdifferenzierung: Er findet in allen Registern statt, auch im intimen, versteht sich.

Als Prämisse für die folgende Argumentation möchte ich einige Elemente des Spracherwerbs herausstellen. Bei diesem geht es um die Aneignung fremder Strukturen: Ein Kind wird in dem Maße sprachlich autonom, wie es diese Strukturen selbst produzieren kann – nicht anders als es auch in anderen Bereichen ist, etwa beim aufrechten Gang; überall ist das Streben nach Autonomie der Motor der Entwicklung, die in dramatischen Sprüngen verläuft. So eben auch in der Sprachentwicklung, wenn das Kind mit seinen Äußerungen auch deren Interpretation kontrollieren will, nachdem seine ersten Äußerungen nur in der Koproduktion mit Größeren sprachlich sind: Der Psychoanalytiker **Spitz (1957)** setzte konsequent den Sprachbeginn mit dem ersten *Nein* des Kindes an.

In den frühen Phasen der Sprachentwicklung ist das Kind nicht Herr seiner Sprache, sondern das sind die anderen: Die sprachlichen Versuche des Kindes werden erst im Verständnis der Älteren, ggf. auch in deren ergänzenden Wiederholungen, zu sprachlichen – also in dem, was man *sozialisatorische Interaktion* nennt.⁴

Das kritische Moment beim Sprachausbau ist die Kontrolle der sprachlichen Form. Diese verlangt eine Reflexion, die über den Vergleich von Verschiedenem darin das Gemeinsame identifiziert. Kinder eignen sich die Sprache von Personen an und müssen erst entdecken, dass die gleichen Formen in verschiedenen Kontexten (gegenüber verschiedenen Personen) brauchbar sind, wie auch dass in einem bestimmten Kontext (bei der gleichen Person) verschiedene Formen äquivalent sein können. Im informellen Register beruht darauf die Identifizierung von Formelementen, die die Zugehörigkeit zu einem WIR symbolisieren. Kinder, die mit einer großen Spanne der formalen Verschiedenheit aufwachsen, also in mehrsprachigen Beziehungen, können daher diesen Entwicklungsschritt rascher absolvieren als ihre (relativ) einsprachigen Altersgenossen (vgl. [Bialystok 2001](#)).

In dieser Hinsicht ist das Feld von Sprache und Migration systematisch aufschlussreich, in dem die Konsequenzen vor allem auch beim Codeswitchen, das inzwischen recht gut untersucht ist, deutlich werden. Mit dem Codeswitchen wird geradezu Virtuosität in der Kontrolle von Formpassungen ins Werk gesetzt. Darauf rekurrieren auch Vertreter der interkulturellen Pädagogik, die Praktiken wie das Codeswitchen auch in der Sprachdidaktik als Ressource nutzen wollen. Aber Virtuosen im Codeswitchen, also im kontrollierten Spiel mit der sprachlichen Form, scheitern oft an den sprachlichen Anforderungen der Schule. Auch differenzierte Praktiken wie das Codeswitchen bleiben auf das Register beschränkt, in dem sie praktiziert werden. Offensichtlich kommen beim Sprachausbau noch andere Faktoren ins Spiel als die hier auffälligen formalen. Ohne ein genaueres Verständnis der Registervariation und der Dynamik ihrer Aneignung muss eine solche Diskrepanz zwischen sprachlicher Virtuosität und Versagen in der Schule ein pädagogisches Rätsel bleiben.

Geht man aus einer biographischen Perspektive an Sprache heran, so kommt diese als gesprochene in der Interaktion des Kleinkinds mit seinen Eltern und Geschwistern in die Welt. Dieses lernt deren Sprache: insofern ist die *Familiensprache* die biographisch erste Form von Sprache.

- Das ist der primäre Ort des **intimen Registers**. Hier ist Sprache definiert durch die der anderen. Das (Klein-) Kind wird in eine Familie hineingeboren: es erfährt Sprache als die seiner ersten Bezugspersonen, die es versucht, sich anzueignen. Sprachliche Formen konnotieren hier erfahrene Praktiken: die Personen, die diese Formen benutzt haben, die Situationen, in denen das geschehen ist. Hier bilden auch mehrsprachige Konstellationen keine Schranke: als solche sind sie nur extern beobachtbar – für die Kinder, die in ihnen aufwachsen, sind sie konnotativ gebunden. Diese müssen ggf. erst sehr viel später lernen, dass die entsprechenden Formunterschiede verschiedene *Sprachen* zeigen;⁵
- im **informellen Register** kehrt sich die soziale Wertigkeit der Sprache um: Sprache ist hier nicht (mehr) die der andern, die es zu replizieren gilt, sondern eine Ressource, um Beziehungen zu anderen aufzubauen. In dem Maße, wie das Kind die von ihm genutzten sprachlichen Formen kontrolliert, kann es mit ihnen selbst soziale Kontakte herstellen. Im informellen Register werden die Ressourcen aufgebaut, mit denen soziale Situationen gestaltet werden. Eine solche Ressource ist ggf. die Mehrsprachigkeit, die auch in Praktiken wie dem Codeswitchen ausagiert werden kann – aber eben als eine soziale Ressource, die an ein WIR gebunden ist, das von diesen Praktiken konnotiert wird;
- das **formelle Register** ist in einem ganz anderen, in gewisser Weise asozialen Koordinatensystem definiert: durch die Überschreitung des situativ („kommunikativ“, interaktionell) beschränkten Horizonts. Das formelle Register stellt nicht auf Personen als Gegenüber ab, sondern auf einen **generalisierten Anderen**; wo die gesellschaftlichen Verhältnisse entsprechend sind, ist sein Ort institutionell verfasst. In ihm sind die Äußerungen tendenziell allein aufgrund des formal Artikulierten interpretierbar, keine abhängige Variable von situativen Faktoren wie in den informellen Registern. Das ist empirisch allerdings eine kontrafaktische Bestimmung, da jede Äußerung (auch ein philosophischer Traktat) in einer bestimmten sozialen Konstellation, mit spezifischen „kulturellen“ Implikationen erfolgt. Aber die

Dezentrierung gegenüber den konkreten situativen Konstellationen ist konstitutiv für das formelle Register (und jede Art institutioneller Kommunikation). Ihren deutlichsten Ausdruck findet sie in der schriftlichen Ausarbeitung, die die materiellen Voraussetzungen für eine Bearbeitung der sprachlichen Form bietet bzw. maximiert – um diese geht es hier, nicht um die rein mediale Verschriftung.

Abgebildet auf das Schema der Registervariation zeigt sich beim formellen Register eine Schwelle, die nicht gewissermaßen kumulativ mit dem Ausbau der informellen Ressourcen überwunden wird. Der Ausbau der Formen des intimen Registers zu denen des öffentlichen verläuft spontan, funktional gesteuert im Sinne einer Optimierung der Verständigung/Interaktion. Anders ist es beim formellen Register, das durch eine institutionelle Domäne definiert ist, bei dem die Ressourcen so zu differenzieren sind, dass sie eine kontextfreie Interpretation möglich machen sollen. Damit sind auch soziale Horizonte der Registervariation vorgezeichnet: das formelle Register ist anders als das informelle nicht jedermanns Sache.

4 Zum Kontrast: ein Blick auf andere gesellschaftliche Verhältnisse (am Beispiel von Marokko)

Zum Verständnis dieser Probleme kann ein distanzierter Blick auf die Verhältnisse in anderen Gesellschaften verhelfen, vor allem eben auch solchen, aus denen viele Migranten kommen. Traditionale Gesellschaften weisen die im Schema der Registerdifferenzierung angedeutete sprachliche Durchlässigkeit nicht auf; vielmehr findet sich dort auf die Register umgelegt meist eine arbeitsteilige Mehrsprachigkeit. Da viele Migrantenfamilien aus solchen Gesellschaften stammen, ist es gut, sich das klar zu machen. In den Regionen Marokkos, aus denen zumindest die Familien stammen, die in der Zeit der Gastarbeiter-Anwerbung nach

Deutschland gekommen sind (und das ist bei dieser Gruppe nach wie vor die Mehrheit), finden wir die folgenden sprachlichen Zuordnungen zu den Registern:

Familie (<i>Familiensprache</i>)		Berber
öffentlicher Raum: Straße ... (<i>Umgangssprache</i>)		marokkanisches Arabisch
Institutionen	{ gesprochen geschrieben (<i>formale Sprache</i>)	Französisch, Standard Arabisch

Abb. 2: Sprachliche Situation in Marokko (regional)

Hier wird auch das intime, familiensprachliche Register durch eine andere Sprache artikuliert als das informelle öffentliche Register. Aber dessen Aneignung erfolgt spontan: In den Orten, in denen ich meine empirischen Forschungen durchgeführt habe, lernen alle Kinder marokkanisches Arabisch, sobald sie über die Schwelle des Hauses gehen und am Leben auf der Straße teilhaben. Marokkanisches Arabisch ist für sie keine Fremdsprache – sondern eben die Zweitsprache, in der sie auch „erstsprachliche“ Kompetenzen haben.

Ganz anders ist es mit den schriftsprachlichen Varietäten: diese bleiben fremd – nach wie vor, auch nach einem inzwischen üblich werdenden Besuch der Grundschule, besteht der überwiegende Teil der marokkanischen Bevölkerung in unserem Sinne aus Analphabeten. Dabei bleibt das quasi als sakrale Sprache versiegelte Standardarabische noch fremder als das Französische, das zumindest in den Städten auch in einer marokkanisierten Form informelle Funktionen übernimmt.

Bestimmend für traditionelle Gesellschaften ist die Abschottung des formellen Registers gegenüber dem informellen: Der Zugang dazu wird durch Stellvertreter-Instanzen geregelt. Hier übernehmen Spezialisten die Aufgaben des formellen Registers – wie es in Relikten bei uns noch die Rolle von Anwälten ist. Schriftsprachliche Praktiken haben hier keine Verankerung im Alltag. Wenn bei meinen Aufenthalten in einem Dorf dort bei meinen Nachbarn ein Brief ankam (z.B. eine Strom-Rechnung) oder der Arzt ihnen ein Rezept oder ein Attest mitgegeben hatte, dann kamen sie auch schon mal zu mir, damit ich ihnen das vorlese und erkläre. Ich war für

sie eben jemand, der Zugang zur Welt der Schrift hat – ganz unabhängig von den spezifischen sprachlichen Kenntnissen (die bei mir dann in der Regel auch nicht ausreichen ...).

5 Register und sprachliche Artikulation

Die so angedeuteten sprachpraktischen Verhältnisse gilt es nun, auf die sie artikulierenden sprachlichen Formen herunterzubrechen – um beim spezifischen Thema dieser Konferenz anzukommen. Das angeführte Schema impliziert eine Grundannahme: den Registern entspricht eine auf sie kalibrierte sprachliche Form. Die Sprachpraxis in den informellen Registern besteht aus situierten Äußerungen, die der Konstellation im Gespräch mit einem Gegenüber Rechnung tragen, die insbes. von Annahmen über das getragen werden, was der Gesprächspartner weiß oder annimmt. Zu solchen situierten Sprachpraktiken gehört auch das Codeswitchen, das daran gebunden ist, dass der Gegenüber Zugang zu den dabei genutzten Ressourcen hat – daher ist es auch nicht kontextfrei elizitierbar.

Die formalen Strukturelemente des informellen Registers operieren arbeitsteilig mit der kontextuell zugänglichen oder sogar aktivierten Information. Diese bleibt in der Regel implizit. Weshalb im schulgrammatischen Sinne ‚vollständige Sätze‘, oder mit dem theoretisch weiterführenden Bühler’schen Begriff ‚geschlossene und wohlbesetzte Symbolfelder‘ (vgl. Bühler 1934) in spontanen Gesprächen nicht die Regel sind. In meinen Aufnahmen von spontanen Gesprächen, in denen komplexe Sachverhalte zur Diskussion stehen, werden die Äußerungen weitgehend koproduziert. Dadurch ist sichergestellt, dass alle verstehen, worum es geht; dieses Verstehen kontrolliert die Form, sodass der propositionale Ausbau der Äußerungen (ihre Form als Sätze) weitgehend zur Disposition steht.

Was demgegenüber beim formalen Aufwand solcher Äußerungen zu Buche schlägt, sind Elemente, die ich als *Enunziative* bezeichne: diskursorganisierende Formelemente, die die Verankerung der

Interpretation des Gesagten in der Gesprächskonstellation sicherstellen sollen.⁶ Da die Erläuterung mit marokkanischen Beispielen hier zu aufwendig wäre, muss ich es bei dem allgemeinen Verweis belassen; aber der Sachverhalt ist ja *wohl* auch ohnehin bekannt (dieses *wohl* ist so ein Enunziativ, mit dem ich auf ein mit den Lesern geteiltes Vorwissen zugreife).

Das **formelle Register** ist in diesem Sinne keine Erweiterung des informellen, sondern dessen Gegenpol. **Formell** heißt in Hinblick auf die Sprachstruktur: propositional spezifizierte Strukturen. Dabei werden die Äußerungen im Bühler'schen Sinne durch ‚geschlossene und wohlbesetzte Symbolfelder‘ (vgl. **Bühler 1934**) artikuliert. Auf diese Weise wird die diskursive Konstruktion eines komplexen Sachverhalts in einer Form möglich, die ihn durch die sprachliche Artikulation transparent macht, indem sie ihn in Faktoren zerlegt, die damit verhandelbar werden. Zugleich damit wird die propositionale Artikulation in Funktion einer solchen Sachverhaltskonstruktion verdichtet: komplexe Sätze werden gebaut, in denen die Relation zwischen den Propositionen explizit gemacht wird.

Wieweit die Ressourcen des formellen Registers zugänglich sind, lässt sich mit einem simplen Untersuchungsdesign erheben, wie wir es bei unseren oben genannten Projekten genutzt haben: Wir haben frei erzählte Geschichten aufgenommen, die die Sprecher danach verschriften sollten – mit der Vorgabe, so einen Text zu produzieren, der gelesen werden kann. Das Design funktioniert so selbstverständlich nur bei Personen mit Schulbildung, bei anderen kann man sich das frei Erzählte aber nochmal diktieren lassen, o.ä.

Was sich dann immer findet, ist die Tilgung von enunziativen Elementen. Auch analphabete Sprecher, auch Kinder vor Schuleintritt, auch wenn sie aus analphabeten Elternhäusern kommen, haben in der Regel ein Wissen um die Bedingungen informeller Kommunikation, das bei solchen Aufgabenstellungen als editorischer Filter fungiert. Eine solche Aufgabe verschiebt das Koordinatensystem der sprachlichen Artikulation: Ein schriftlicher Text zielt auf *Leser*, die der Schreiber nicht gegenüber hat, die er nicht kennt – anders als der Sprecher in der kommunikativen Interaktion. In der oben schon genutzten soziologischen Begrifflichkeit stellt das

Schreiben auf ein **generalisiertes Gegenüber** ab, bei dem man außer der Beherrschung der sprachlichen Formelemente nichts voraussetzen kann. Insofern ist es auch im formellen Register zuhause. Daher machen in so umgesetzten Texten sprachliche Elemente, die nur in der Interaktion definiert sind, keinen Sinn: sie gehören da nicht hin und werden von den editierenden Sprechern/Schreibern bei einer solchen Aufgabenstellung weggelassen.

Für Sprachwissenschaftler, die professionell auf Formelemente ausgerichtet sind, droht hier eine Falle. In der boomenden Forschung im Feld von Mündlichkeit/Schriftlichkeit werden Kataloge solcher Elemente aufgestellt, die als Diagnostiken dienen sollen. Aber auch wenn formale Strukturen für das formelle Register *notwendig* sind, so sind sie doch nicht *hinreichend*: sie implizieren nicht zwangsläufig einen Ausbau im angesprochenen Sinn. Daher gibt es keine einfache/direkte Zuordnung von Form und Funktion.

Aufnahmen von spontanen Gesprächen in Marokko zeigen, dass formale Strukturen auch in der informellen Interaktion eine Rolle spielen können. In meinem Corpus sind eine ganze Reihe von Aufnahmen mit Menschen, die wir als Analphabeten klassifizieren würden, etwa von Frauen, die sich nachmittags bei einer Nachbarin zum Tee treffen.⁷ Gerade auch bei solchen geselligen Aktivitäten spielt die sprachliche Form eine wichtige Rolle. Sie kann sogar dominieren. Wenn eine der Frauen eine andere auffordert: „Schumischa, erzähl doch noch mal, wie du deinen Mann kennengelernt hast!“ – dann haben alle das schon oft gehört, aber Schumischa kann eben gut erzählen, und alle freuen sich darauf, ihr zuzuhören. Dazu gehört auch, dass die Äußerungen dann formal ausgebaut sind – hier dann auch mit einer komplexen Syntax. Bei solchen Gesprächen geht es nicht um Information – faktisch ist ohnehin ein großer, wenn nicht der größte Teil des Sprachaufkommens von der Stange genommen. Die sprachliche Form, insbesondere die Satzform ist hier nicht „pragmatisch“ aus kommunikativen Erfordernissen abzuleiten. Es wird ja nichts Neues artikuliert, das diese Form erforderte. Der Sinn dieser Äußerungen und damit auch ihrer Form liegt in dem, was damit in der konkreten sozialen Situation gemacht wird. Für diese geselligen Sprachpraktiken ist der gemeinsame Vollzug von

formal differenzierten Äußerungen instrumental – die sprachliche Form bildet hier ein soziales Material, nicht anders als musikalische Formen beim gemeinsamen Singen oder Tanzen.

Auf diese Weise haben formale Strukturen einen sozialen Gebrauchswert, etwa Erzählstrukturen mit Parallelismen, das Spiel mit Paronomasien u. dgl. Formal, und d.h. eben auch syntaktisch als Sätze durchkomponierte Äußerungen haben den Vorteil, dass ihr Abschluss erwartbar ist – was im übrigen auch die Koproduktion solcher Äußerungen erleichtert. Die lustvoll praktizierte Gemeinsamkeit wird realisiert, indem sie auf den so gebahnten formalen Schienen der Äußerungen fährt – nicht anders als beim Singen oder Tanzen auf einer bekannten Melodie, im Takt. Bei meinen Analysen spontaner Gespräche aus Marokko mit analphabeten Sprechern war ich zunächst konsterniert, dass gerade bei diesen viel an abgeschlossenen, durchaus auch komplexen syntaktischen Strukturen zu finden war (auch Hypotaxen mit der situativen Rahmung in einer subjungierten Proposition, Konditionale) – während Planungsbrüche, Anakoluthen, vereinfacht gesagt: eine fragmentierte Sprache gerade bei Aufnahmen von Gesprächen gebildeter Sprecher häufig waren (wie es das auch bei uns wäre).

Die Isolierung von Formelementen kann den Blick auf das versperren, worum es geht. Bei der Registerdifferenzierung und dem damit gefassten Sprachausbau geht es nicht um die isolierbaren Formen. In einer funktionalen Perspektive geht es darum, komplexe Zusammenhänge für die kognitive Verarbeitung symbolisch verfügbar zu machen – formale Elemente sind danach zu bewerten, ob sie dazu genutzt werden.

Wie sehr die Fixierung auf Formelemente in die Irre führen kann, ist mir vor etlichen Jahren deutlich geworden, als wir noch Telefone mit Drehscheiben hatten und es noch keine Handys gab. Ende der 90er Jahre machte die Bundespost noch eine Umfrage, ob ihre Kunden Tastentelefone akzeptieren würden. Ich kam damals gerade aus Marokko zurück, wo Tastentelefone längst üblich waren, vor allem in den Telefonzellen an jeder Straßenecke in größeren Orten. Warum das so war, wurde mir deutlich, als ich einmal die Hausmeisterin in dem Gebäude, in dem ich meine Wohnung hatte, nach der Telefonnummer des Verwalters fragte – ich wusste, dass sie mit ihm gelegentlich telefonierte. Die Antwort war: sie würde die Nummer

nicht wissen – sie könne nicht schreiben und lesen, und auch keine Zahlen, aber sie könnte mir in der Telefonzelle zeigen, wie man ihn anruft. Sie hatte das Tastenfeld und die Abfolge des Tippens als Bild abgespeichert.

Ein solcher Umgang mit Elementen einer komplexen Symbolisierung, der von dem, was mit der Symbolik machbar ist, abgeschnitten ist, findet sich auch bei uns – und ich fürchte viel von dem, was manche als frohe Botschaft des zunehmenden Umgangs mit den neuen Medien verkünden, geht auf dieses Konto (ich komme in Abschnitt 7 darauf zurück).⁸

In diesem Sinne sind aber auch die formalen Elemente in den Gesprächsaufzeichnungen zu sehen – bei denen eine Auszählung im Corpus allein nicht aussagekräftig ist. Das Spiel mit sprachlichen *ready mades*, ggf. auch mit ganzen Sätzen etwa in sentenziösen Versatzstücken, durchzieht wie ein *basso continuo* das Reden meiner analphabeten Gewährsleute. Daher müssen Beispiele einer im syntaktischen Sinne formal abgerundeten Struktur keine Indikatoren von Sprachausbau sein – sie sind es nicht, wenn sie nicht mit der Darstellung/Explikation von Neuem, Strittigem belastet sind. Das ist nun aber gerade bei dem anderen Typ von Gesprächen mit fragmentierten Äußerungen der Fall, bei denen sich die Sprecher immer wieder vergewissern, dass der andere mitzieht, der ggf. auch die begonnene Struktur modifiziert oder korrigiert; daher kann sich der Sprecher auch mit Anspielungen begnügen, die eine Verständigung sicherstellen. Insofern operieren solche inhaltlich argumentierenden Gespräche oft aber im informellen Register: sie sind gebunden an eine spezifische Situation, an die Interaktion der Beteiligten. Die Schwelle zum formellen Register besteht darin, diese Bindung zu überwinden. Strukturen des formellen Registers haben das Potential, kontextfrei interpretiert zu werden – das ist die Funktion des Bühler'schen ‚geschlossenen und wohlbesetzten Symbolfelds‘, also der ausgebauten Satzstruktur.

6 Die Aneignung der Schriftkultur: *orate* vs. *literate* Strukturen

Das bisher Ausgeführte sind keine sonderlich originellen Feststellungen. Es bildet auch den Hintergrund für die traditionelle Diskussion um Schriftsprache. Hier gibt es nun in der einschlägigen Diskussion einen ziemlichen terminologischen Wirrwarr. Ich selbst operiere mit dem Gegensatz von **literat** und **orat**:

- **literat** für formale Strukturen, die rein aufgrund ihrer Form interpretierbar sind;
- **orat** für Strukturen, die bzw. deren Interpretation interaktiv gebunden ist.

Die Terminologie soll die Unterscheidung der funktionalen von medialen Faktoren deutlich machen:

Tab. 2: Unterscheidung von medialen und funktionalen Faktoren

mediale (materiale) Seite der Sprachpraxis	formale (strukturele) Seite der Sprachpraxis
<i>oral</i>	<i>orat</i>
<i>skribal</i>	<i>literat</i>

Faktisch überlagern sich mediale und strukturelle Aspekte:

- **orate** Strukturen sind die von **Äußerungen**, mehr oder weniger direkt gebunden an deren Interpretation; dabei spiegelt die Struktur auch die medialen Zwänge der *on-line*-Produktion, mit den Schranken des „Arbeitsspeichers“ u.dgl.
- **literate** Strukturen sind definiert durch ihre Form: als **Sätze** und auf der Seite der Interpretation als Propositionen; sie sind gebunden an einen reflexiven Akt (bei Bühler definiert durch das *Sprachwerk*).

Streng genommen ist *literat* eine kontrafaktische Kategorie: sprachliche Praxis bringt immer eine Verankerung der Interpretation mit sich⁹ – so gesehen ist *literat* so etwas wie ein kontextfreier Grenzwert. Die literate Artikulation kann durch die Nutzung externer Ressourcen wie der Schrift optimiert werden – sie ist aber von diesen zu unterscheiden.¹⁰ Eine Zuordnung besteht nur zum formellen Register, in dem auch die Schriftkultur zuhause ist.

Mit dieser Begrifflichkeit lässt sich die oben angesprochene kritische Schwelle für den Sprachausbau fassen. Dem entspricht auch ein vortheoretisches Wissen um diese Schwelle, das sich in den Editionseingriffen gegenüber oraten Strukturen in Texten zeigt, die frei in einer interaktiven Situation mit einem konkreten Gegenüber gesprochen werden. Dieses Wissen lässt sich mit dem experimentellen Design abrufen, das ich oben für unsere Untersuchungen angesprochen habe (vgl. **Maas 2010b** für Verallgemeinerungen).

Die skizzierte sprachliche Situation in Marokko hat zur Folge, dass die meisten Menschen dort diese literate Schwelle nicht überschreiten – sie sind aber in dem Sinne, wie in unserer Gesellschaft pathologische Erscheinungen diagnostiziert werden, keine Analphabeten: In Ländern wie Marokko gibt es nur eine Gruppe von Menschen, die schreiben und lesen kann, aber streng genommen keine Analphabeten – so, wie es bei uns Menschen gibt, die Violine spielen können, aber keine A(n)-Violonisten. Dieses Muster der Registernutzung bzw. Registerzugänglichkeit hat in Gesellschaften wie der marokkanischen seinen Platz. Aber es wird mit der massenhaften Migration aus solchen Gesellschaften in die unsere auch hier in einem gesellschaftlichen Segment reproduziert, und zwar nicht nur bei der ersten Migrantengeneration, die dieses Muster gewissermaßen mitgebracht hatte, sondern, wie der dramatische Misserfolg von Kindern marokkanischer Einwanderer in der Schule zeigt, weitgehend auch von der Folgegeneration (was für die Marokkaner festgestellt wird, ist exemplarisch zu verstehen). Das ist ein gesellschaftlicher Skandal, der lange Zeit einfach ausgeblendet wurde. Unsere Gesellschaft hat das bei den Gastarbeitern einfach akzeptiert (im Gegensatz zu den offenen Einwanderungsländern wie Kanada, USA, Australien) – und sie steuert auch jetzt noch nicht ausreichend gegen.

Die hier sichtbaren Probleme reichen aber weiter als es eine solche Engführung des Blicks auf Migranten (oder Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘) suggeriert: Systematische Untersuchungen zu den sprachlichen Ressourcen in größeren Populationen machen deutlich, dass der blockierte Zugang zum förmlichen Register (und damit zu literaten Strukturen) in keiner Weise darauf reduziert werden kann.¹¹ Wie die gerade

auch schulisch erfolgreichen Migrantengruppen deutlich machen (vor allem aus ostasiatischen Ländern, aus dem Iran u.a.), geht es hier nicht um den Faktor der Migration als vielmehr um das, was gerne als ‚kulturelles Kapital‘ angesprochen wird, also ggf. um die ‚Bildungsferne/-nähe‘ des Elternhauses der Schüler.

7 Registerschwellen

Auch wenn die sozialen Verhältnisse nicht das Aufgabenfeld der Sprachwissenschaft definieren – die Analyse der Mechanismen, mit denen die Reproduktion der sprachlichen Praktiken über die Generationen hinweg erfolgt, sollte dazu gehören. Dazu darf die Forschung nicht auf mündliche, interaktiv definierte Praktiken beschränkt bleiben.

Als Ansatzpunkt kann hier das dienen, was unsere literalisierte Gesellschaft von einer wie der in Marokko unterscheidet: in unserer Gesellschaft werden schriftsprachliche Praktiken zunehmend auch informell genutzt. Das ist in der schematisierten Darstellung der Registervariation oben mit dem expandierenden Dreieck bei *Schriftlichkeit* angedeutet, hier nochmal wiederholt:

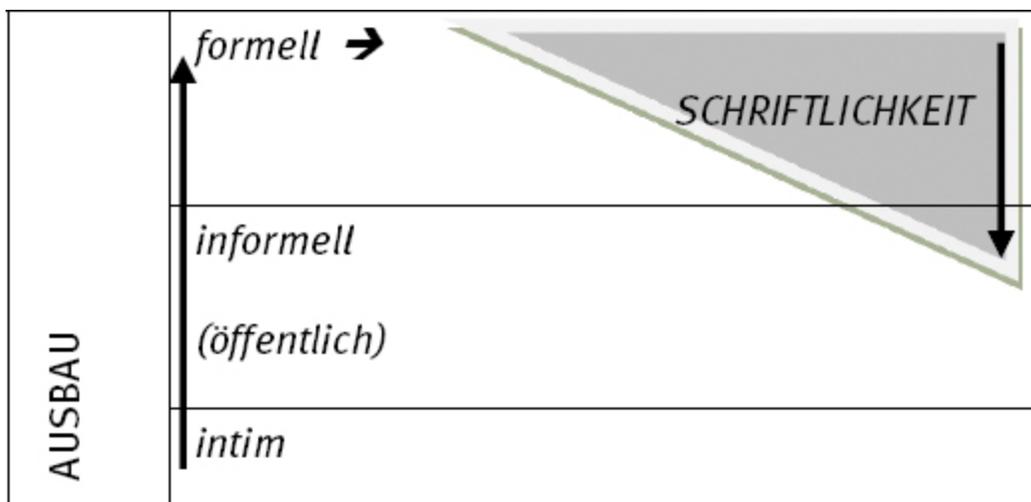


Abb. 3: Mündlicher Spachgebrauch und seine Nähe zur Schriftlichkeit

Der Umgang mit schriftlichen Praktiken ist in unserer Gesellschaft selbstverständlich – auch bei denen, die die Schwelle zum formellen Register nicht überwinden. Das markiert ein Grundproblem für die Schule, bei dessen Diagnose nur weiterzukommen ist, wenn eben skribale Praktiken nicht mit Schriftkultur gleichgesetzt werden: mit dem Ausbau der Sprachfähigkeit mit literaten Strukturen. Für die weitere Argumentation möchte ich daher ein Feld von „proto-schriftkulturellen“ Praktiken ansetzen, die skribale Praktiken nutzen, ohne damit aber die Ressourcen einer literaten Praxis zu erschließen. Einige beispielhaft gemeinte Hinweise müssen genügen, um die Bandbreite des damit Gemeinten zu illustrieren:

- das Hantieren mit vorgegebenen Symbolen auf dem Bildschirm, in dem sich ein erheblicher Teil solcher Aktivitäten erschöpft,¹²
- das Verschicken und Lesen von SMS u.dgl., die weitgehend auch nur dem sozialen Kontakt dienen und entsprechend stereotyp sind,
- Aktivitäten in „Chaträumen“, die oral artikuliert sind.

Das Letztgenannte wird manchmal als „Vermündlichung“ von Teilen der Schriftkultur angesprochen, wogegen es mir sinnvoller erscheint, es von der Schriftkultur in vollem Sinne abzugrenzen. Dieses „proto-schriftkulturelle“ Feld zeigt eine Dissoziation der Registerdifferenzierung, weil es nicht nur im informellen Register genutzt wird, sondern auch nicht notwendig als Moment des weiteren Ausbaus zu sehen ist:

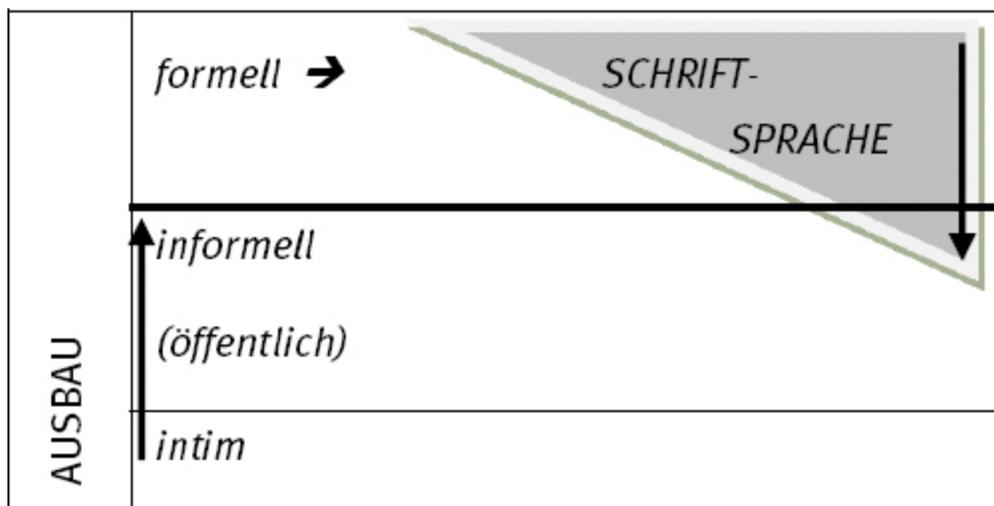


Abb. 4: Mündlicher Spachgebrauch und Ausbau der Schriftsprache

Allerdings können solche Praktiken eine Schleusenfunktion beim Ausbau der sprachlichen Ressourcen für das formelle Register haben. Das ist dann der Fall, wenn bei ihnen das aufgebaut wird, was in der kognitiven Psychologie der Piaget-Tradition als **kategoriale Haltung zur Schrift** bezeichnet wird, die dort schon früh als Wasserscheide für die kognitive Entwicklung identifiziert wurde.¹³

Hierher gehören so elementare Konzepte wie die wörtliche Form als Symbolisierung sprachlicher Invarianten, die Wahrung der Konsistenz bei der Symbolisierung u.dgl., – alles Konzepte, die in Auseinandersetzung mit der Schrift entfaltet werden. Bei unseren eigenen Untersuchungen zu Kindern marokkanischer Eltern in Deutschland war das offensichtlich: eine solche **kategoriale Haltung zur Schrift** war auch bei Sonderschülern selbstverständlich, die sich in diesem Sinne durchweg an die gestellte Aufgabe machten – während sie bei vielen Schülern, auch älteren, in Marokko fehlte, die mit der gestellten Aufgabe nichts anfangen konnten. Es geht hier nicht um eine Verschriftung im Sinne einer medialen Umsetzung, worauf die sprachwissenschaftliche Reflexion weitgehend fixiert ist. Insbesondere ist die skribale Seite der Schrift hier kein kritischer Punkt: in Marokko lieferten uns die Schüler oft kalligraphisch gefertigte Produkte, die so etwas wie eine Art Schrift-Mimikry darstellten – ausgeführt wie eben auch ornamentale Stickereien u.dgl. Solche Praktiken stehen jenseits aller Schriftkultur.¹⁴

Aber in der kategorialen Haltung zur Schrift zeigt sich nur eine notwendige Ressource für das Überschreiten der Schwelle zum formellen Register – sie ist nicht hinreichend, wie der fehlende Schulerfolg von den Schülern zeigt, die diese Haltung durchaus unter Beweis stellen (wie es bei unserer Untersuchung der Fall war). Das verweist auf ein didaktisches Grundproblem, das bei einer Tagung, die im Untertitel den Hinweis auf „Schule und Unterricht“ hat, fokussiert werden muss: die Spannung zwischen dem in der Schule zu vermittelndem Neuen – und dessen Verankerung in dem Wissen, in dem die Lerner zuhause sind. Das Neue, auf das die Institution Schule bei der sprachlichen Bildung abstellt, ist aber die Schriftkultur, gebunden an literate Strukturen. Erfolgreiches Lernen findet nur statt, wenn diese Strukturen im bereits gemeisterten sprachlichen

Wissen der Lerner verankert werden können – als deren Ausbau. Das Grundproblem unserer nach wie vor extrem selektiven Schule besteht darin, dass sie bei den Schülern die literaten Grundstrukturen voraussetzt, statt denen, die mit dem formellen Register nicht vertraut sind, den Zugang dazu zu vermitteln.

Der Hinweis auf diese Zusammenhänge sollte einigermaßen trivial sein – er ist es aber nicht, wenn man sich die sprachwissenschaftliche Diskussion in diesem Feld ansieht. Die Strukturen der gesprochenen Sprache, vor allem also orale Strukturen im angesprochenen Sinn, sind nicht das Ziel schulischer Bildungsarbeit – sie kommen dort nur instrumentell ins Spiel. Als Problem ist das bei der leidigen Diskussion um den Satzbegriff deutlich: Begreift man diesen im Bühler'schen Sinn als ‚geschlossenes und wohlbesetztes Symbolfeld‘, handelt es sich um eine Schlüsselkategorie des literaten Ausbaus. Daraus folgt, dass sie sich nicht aus der spontanen Sprache, letztlich also aus oralen Kategorien, herleiten lässt. Insofern ist allerdings die notorische Lehreraufforderung: „Sprich in ganzen Sätzen!“ absurd. Aber Sprachwissenschaftler folgern daraus oft, dass damit auch die didaktische Ausrichtung auf Satzstrukturen falsch sei, und propagieren die Strukturen der gesprochenen Sprache (also wohl orale Strukturen) als alternatives Unterrichtsziel. Dann darf man sich nicht wundern, wenn Praktiker mit dieser Art Sprachwissenschaft nichts anfangen können.¹⁵ Die Aufgabe der sprachwissenschaftlichen Forschung ist es allerdings, die Möglichkeiten der Verankerung literaten Strukturwissens zu explorieren – und auch ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die im Unterricht unverzichtbaren mündlichen Übungsformen von dem zu unterscheiden sind, was damit geübt wird: Die mündlich geübten Satzstrukturen haben ihren funktionalen Ort eben nicht in der (mündlichen) Kommunikation ...

8 Transfermöglichkeiten

Schulische Übungen sollten in diesem Sinne auf den Ausbau des sprachlichen Wissens ausgerichtet sein. Das ist zu unterscheiden von dem,

was man **Transfer** nennt: also der Umsetzung einer verfügbaren Struktur von einer sprachlichen Artikulation in eine andere. Von Transfer zu reden, macht nur Sinn, wenn eine einheitliche Funktion als Schleuse für die Formen verschiedener Sprachen dient – die Formen sind hier eine abhängige Variable. Das macht den Unterschied zu Interferenzen aus, bei denen die Formen (bzw. ihre spezifischen Strukturen) Schwellen bilden bzw. als Filter für die Artikulation in einer anderen sprachlichen Form fungieren. Daher sind Interferenzen für die elementaren Strukturen der sprachlichen Artikulation charakteristisch (Phonologie, ggf. Morphologie), während der Transfer vor allem eine Ressource bei komplexen Strukturen ist, der sich u.U. auch über Schranken bei elementaren Strukturen (die von Wörtern, auch von syntaktischen Konstruktionen) hinwegsetzt.

Die Diskussion solcher Probleme gehört zum festen Bestand der Fremdsprachforschung, die traditionell auf das höhere Schulwesen bzw. den universitären Unterricht ausgerichtet ist. D.h. die Forschung stellt hier auf Sprecher ab, die in allen Registern zuhause sind. Bei ihnen (die ich im Folgenden abgekürzt die „starken Sprecher“ nenne) kann für den Fremd- bzw. Zweitspracherwerb das folgende Muster angesetzt werden – die Pfeile symbolisieren den Transfer:

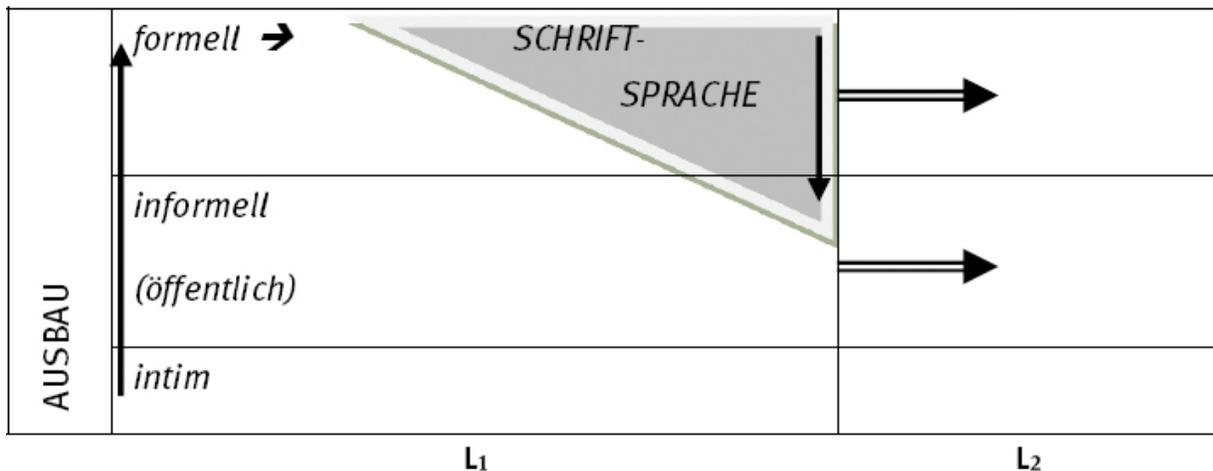


Abb. 5: Mündlicher Spachgebrauch, Ausbau der Schriftsprache und Übertragung in die Zweitsprache

Eine solche Modellierung geht von relativ homogenen Sprachen L_1 und L_2 aus. Das macht es scheinbar selbstverständlich, auch mit einer didaktischen

Progression zu operieren, die gewissermaßen den spontanen Sprecherwerb in einer L_1 rekapituliert. Unter Zweisprachigkeitsverhältnissen kann sich die Lernkonstellation aber sehr anders darstellen, gerade auch in Hinblick auf die Nutzung der erworbenen Kenntnisse und damit ihres eventuellen Transfers.¹⁶

Die homogenisierende Modellierung im Schema oben entspricht unserer westeuropäischen Konzeptualisierung der sprachlichen Verhältnisse mit der Ausrichtung auf eine alle Varietäten integrierende („überdachende“) Nationalsprache. Diese blockiert aber den Blick auf die oben angesprochenen komplexeren Verhältnisse in der Welt, für die exemplarisch die marokkanischen stehen können: bei ihnen liefert die Registerdifferenzierung die Grundstruktur der Sprachpraxis, der gegenüber die Artikulation der Register ggf. durch verschiedene Sprachen im Sinne der üblichen sprachwissenschaftlichen Klassifikation (i.S. von *langues*) sekundär ist. Register definieren hier die Schwellen für „fremde“ Strukturen. Dem muss auch die Analyse möglicher Transfers Rechnung tragen: die Äquivalenz sprachverschiedener Formen ist registergebunden, und entsprechend sind Transfermöglichkeiten beschränkt.

In der Welt finden sich überwiegend Verhältnisse, bei denen die verschiedenen Register in verschiedenen Sprachen artikuliert werden – fast immer ist die Schriftsprache, die institutionell vermittelt wird, nicht die Familiensprache, also die des intimen Registers. Das gilt eben auch für die Verhältnisse, aus denen die meisten Migranten kommen. Entgegen dem in der interkulturellen Pädagogik verbreiteten mitleidigen Blick auf die armen Migrantenkinder, denen unsere Gesellschaft/Schule Mehrsprachigkeit abverlangt, ist das aus dem Blickwinkel der Migration Normalität, sodass z.B. die oben skizzierten Verhältnisse im Herkunftsland Marokko und im Einwanderungsland Deutschland isomorph erscheinen:

Tab. 3: Registerunterschiede

MIGRATION	WOHER (Marokko)	→	WOHIN (Deutschland)
<i>formelles Register</i>	Französisch, Standard Arabisch		(geschriebenes) Standard Deutsch
<i>informelles/öffentliches Register</i>	marokkanisches Arabisch		(regionales) Umgangdeutsch
<i>intimes Register</i>	Berber		Berber

Mehrsprachigkeit definiert die Migrationssituation, bei der für die Analyse von einer Registerdifferenzierung auszugehen ist. Dann können sehr unterschiedliche Konstellationen in den Blick kommen, die auch die Möglichkeit von Transfers bestimmen: relativ zu dem Register, das mit der L1 beherrscht wurde, kann in Migrationskonstellationen auch ein Transfer auf L2 stattfinden. Dann können die spezifischen Registerressourcen auch sprachübergreifend genutzt werden, sodass ein Register auch mehrsprachig artikuliert werden kann. Die Frage des Transfers thematisiert dabei auftretende Passungsprobleme.

Für eine große Gruppe der Migranten, in der ersten, aber auch in den Folgegenerationen, gilt, dass sie nur im informellen Register zuhause sind (wie es eben bei den meisten Menschen in einer Gesellschaft wie der in Marokko ohnehin der Fall ist). Bei ihnen ist das formelle Register gewissermaßen abgeriegelt. Aber im informellen Register sind die Kinder, die hier aufwachsen, auch im Deutschen zuhause, was hier Transferleistung möglich macht. Schematisch lässt sich das veranschaulichen:

bilinguale/biliterate ‚schwache Sprecher‘

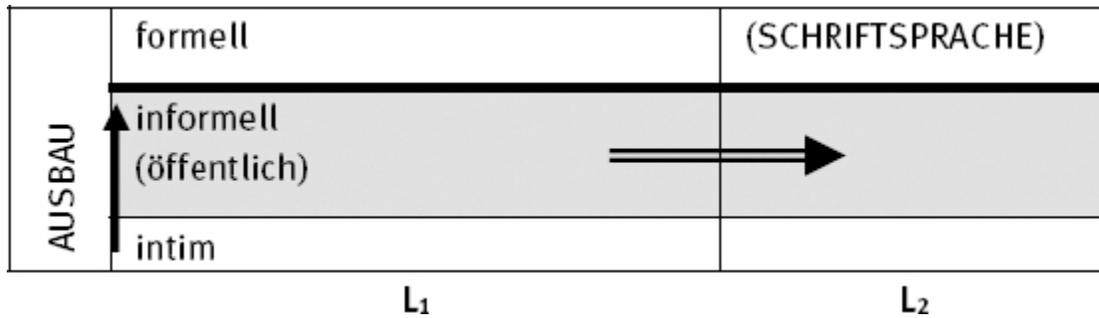


Abb. 6: Informelle Register und Transfer bei bilingualen/biliteraten schwachen Sprechern'

Der Ausbau findet nur in den informellen Registern statt. Hier findet sich auch der relativ problemlose Transfer – bei der zweiten Generation, die hier aufgewachsen ist, gibt es oft keinen Unterschied in der regionalen Umgangssprache zu ihren Altersgenossen ohne Migrationshintergrund. Untereinander spielen sie ihre Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit auch im Codeswitchen aus. Aber die Schwelle zum formellen Register ist für viele unüberwindlich, wie der schulische Misserfolg nur zu deutlich macht. Auch ein virtuoser Umgang mit den mehrsprachigen Ressourcen im Codeswitchen eröffnet eben keinen Zugang zum formellen Register und damit zur Schriftsprache.

Geradezu spiegelverkehrt dazu stellt sich die Situation bei vielen jugendlichen Spätaussiedlern als ‚Seiteneinsteiger‘ in unserem Bildungssystem dar, die Russisch als Familiensprache haben, die vor der Einwanderung auch schon schriftsprachlich ausgebaut worden ist, wobei sie oft eine ausgeprägte schriftkulturelle Orientierung an den Tag legen. Die Folge ist, dass sie in einer ersten Phase nach der Einwanderung beim Spracherwerb des Deutschen auf der formellen Ebene bleiben mit den entsprechenden Transfers aus dem (schriftsprachlichen) Russischen. Sie sind auffällig, weil sie markierte Strukturen des formellen Registers auch in der informellen Kommunikation nutzen.

biliterate (nicht bilinguale) Sprecher

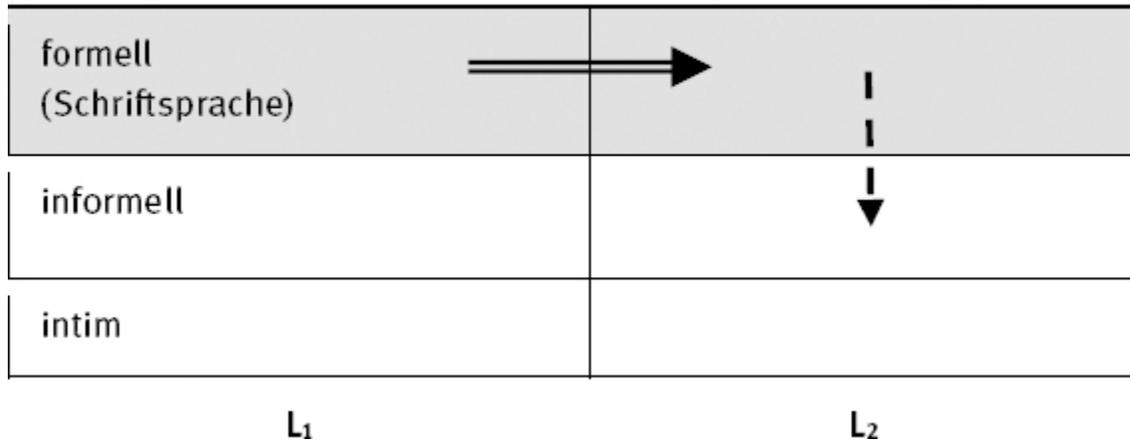


Abb. 7: Informelle Register und Transfer bei biliteraten (nicht bilingualen) Sprechern

Eine in einigen Punkten ähnliche Konstellation ist bei den jetzt medial in den Blick geratenen ‚neuen Gastarbeitern‘ zu erwarten, also bei denjenigen, die zunehmend aus den ökonomisch zugrundegerichteten Ländern in Südeuropa hierher kommen; sie können das im Rahmen der EU-Freizügigkeit. In der Regel haben sie eine abgeschlossene Schulausbildung und sind oft schon qualifizierter Arbeit nachgegangen. Eine spezielle sprachliche Vorbereitung (ein Deutschkurs) ist bei ihnen nicht die Regel, wohl aber hatten sie alle schon einen formalen Fremdsprachunterricht und entsprechende Kenntnisse (meist im Englischen). Fragen der Verfestigung des Aufenthalts (Familienplanung ...), die nach dem Zuwanderungsstopp für die „Gastarbeiter“ in den Vordergrund traten, stellen sich für sie nicht.

Sprachlich ist bei ihnen zu erwarten, dass sie auch bei nur rudimentären Kenntnissen des Deutschen mit diesen dennoch komplexe Sachverhalte symbolisch repräsentieren können – wie viele von uns deutschen Akademikern, die wir Lesefertigkeiten in einer Fremdsprache haben, in der wir kein mündliches Gespräch führen können. Mit entsprechend rudimentären formalen Kenntnissen lässt sich u.U. durchaus auch mündlich ein komplexer Sachverhalt darstellen. Diese „Neuen Gastarbeiter“ sind in der Schriftkultur zuhause, und sie schaffen ggf. auch den Transfer im formellen Register – ohne entsprechende Fertigkeiten in den informellen Registern zu erwerben.¹⁷

9 Ausblick

Es ist wohl deutlich geworden, dass die gängige Konzeptualisierung des Fremdspracherwerbs mit einer nur kumulativ aufzubauenden Kompetenz auf dem Weg von unten nach oben, also auch von Strukturen des informellen Registers (mit alltäglichen Gesprächsroutinen) zu denen des formellen, den Blick auf die Verhältnisse in Migrationskonstellationen eher versperrt.¹⁸ Die zu beobachtenden Praktiken zeigen vor allem Dissoziationen der so gekoppelten „Kompetenzen“. Hier gibt es vorerst vor allem Forschungsdesiderate, insbesondere stehen systematische Forschungen zu ‚starken Sprechern‘ aus. Die dazu erforderliche Verschiebung der Blickrichtung wollte ich plausibel machen.

Literatur

- Berman, Ruth A. (1999):** Bilingual proficiency / proficient bilingualism: insights from narrative texts. In: Extra, Guus et al. (Hrsg.): Bilingualism and migration. Berlin: de Gruyter, 187–208.
- Bialystok, Ellen (2001):** Bilingualism in development. Language, literacy and cognition. Cambridge: Cambridge university press.
- Bredel, Ursula, Nanna Fuhrhop und Christina Noack (2011):** Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Tübingen: Narr/Francke.
- Bruner, Jerome S. (1983):** Child's talk. Learning to use language. New York: Norton.
- Bühler, Karl (1934):** Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena: Fischer.
- Feilke, Helmuth (2012):** Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne et al. (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Berlin: de Gruyter, 149–175.
- Ferreiro, Emilia und Ana Teberosky (1983):** Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Buenos Aires: siglo veintiuno.
- Maas, Utz (2008):** Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maas, Utz (2009):** Sprache in Migrationsverhältnissen: „Sprachausbau (Schriftsprache) vs. mehrsprachige Kommunikation“. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingualism controversy. Wiesbaden: Verlag für Sozialforschung, 145–161.
- Maas, Utz (2010):** Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: Maas, Utz (Hrsg.): Orat und literat (=Grazer linguistische Studien 73), 21–150.

- Maas, Utz (2012): Enunciatives in Moroccan Arabic. In: Maas, Utz und Stephan Procházka (Hrsg.) (2012): Moroccan Arabic in typological perspective. Berlin: Akademie-Verlag (=Language Typology and Universals 65/4), 398–411.
- Maas, Utz und Stephan Prochazka (Hrsg.) (2012): Moroccan Arabic in typological perspective. Berlin: Akademie-Verlag (=Language Typology and Universals 65/4).
- Matras, Yaron (2009): Language contact. Cambridge: Cambridge university press.
- Spitz, René (1957): Nein und Ja. Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. 3. Auflage. Stuttgart: Klett (engl. Orig. 1957).
- Thurmair, Maria (1989): Modalpartikeln und ihre Kombinationen. Tübingen: Niemeyer.

Grammatisches Wissen

Mathilde Hennig

Grammatisches Wissen und literale Kompetenz

Abstract: This chapter discusses the controversial question whether form focused instruction has a positive influence on language learning, suggesting to take grammatical phenomena of more elaborated written communication (like in academic writing) into consideration. Therefore, the paper focuses on relations between competence in advanced written communication and grammatical phenomena. The underlying hypothesis is that metaknowledge of the grammatical phenomena is useful for handling more complex grammatical structures in advanced written communication. This hypothesis is tested on the basis of an empirical study, in which students were asked to correct complex sentences that are grammatically deficient. Students who were provided with a set of grammatical terms (such as case, adjective, coordination) not only tended to give more appropriate explanations of the problems, they also succeeded better in correcting the sentences. This result leads to the conclusion that we cannot assume that language acquisition happens naturally in advanced written communication. Given these facts, the paper closes with a plea for more grammar teaching in German classes.

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, ob ein Zusammenhang zwischen explizitem grammatischem Wissen und literaler Kompetenz angenommen werden kann. Die Frage nach der Rolle expliziter grammatischer Kenntnisse für den Spracherwerb gehört zu den altbekannten Grundsatzfragen: „Solange Fremdsprachen gelehrt und gelernt

werden, gibt es das Problem, wie weit Grammatik bewusst zu lehren und zu üben sei“ (Butzkamm 2002: 83). Mit einer *Schwerpunktsetzung auf Zusammenhänge zwischen grammatischem Wissen und konzeptioneller Schriftlichkeit* möchte ich versuchen, einige neue Aspekte in die Diskussion einzubringen.

Die Frage nach der Berechtigung von Grammatikunterricht und der Relevanz von metasprachlichem grammatischem Wissen für die objektsprachliche Sprachkompetenz ist sowohl im Kontext von Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache immer wieder diskutiert worden (vgl. in Bezug auf DaF bspw. Harden/Marsch 1993, Helbig 1993 und in Bezug auf DaM Klotz 1996, Ingedahl 1999, Bredel 2007). Der vorliegende Beitrag knüpft schwerpunktmäßig an der im Kontext von Deutsch als Zweitsprache geführten Diskussion an (Kapitel 2), weil auf diese Weise eine Einbettung in den Kontext des Sammelbandes erfolgen kann. Die theoretischen Vorüberlegungen zu konzeptioneller Schriftlichkeit und literaler Kompetenz sowie grammatischem Wissen, grammatischer Terminologie und literaler Kompetenz werden in den Kapiteln 3 und 4 vorgestellt. Kapitel 5 beinhaltet die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, die anhand von ausgewählten Problemfällen aus dem Bereich konzeptioneller Schriftlichkeit Einflussfaktoren auf literale Kompetenz erhebt und dabei einen Schwerpunkt auf die Rolle der grammatischen Terminologie legt. Ein solcher Schwerpunkt wird hier deshalb gelegt, weil die Bemühungen um eine Reform der schulgrammatischen Terminologie (vgl. Ossner 2012 sowie Hennig 2012b) den Beschäftigungsanlass für die Frage nach der Rolle von grammatischem Wissen für die literale Kompetenz bildete: Der Vorschlag einer Reform der schulgrammatischen Terminologie setzt schließlich eine Rechtfertigung der Grammatik als Gegenstand des schulischen Deutschunterrichts voraus.

2 Grammatikunterricht und Deutsch als Zweitsprache

Ellis bietet in seinem Handbuch zum Zweitspracherwerb einen umfangreichen Überblick über theoretische Positionen und empirische Studien zu „instruction as direct intervention – FORM FOCUSED INSTRUCTION (FFI)“ (2008: 837). Ergebnisse empirischer Studien fasst Ellis unter den Gesichtspunkten „Effects of FFI on L2 acquisition“ (2008: 848ff.); „The effects of FFI on production accuracy“ (2008: 855ff.); „The effects of FFI on the order and sequence of acquisition“ (2008: 860ff.); „The durability of FFI effects“ (2008: 866ff.) sowie „The effects of different types of formal instruction“ (2008: 868ff.) zusammen.

Die zusammenfassende Betrachtung verschiedener empirischer Studien ergibt in Bezug auf die Effekte von FFI häufig ein *ambivalentes Bild*, wie die folgenden beiden Zitate zu „Effects of FFI on L2 acquisition“ und „The effects of FFI on production accuracy“ illustrieren:

In general, then, there is support for the claim that FFI helps language learners (both foreign and second) to develop greater L2 proficiency, particularly if it is linked with opportunities for natural exposure. Foreign language learners appear to benefit by developing greater communicative skills, while second language learners benefit by developing greater linguistic accuracy. (Ellis 2008: 854)

The general picture which emerges from the studies we have examined so far is that FFI often does not work, particularly when acquisition is measured in relation to spontaneous speech. However, a number of other studies carried out in Canada suggest that grammar teaching can have positive effects on learning. (Ellis 2008: 857)

Ellis schlussfolgert: „There are a large number of studies that have investigated the effects of FFI on L2 acquisition but clear conclusions are difficult to arrive at“ (2008: 900). Das liegt erwartungsgemäß vor allem an der Heterogenität der Erhebungsmethoden, verbunden mit der alles andere als trivialen Frage, wie Lernerfolg überhaupt messbar ist.

Auch Diehl et al. nehmen eine vergleichbare verhaltene Position ein:

Im augenblicklichen Stand der Forschung ist man sich nur darin einig, dass es zwei verschiedene Arten von L2-Lernen gibt, ob man sie nun mit den Etiketten ‚explizit‘ und ‚implizit‘ oder anderen versieht. Weitgehend dürfte auch darin Einigkeit bestehen, dass L1-wie auch L2-Sprecher Regeln verwenden, die sie nicht nennen können, dass sie über ihr ‚implizites‘ Wissen allerdings reflektieren können, und schliesslich, dass sie über ein explizites Wissen verfügen können, ohne in der Lage zu sein, dieses Wissen in ihren Sprachproduktionen anzuwenden. *Unklar ist hingegen nach wie vor, ob – und wenn ja, wie – explizites Wissen implizite Erwerbsprozesse stützen kann.* Die nuancierte Position, die Ellis in dieser Frage einnimmt, könnten auch wir uns zu eigen machen: Explizites Wissen kann vermutlich dann hilfreich sein, wenn es zum ‚richtigen Zeitpunkt‘ vermittelt wird, d.h. dann, wenn der Lerner sich in der entsprechenden Erwerbsphase befindet, in der er für das vermittelte Regelwissen empfänglich ist, wenn also die erwerbsmässigen Voraussetzungen gegeben sind. (Diehl et al. 2000: 48–49; meine Hervorhebung, M.H.)

Die Frage nach „effects of FFI on the order and sequence of acquisition“ spielt eine zentrale Rolle in der Diskussion um positive oder negative Effekte von Grammatikunterricht auf den Zweitspracherwerb. Diehl et al. weisen mit ihrer Studie zum Erwerb von Verbalflexion, Verbstellung und Kasus nach, dass schulischer Grammatikunterricht keinen unmittelbaren Einfluss auf den Grammatikerwerb hat: „In keinem der drei Bereiche verläuft der Erwerb parallel zum schulischen Grammatikprogramm“ (2000: 359). Auch Ellis schlussfolgert, dass Grammatikunterricht sich als „powerless to alter the natural sequence of acquisition“ erweist (2009: 863).

Der kurze Überblick über den Einfluss von Grammatikunterricht auf den Erwerb grammatischer Gesetzmässigkeiten hinterlässt den Eindruck:

1. dass trotz umfangreicher empirischer Studien nicht als nachgewiesen gelten kann, ob die explizite Vermittlung grammatischer Phänomene im Grammatikunterricht einen positiven Einfluss auf den Erwerb hat oder nicht und
2. dass die natürliche Erwerbsfolge offenbar nicht vom Grammatikunterricht beeinflusst werden kann.

Zwar stimmt dieses Bild nicht optimistisch in Bezug auf den Nutzen von expliziter grammatischer Instruktion, m.E. lohnt jedoch ein Blick auf die *grammatischen Phänomene*, die Gegenstand dieser Schlussfolgerungen sind.

Die folgende Zusammenstellung von „targets“ in FFI-Studien aus Ellis (2008) bietet einen Überblick über die in den Studien behandelten grammatischen Phänomene:

Übersicht 1: „targets“ von Erwerbsstudien (Ellis 2008)

S. 878: Selected input processing structures

Van Patten and Cadierno (1993)	position of object clitic pronouns in Spanisch
Allen (2000)	French causative
Wong (2004)	Article use in negative and affirmative statements

S. 886ff.: Empirical studies investigating the effects of different kinds of corrective feedbacks on L2 acquisition

Carroll and Swain (1993)	Dative verbs
Negata (1993)	Japanese passive structures
Muranoi (2000)	Indefinite article
Kim an Mathes (2001)	Dative verbs
Carroll (2001)	Forming nouns from verbs
Leeman (2003) (Sans 2003)	Spanish noun-ajdective agreement position of clitic pronouns between object and verb
Lyster (2004)	French grammatical gender
Rosa and Leow (2004)	Contrary-to-the-fact conditional sentences in the past
Ellis et al. (2006)	regular past tense –ed
Sheen (2006)	Indefinite and definite articles
Ammar and Spada (2006)	third-person possessive determiners

S. 890: Summaries of representative FFI studies involving measures of acquisition based on free production

Day and Shapson (1991)	French hypothetical conditions
Salaberry (1997)	Pre-verbal object pronouns; word order
Mackey and Philip (1998)	English question forms
Spada, Lightbown and White (2006)	possessive pronouns; inversion in questions
Housen et al. (2006)	French sentence negation; French passive construction

Die untersuchten grammatischen Phänomene können – soweit das aus der Zusammenstellung ersichtlich ist¹⁹ – im Wesentlichen als *grammatische Basiskategorien* beschrieben werden. Darunter seien hier solche Kategorien verstanden, die im L1-Erwerb Bestandteil des natürlichen Spracherwerbs sind und die als indifferenzgrammatische Kategorien keinen grundsätzlichen Beschränkungen in Bezug auf den Gebrauch in geschriebener und gesprochener Sprache unterliegen.²⁰

Das gilt auch für die Studie von Diehl et al., die sich mit dem Erwerb von Satzmodellen, Verbalflexion und nominalen Kategorien beschäftigt. Das schränkt dann auch den Geltungsbereich der folgenden Schlussfolgerung in Bezug auf ein als erwiesen geltendes Charakteristikum des L2-Erwerbs ein:

Während alle L1-Lerner volle Kompetenz erreichen, unabhängig von der Beschaffenheit ihrer L1, gibt es für L2-Lerner offensichtlich schwieriger und leichter zu erwerbende Strukturen und Formen, so dass ihr Erwerb vor Erreichen der vollen L2-Kompetenz zum Stillstand kommen kann. (Diehl et al. 2000: 27–28)

Die Feststellung, alle L1-Lerner würden *volle Kompetenz* erreichen, setzt voraus, dass klar ist, was unter ‚voller Kompetenz‘ zu verstehen ist. Ich vermute, dass sich die Einschätzung von Diehl et al. auf den Bereich der Basiskategorien bezieht. Zu voller Kompetenz gehört aber zweifelsohne auch literale Kompetenz.

3 Konzeptionelle Schriftlichkeit und literale Kompetenz

Die folgende Einschätzung von Cantone/Haberzettl zur Relevanz der Berücksichtigung von Phänomenen der konzeptionellen Schriftlichkeit im Bereich von Deutsch als Zweitsprache nehme ich zum Anlass für die mit dem vorliegenden Beitrag angeregte *Fokusverschiebung weg von grammatischen Basiskategorien hin zu komplexeren Phänomenen der konzeptionellen Schriftlichkeit*:²¹

Es scheint sich jedoch die Feststellung aus Cantone/Haberzettl (2008 [...]) zu bestätigen, dass *die eigentliche Herausforderung für die Schüler im Bereich der konzeptual-schriftlichen Fähigkeiten liegt*. Diese Erkenntnis ist keineswegs neu. [...] Vor dem Hintergrund der nach wie vor vorherrschenden Förderpraxis, die sich in weiten Teilen – wenn sie nicht überhaupt auf die Grundschulphase und frühe SekI-Phase begrenzt bleibt – auf kontextfreie Grammatikübungen und unspezifische Wortschatzerweiterung einschränkt, kann dies allerdings nicht genug betont werden. (Cantone/Haberzettl 2009: 44, meine Hervorhebung, M.H.)²²

Doch was sind „konzeptual-schriftliche Fähigkeiten“, was überhaupt ist konzeptionelle Schriftlichkeit?²³ ‚Konzeptionelle Schriftlichkeit‘ gehört zweifelsohne zu den am häufigsten verwendeten Konzepten in der gegenwärtigen germanistischen Linguistik. Dabei erfährt das in der Regel auf Koch/Oesterreicher zurückgeführte Konzept selbst bei den Vätern des Konzepts keineswegs eine eindeutige Bestimmung. In Koch/Oesterreicher (1985) ist ‚Konzeption‘ Paraphrase für kommunikative Strategien im Bereich gesprochener und geschriebener Sprache (1985: 17), in Koch/Oesterreicher (1994) wird ‚Konzeption‘ bezogen auf „den Duktus, die Modalität der Äußerungen sowie die verwendeten Varietäten“ (1994: 587).²⁴ Ein Duktus kann allenfalls Ergebnis einer kommunikativen Strategie sein; ‚kommunikative Strategie‘ und ‚Duktus‘ können also keineswegs gleichgesetzt werden. Trotz oder möglicherweise gerade wegen der

begrifflichen Unschärfe ist ‚konzeptionelle Schriftlichkeit‘ ein vielseitig eingesetztes Schlagwort, das als Sammelbecken für die verschiedensten Belange rund um die Themen Schrift, Schriftlichkeit und Schreiben fungiert. Bei Koch/Oesterreicher ist der Begriff wohl vor allem als Gegenbegriff zum Begriff des Mediums zu verstehen und somit als Folie für die Begriffsbestimmung ihrer Zentralkonzepte ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘.

Im Zusammenhang mit dem Begriff ‚konzeptionelle Schriftlichkeit‘ steht bei Koch/Oesterreicher die Unterscheidung zwischen ‚Verschriftung‘ und ‚Verschriftlichung‘, die uns hier dabei helfen soll, das Verständnis von ‚konzeptioneller Schriftlichkeit‘ zu präzisieren:

Die rein mediale Umsetzung vom phonischen ins graphische Medium bezeichnen wir als *Verschriftung*. Ihr steht die *Verschriftlichung* gegenüber, die rein konzeptionelle Verschiebungen in Richtung Schriftlichkeit meint [...]. (Koch/Oesterreicher 1994: 587)

Prozesse mit ihren Resultaten wären [...] dann als *Verschriftlichung* zu bezeichnen, wenn sie auf Verschiebungen im konzeptionellen Kontinuum in Richtung auf Schriftlichkeit qua Distanzsprachlichkeit zielen, wenn also das konzeptionelle Relief von Äußerungen, von Sprachmitteln oder Gattungen, aber auch Aspekte der dabei erforderlichen Aktivität des Sprechens betroffen sind. (Oesterreicher 1993: 272)

Konzeptionelle Schriftlichkeit als verschriftlichte Schriftlichkeit ist folglich immer das Ergebnis eines historischen Prozesses, in dem aus verschiedensten sprachsystematischen und soziopragmatischen Gründen Anpassungen des Sprachgebrauchs an die Bedingungen des Distanzsprechens erfolgt sind (vgl. Hennig 2009a).

Feilke (2014: 48) betrachtet den Kern konzeptioneller Literalität als „maximale formale (sprachstrukturelle) Absicherung des Verstehens bzw. maximale Kontextunabhängigkeit für alle sprachlichen Formebenen (Wort, Satz und Text)“. Dieses Verständnis von konzeptioneller Literalität bildet den Hintergrund für seine Begriffsbestimmung von *literaler Kompetenz*:

Schrift und Schriftlichkeit sind Ergebnis einer historisch-kulturellen Evolution und führen zu divergenten Schriftkulturen, literalen Praktiken und auch sprachlichen Schriftsystemen; insofern setzen schriftkulturelle Kontexte stets die Bedingungen für das schriftbezogene Handeln von Individuen. Entsprechend dieser Prämisse soll literale Kompetenz hier bestimmt werden als die Fähigkeit eines Individuums, durch die Rezeption und Produktion schriftlicher Texte an den literalen Praktiken einer Schriftkultur entsprechend den in ihr geltenden Erwartungen zu partizipieren. (Feilke 2014: 43)²⁵

Was aber sind die literalen Praktiken einer Schriftkultur, wie können sie in Bezug auf die oben genannten Formebenen bestimmt werden? Für die Belange des vorliegenden Beitrags führt das zu der Frage: *Was ist konzeptionell schriftsprachliche Grammatik?* Einen Versuch, grammatische Eigenschaften aus den Bedingungen des Nähe- bzw. Distanzsprechens abzuleiten, bildet das Nähe-Distanz-Modell von **Ágel/Hennig (2006)**. Als grammatische Verfahren des Distanzsprechens werden hier beispielsweise integrative Strukturierung, komplexe Verfahren der Einheitenbildung, indirekte grammatische Verfahren sowie autonome und modulare Informationsstrukturierung benannt (vgl. **Ágel/Hennig 2006: 380ff.**). Diesen Verfahren zuzuordnende grammatische Mittel sind u.a. integrative Satzstrukturen, komplexere Hypotaxen, nicht-deiktische Adverbiale sowie Hervorhebung durch Wortstellung.²⁶

Einen Vorschlag für die grammatiktheoretische Verortung nächsprachlicher vs. distanzsprachlicher grammatischer Phänomene habe ich in **Hennig (2006)** vorgestellt. Ausgehend von Coserius Unterscheidung zwischen System und Norm (vgl. zusammenfassend **Coseriu 1988**) und vor dem Hintergrund der in der Gesprochenen-Sprache-Forschung geführten Systemdebatte (vgl. **Hennig 2006: 102ff.**) habe ich das folgende sechsgliedrige Grammatikmodell vorgeschlagen (vgl. Übersicht 2). Zwar bieten das Mehrebenenmodell sowie das Nähe-Distanz-Modell wichtige Anhaltspunkte für das Verständnis von ‚konzeptionell schriftsprachlicher Grammatik‘. Allerdings basieren diese Modellierungen auf einem aus universalen Parametern abgeleiteten Distanzbegriff, der als solcher keine

Anhaltspunkte zu einschlägigen literalen Praktiken im Sinne Feilkes bietet. Insofern stellen auf bestimmte literale Praktiken ausgerichtete Modellierungen eine sinnvolle Ergänzung zu einem Modell wie dem von Ágel/Hennig dar.

Übersicht 2: Mehrebenenmodell der Grammatik (Hennig 2006: 122)

Gemeinsame Grammatik des Systems = <i>Indifferenzgrammatik des Systems</i>	Gemeinsame Grammatik der Norm = <i>Indifferenzgrammatik der Norm</i>
Grammatik des Systems der GSPS = <i>Nähegrammatik</i>	Grammatik der Norm der GSPS = <i>Indifferenzgrammatik in Nähe</i>
Grammatik des Systems der GSCHS = <i>Distanzgrammatik</i>	Grammatik der Norm der GSCHS = <i>Indifferenzgrammatik in Distanz</i>

Als ‚literale Praktiken‘ einer Schriftkultur können vor allem diverse bildungs- und wissenschaftssprachliche Praktiken bezeichnet werden. In diesem Sinne ist ‚konzeptionelle Schriftlichkeit‘ ein Dachkonzept mit engen Anknüpfungspunkten an Konzepte wie ‚Literatursprache‘, ‚Rechtssprache‘, ‚Bildungssprache‘ und ‚Wissenschaftssprache‘ (vgl. Feilke 2012: 6–7). Einen systematischen Bezug grammatischer Mittel auf einschlägige Sprecherstrategien der Bildungssprache bietet Feilke (vgl. 2012: 8–9).²⁷ Den auf den Inhaltsaspekt bezogenen Sprecherstrategien ‚Explizieren‘ und ‚Verdichten‘ ordnet Feilke grammatische Mittel wie *komplexe Attribute und Sätze* sowie *Nominalisierungen* und *Komposita* zu, den Sprecherstrategien ‚Verallgemeinern‘ und ‚Diskutieren‘ Mittel wie *generisches Präsens und Passiv* sowie *konzessive Konstruktionen*.

Die genannten Ansätze bieten erste Anhaltspunkte für die Bestimmung konzeptionell schriftsprachlicher grammatischer Strukturen. Dabei muss als weitestgehend ungeklärt angesehen werden, wie der Erwerb dieser

Bausteine literaler Kompetenz erfolgt, d.h., ob es bspw. auch wie bei Basis- bzw. Indifferenzkategorien eine Erwerbsreihenfolge gibt, in welchem Verhältnis gesteuerter und ungesteuerter Erwerb stehen, d.h., ob es hier überhaupt so etwas wie einen natürlichen Erwerb und damit eine natürliche Erwerbsfolge gibt, und ob mit Unterschieden im Bereich von Deutsch als Erst- und Zweitsprache zu rechnen ist.²⁸

4 Grammatisches Wissen, grammatische Terminologie und literale Kompetenz

Was ist grammatisches Wissen und in welchem Verhältnis steht es zur literalen Kompetenz? Welche Rolle spielt grammatische Terminologie in diesem Zusammenhang?

In der Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik gibt es, wie bereits in **Kapitel 2** angedeutet wurde, eine breite Diskussion zur Frage der Relevanz von expliziter Grammatikvermittlung. Im Zusammenhang damit stehend kann die kontrovers diskutierte „Frage nach der Rolle der Bewusstheit in L2-Erwerbsprozessen“ (Diehl et al. 2000: 44) angesehen werden: Wenn Spracherwerb unbewusst verlaufen sollte, würde sich eine Bewusstmachung durch expliziten Unterricht erübrigen. Auch in Bezug auf diese Frage ergibt die Forschung kein einheitliches Bild (vgl. Diehl et al. 2000: 44ff., Ellis 2008: 878ff.). Die Debatte wird aber nicht nur von unterschiedlichen Ergebnissen in Bezug auf die Frage nach der Effizienz von bewusstem Lernen bzw. explizitem Grammatikunterricht geprägt, sondern sie betrifft auch die Frage, mit welchem Begriffsapparat die Problematik überhaupt am besten beschrieben werden kann (Diehl et al. 2000: 44ff.). Bei den verschiedenen Vorschlägen werden in der Regel unterschiedliche Aspekte fokussiert. So ist die Unterscheidung Butzkamms zwischen *ratiomorphem Wissen*²⁹ und *aufmerksamem Bewusstsein* (vgl. Diehl et al. 2000: 46) wahrnehmungspsychologisch begründet: In Anlehnung an die Wahrnehmungspsychologie betrachtet Butzkamm das Leben selbst als kennnisgewinnenden Prozess: „der Geist entwickelt sich aus dem

Leben, nicht umgekehrt“ (Butzkamm 2002: 89–90). Folglich sind „[n]atürliche Erwerbsprinzipien (Teil des ratiomorphen Apparats) [...] als im Lernenden angelegte Eigengesetzlichkeiten in gewissen Grenzen unabhängig von der Umwelt, entfalten sich aber nur im Wechselspiel mit ihr“ (Butzkamm 2002: 91). Wichtig für unsere Diskussion ist, dass Butzkamm nicht von einem Gegensatz zwischen ratiomorphem Begreifen der Welt und bewusstem, beispielsweise schulischem Lernen ausgeht, sondern darauf hinweist, dass auch „unser absichtsvolles Problemlösen und logisches Denken [...] im ratiomorphen, also vernunftähnlichen Apparat [wurzeln]“ (Butzkamm 2002: 90). Daraus folgt in Bezug auf unsere Thematik: „So ist auch grammatische Bewusstmachung dem natürlichen Spracherwerb nicht fremd, sie erhält aber unter schulischen Bedingungen einen anderen Stellenwert und eine besondere Ausprägung“ (Butzkamm 2002: 91).

Ein weiteres die Diskussion prägendes Begriffspaar ist die Unterscheidung zwischen *analysiertem* und *nicht analysiertem* Wissen durch Bialystok. Sie versteht darunter Folgendes: „Analysed knowledge is assigned a propositional mental representation which makes clear the structure of the knowledge and its relationship to other aspects of knowledge“ (Bialystok 1982: 183). Dagegen ist nicht analysiertes Wissen „the general form in which we know most things without being aware of the structure of that knowledge. We may, for example, distinguish grammatical from ungrammatical sentences without being aware of the basis of the judgement“ (Bialystok 1982: 183). Zentral für die anschließende Diskussion um den Stellenwert von grammatischer Terminologie ist folgende Einschätzung: „The assumption is that if knowledge is analysed, then certain uses may be made of that knowledge which cannot be made of knowledge which is unanalysed“ (Bialystok 1982: 183). Die weitreichende Konsequenz daraus ist die Annahme, dass die bewusste Analyse nicht nur den Stellenwert einer metasprachlichen Reflexion hat, sondern dass sie auf die sprachpraktischen Fähigkeiten (im Sinne Funkes 2005: 7) zurückwirken kann, dass also bestimmte sprachpraktische Fähigkeiten durch die analytische Bewusstmachung gefördert werden können. Dieser Beitrag

verfolgt die Annahme, dass das gerade für komplexe grammatische Phänomene der konzeptionellen Schriftlichkeit gelten könnte (s. **Kapitel 5**).

Während sprachpraktische Fähigkeiten aber nicht grundsätzlich metasprachliche Reflexionen voraussetzen dürften, ist metasprachliche Bewusstmachung immer rückgekoppelt an die sprachpraktische Tätigkeit:

Im Fall des grammatischen Wissens von Sprechern/Hörern sprechen Beobachtungen dafür, dass das, was ihnen als Wissensinhalt bewusst im Sinne von zugänglich ist, eine nachträgliche, situativ erzeugte Elaboration der Information ist, welche sie wirklich nutzen, wenn ihnen syntaktische Strukturen in sprachpraktischen Zusammenhängen durchsichtig werden. (**Funke 2005: 133**)

Es kann hier nicht darum gehen, die gesamte Debatte über *explizite* vs. *implizite Bewusstseinsinhalte* und *explizites* vs. *implizites Lernen* zu diskutieren.³⁰ Mit der kurzen Darstellung einiger einschlägiger Ansätze sollte vor allem hervorgehoben werden, dass die verschiedenen Begriffspaare nicht dichotomisch zu verstehen sind, sondern dass es vielmehr gerade auf das *Wechselspiel zwischen Implizitem und Explizitem* ankommt. Im Mittelpunkt des Interesses des vorliegenden Beitrags steht die Frage, welche Rolle grammatische Terminologie in diesem Kontext spielt. Metasprachliches Wissen im Sinne eines explizit verbalisierbaren, bewussten Wissens über Sprache (vgl. **Wehr 2001: 36ff.**) ist noch nicht automatisch an grammatische Terminologie gebunden (vgl. **Funke 2005: 11**). Wenn man Butzkamms Eisbergmetapher „Bewusstsein ist nur die Spitze des Eisbergs, eine Insel im Meer unbewusst verlaufender Informationsverarbeitung“ (2002: 96) auf diesen Kontext anwendet, kann man die *Benennung grammatischer Vorgänge mit grammatischer Terminologie als die Spitze des Eisbergs metasprachlicher Bewusstmachung* bezeichnen. Den in Funkes Unterscheidung zwischen sprachpraktischen Fähigkeiten, metasprachlichen Leistungen und metasprachlichem Wissen³¹ angelegten skalaren Gedanken weiterführend könnte terminologisches Wissen als Endpunkt der Skala angesehen werden.

Aber ist terminologisches Wissen überhaupt grammatisches Wissen? Peschel konstatiert: „So sind Schüler oft durchaus in der Lage, sprachliche Phänomene korrekt grammatischen Termini zuzuordnen, ohne dass sie aber den dahinter liegenden Begriff und die Leistungen der Kategorie verstanden hätten“ (2011: 80). Das geschilderte Problem muss aber nicht unbedingt der grammatischen Terminologie zu Lasten gelegt werden, sondern kann auch eine Konsequenz einseitiger Ausrichtung des Grammatikunterrichts auf die deklarative Dimension terminologischen Wissens sein (vgl. auch Müllers (2006) diesbezügliche Kritik an der KMK-Liste von 1982).

Neuere Kompetenzmodelle setzen an der Unterscheidung verschiedener Wissensbestände aus der pädagogischen Psychologie an (vgl. Ossner 2006) und übertragen diese Unterscheidung auch auf den Bereich der Grammatik (vgl. Becker-Mrotzek/Schindler 2007). Zunächst sei angemerkt, dass die Kompetenzmodelle von Ossner und Becker-Mrotzek/Schindler einen Zusammenhang von ‚Wissen‘ und ‚Kompetenz‘ dahingehend modellieren, dass sie Wissen als einen Bestandteil von Kompetenz betrachten. Becker-Mrotzek/Schindler charakterisieren Ossners Modell folgendermaßen: „Die Grundidee des Modells besteht darin, a) die Domänen bzw. Lern- und Inhaltsbereiche von Kompetenzen, b) die unterschiedlichen Wissenstypen und c) die Entwicklungs- bzw. Anforderungsniveaus in einem zwei- bzw. dreidimensionalen Raum aufzuspannen“ (Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 8). Ihnen selbst geht es um eine Ausbuchstabierung des Kompetenzmodells in Bezug auf das Schreiben. In ihrem zweidimensionalen Modell wird ‚Wissen‘ systematisch auf ‚Anforderungen‘ des Schreibens bezogen. Durch den Hinweis auf die Domänenspezifität des Schreibens ergibt sich wiederum eine Anknüpfungsmöglichkeit an den in Kapitel 3 vorgestellten Begriff der ‚literalen Kompetenz‘ von Feilke und seinen Hinweis auf die Relevanz literaler Praktiken.

Die Ausführungen von Becker-Mrotzek/Schindler zu den vier Wissensbereichen (deklaratives Wissen, Problemlösewissen, prozedurales Wissen, metakognitives Wissen) lassen sich auch in Beziehung setzen zu den oben diskutierten Unterscheidungen zwischen sprachpraktischen Fähigkeiten und metasprachlichen Leistungen. So stellen die Autoren in Bezug auf das deklarative Wissen die Frage, „ob für die Textproduktion

syntaktische Kenntnisse – im Sinne expliziter Grammatikkenntnisse – zwingend erforderlich sind“ (Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 14). Sie setzen also deklaratives Wissen mit explizitem Wissen gleich, das nicht zwingend die Voraussetzung für sprachpraktische Fähigkeit ist. In Bezug auf prozedurales Wissen im Bereich der Syntax verweisen die Autoren auf Folgendes: „Routine in der schriftsprachlichen und domänenspezifischen Satzbildung, etwa durch Verfügen von Phrasen, beschleunigt die Satzproduktion“ (Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 15). Hier erfolgt also kein Hinweis darauf, in welcher Weise prozedurales Wissen auch an explizites Wissen gekoppelt sein könnte, offenbar spiegelt das Begriffspaar ‚deklarativ‘ vs. ‚prozedural‘ in dem hier vorliegenden Verständnis eher eine explizit-implizit-Dichotomie wider. Zum metakognitiven Wissen rechnen Becker-Mrotzek/Schindler „Verfahren, um in einem Text angemessene Lexik und Syntax zu ermitteln, etwa durch das Rezipieren und Vergleichen einschlägiger Texte“ (Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 15). Hier bleibt ebenso offen, ob für diese Verfahren die bei Becker-Mrotzek/Schindler den deklarativen Wissensbeständen zugeordneten expliziten Grammatikkenntnisse genutzt werden können wie bei den als Problemlöse-Wissen beschriebenen „Verfahren zur Prüfung der lexikalischen und syntaktischen Korrektheit“ (Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 14). Unabhängig davon, dass bei Becker-Mrotzek/Schindler keine genaue Ausbuchstabierung der vier Wissensbereiche auf der Ebene der Grammatik erfolgt, dürfte die Tatsache, dass die Grammatik und damit auch die grammatische Terminologie auf diese Weise von ihrem Stigma eines ausschließlich deklarativen Wissensbestandes befreit wird, anregend für die weiterführende Diskussion sein.

Ich gehe davon aus, dass grammatische Terminologie auf alle vier Ebenen bezogen werden kann. Das Potenzial als deklarativer Wissensbestand ist unbestritten. Dass grammatische Terminologie ein wichtiger Bestandteil prozeduraler grammatischer Verfahren sein kann, versucht die vom „Gießener Kreis“ erarbeitete Grammatische Terminologieliste stark zu machen (vgl. Ossner 2012, Hennig 2012b). Als metakognitiver Wissensbestand bietet grammatische Terminologie einen Zugang zur Sprachreflexion (Müller 2006). Ob grammatische Terminologie

auch eine Grundlage für Verfahren zur Prüfung syntaktischer Korrektheit bilden kann, ob sie also als Teil einer Überarbeitungskompetenz im Sinne von Baurmann/Pohl (2008) betrachtet werden kann, wird Gegenstand der im folgenden Kapitel vorzustellenden empirischen Analyse sein.

5 Empirie

5.1 Anliegen

Im Folgenden sollen Ergebnisse einer empirischen Studie vorgestellt werden, die einen Zusammenhang zwischen grammatischem Wissen und literaler Kompetenz nachzuweisen versucht. Die Studie wurde im Frühjahr 2013 an der Justus-Liebig-Universität durchgeführt. Es nahmen 459 Germanistikstudenten im ersten Studienjahr daran teil. Die Studenten hatten zum Zeitpunkt der Befragung noch keine germanistisch-linguistische Ausbildung durchlaufen. Die Ergebnisse der Befragung dokumentieren folglich den Kenntnisstand, mit dem die Probanden die Schule verlassen haben. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen die folgenden Fragen:

1. Verfügen Muttersprachler tatsächlich grundsätzlich über „volle Kompetenz“ (Diehl et al. 2000: 27–28, vgl. Kapitel 2)?
2. Sind Kompetenzunterschiede zwischen Muttersprachlern und Probanden mit Deutsch als Zweitsprache nachweisbar?
3. Erweisen sich weitere Einflussfaktoren (Schulsprachen, weitere universitäre Fremdsprachen) als einschlägig?
4. Hat der Zugriff auf grammatisches Wissen via grammatische Terminologie einen Einfluss auf den Erfolg?

5.2 Methode

Den Probanden wurde die Untersuchung als eine Untersuchung zur Grammatikalität vorgestellt. Sie wurden also nicht darüber informiert, dass die Verwendung von grammatischer Terminologie ein zentraler Gegenstand

der Studie ist. Den Probanden wurden sieben Sätze vorgelegt, die sie ggf. durch den Vorschlag einer alternativen Formulierung korrigieren sollten. Sie wurden außerdem darum gebeten, ihre Entscheidung zu begründen. Der einen Hälfte der Probanden wurde dabei ein Set an einschlägigen grammatischen Termini an die Hand gegeben. Die Aufgabenstellung gestaltete sich in diesem Fall wie folgt:

Aufgabe

Lesen Sie die folgenden Beispiele sorgfältig und markieren Sie eventuell vorhandene Fehler (nicht jeder Satz enthält Fehler!).

Wenn Sie Fehler identifiziert haben, formulieren Sie bitte den Satz korrekt um.

Bitte begründen Sie im Anschluss daran, wo Ihrer Meinung nach das Problem liegt (*Kasus, Adjektiv, Plural, Attribut, Apposition, Koordination* etc.).

Wenn Sie an einem Satz nichts auszusetzen haben, lassen Sie die Felder ‚Alternative Formulierung‘ und ‚Begründung‘ einfach unausgefüllt.

Die andere Hälfte der Probanden erhielt die gleiche Aufgabenstellung ohne die Angabe von Termini in Klammern.³² Auf diese Weise sollte eine Bearbeitung von Frage 4 ermöglicht werden: Zwar kann grammatische Terminologie nicht mit grammatischem Wissen gleichgesetzt werden (vgl. **Kapitel 4**), allerdings stellen die vorgegebenen Termini eine Art Kontextualisierungshinweis dar, mit dem einschlägige Wissensbestände aktiviert werden können. Deshalb wäre es prinzipiell möglich, dass die Begründung leichter fällt, als wenn der Transfer zwischen den Problemen und den einschlägigen grammatischen Themenfeldern völlig eigenständig erbracht werden muss. Die Bearbeitung der Fragen 1–3 wird über die Erhebung der entsprechenden sozialstatistischen Angaben ermöglicht.

Bei der Auswahl der Beispielsätze wurde versucht, die von Ellis zusammengestellten Anforderungen an die Auswahl des linguistischen Zielphänomens zu berücksichtigen. **Ellis (2008: 838)** bezeichnet

„problematicity“ als „key criterion in selecting the linguistic target“. Für den Bereich grammatischer Komplexität bedeutet das: „Problematicity has also been defined in terms of grammatical complexity. The assumption here is that a feature that is grammatically complex can be predicted to be difficult to learn“ (Ellis 2008: 839).

Was aber sind grammatische Phänomene, die als komplex und schwer zu lernen gelten können? Ich nehme an, dass *grammatische Zweifelsfälle* (Klein 2003, Hennig 2009b, Dürscheid 2011) als Indiz für grammatische Problematizität gelten können: Wenn man mit Klein (vgl. 2003: 2) davon ausgeht, dass Zweifelsfälle dadurch bestimmt sind, dass kompetente Sprecher in Zweifel geraten, kann geschlussfolgert werden, 1. dass grammatische Zweifelsfälle schwerer zu lernen sind als grammatisch unzweifelhafte Phänomene und 2. dass das Erreichen einer „vollen Kompetenz“ schwerer bestimmbar ist als bei grammatisch unzweifelhaften Phänomenen.³³ Um diese Einschätzung näher begründen zu können, seien aber zunächst zwei unterschiedliche Typen von grammatischen Zweifelsfällen erläutert:³⁴

1. Einen Zentralbereich grammatischer Zweifelsfälle bilden solche Zweifelsfälle, die im Sinne von Ágel (2008) auf „konfligierenden Teilsystemen“ beruhen. „Konfligierende Teilsysteme“ sind bspw. die Teilsysteme der schwachen und starken Flexion (Zweifelsfälle wie *backte/buk* oder *gewinkt/gewunken*, vgl. Hennig 2009b bzw. Zahradníček 2009) oder auch die Teilsysteme der Genitiv-, Dativ- und Akkusativreaktion von Verben und Präpositionen (bspw. *sich der Gäste annehmen* vs. *sich den Gästen annehmen*; *gemaess den Gesetzen* vs. *gemaess der Gesetze*).³⁵ Für diese Typen von Zweifelsfällen gilt, dass die Frage nach der ‚korrekten‘ Variante allenfalls auf Normebene beantwortet werden kann, sprachsystematisch sind beide Varianten potentiell möglich. Die Entscheidung für eine der beiden Varianten ist eine Frage der Konventionalisierung. Da Konventionalisierungsprozesse aber schwanken können, sind Phänomene dieser Art anfällig für Sprachwandel, sodass hier nicht einmal auf Normebene immer eindeutig von ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ gesprochen werden kann. Das folgende

Beispiel soll dies verdeutlichen:

- (1) „XY spendet mindestens 5 % pro bestelltes/bestelltem/bestellten Produkt“ – was ist richtig? (www.grammatikfragen.de)

Die Dudengrammatik spricht sich hier eindeutig für Akkusativreaktion aus: „Die ursprünglich lateinische Präposition *pro* regiert meistens den Akkusativ (*pro großen Teller, pro neuen Mitarbeiter*), manchmal auch den Dativ (*pro großem Glas, pro neuem Mitarbeiter*). Selten folgt nach *pro* ein Nominativ (*pro neuer Benutzer, pro Beamter, pro Angestellter* - jeweils Maskulina)“ (Dudengrammatik 2009: 611). Sprachgebrauchsanalysen ergeben dagegen eher eine Dativpräferenz (im Zeit&Zeitonline-Korpus des DWDS stehen 48 Treffern für *pro* + Adjektiv+es 154 Treffer für *pro* + Adjektiv+em gegenüber).³⁶

2. Zweifel können aber auch dann entstehen, wenn die Komplexität des jeweiligen Phänomens dazu führt, dass der Zweifelnde die grammatischen Zusammenhänge nicht mehr in ausreichendem Maße überblickt, um das grammatische Phänomen problemlos zu verwenden. Die folgenden beiden Beispiele sollen dies illustrieren:

- (2) Wie schreibt man es richtig: „Der Traum von einem gemütlichen, modernen und obendrein noch praktischeM Zuhause steckt wohl in jedem von uns“ oder „Der Traum von einem gemütlichen, modernen und oben drein noch praktischeN Zuhause“ (www.grammatikfragen.de)
- (3) Der Satz lautet: die Besichtigung erfolgte in Gegenwart des Versicherungsnehmers, seiner Ehefrau, Herrn sowieso von der fa. sowieso sowie des Unterzeichners, wie muss es heißen: dem Unterzeichner oder des Unterzeichners? (www.grammatikfragen.de)

In Beispiel (2) dürfte die Komplexität der Nominalgruppenflexion³⁷ in Verbindung mit der Koordination mehrerer gleichrangiger Attribute zum vorliegenden Zweifel führen; in (3) liegt das Problem offenbar in der Komplexität der Attribution, die durch die Koordination mehrerer gleichrangiger Attribute zustande kommt, deren Gleichrangigkeit durch formale Gleichheit gekennzeichnet werden müsste. Für beide Beispiele gilt, dass es hier im Gegensatz zu den Zweifelsfällen des Typs 1 keine aus der Sicht des Sprachsystems gleichberechtigten Varianten gibt. Die von der Parallelflexion der gleichrangigen Adjektivattribute abweichende Variante in (2) und die Variante mit dem Dativ in (3) können deshalb im Sinne von **Eisenberg/Voigt (1990)** als Systemfehler angesehen werden (vgl. auch **Hennig 2012a**). Systemfehler dieser Art begegnen uns aber nicht nur als Zweifelsfälle in Foren zu grammatischen Fragen, sondern auch als authentische Belege, wie die folgenden beiden Beispiele illustrieren sollen:

- (4) Das Standardwerk des Duden – „Die Grammatik“ beginnt mit dem Vorwort der Dudenredaktion und deN Autoren. [...] Die wichtigen Punkte der lockeren und partitiven Apposition sowie deM appositiven Nebenkern werden durch Fettdruck hervorgehoben. (Seminararbeit)
- (5) Bedeutsame Interaktionen zwischen den Faktoren Gruppe, Zeitpunkt und Sprache bei Einbezug der Intelligenz und deM sozialen Status (EVAS)

Beispiel (4) stammt aus einer studentischen Seminararbeit und belegt die in diesem Kontext häufig beobachtbaren Probleme mit den Anforderungen an die konzeptionelle Schriftlichkeit im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens. Beispiel (5) stammt dagegen aus einer Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern.

Ich gehe davon aus, dass gerade die Zweifelsfälle des zweiten Typs als grammatische Schwierigkeiten im Bereich konzeptioneller Schriftlichkeit betrachtet werden können: Wir haben es hier einerseits mit Anforderungen der Sprache der Distanz (und/oder der Bildungssprache oder

Wissenschaftssprache, vgl. **Kapitel 3**) wie Expliztheit und Ökonomie zu tun, andererseits aber offenbar auch mit Schreibanlässen, die die Schreiber dazu veranlassen, dem meist fachbzw. wissenschaftssprachlichen Kontext durch eine gegenüber ihrem alltäglichen Sprachgebrauch erhöhte Komplexität gerecht zu werden. Dass in diesen Bereichen ungeübte Schreiber nicht ohne Weiteres an den in diesen Kontexten gängigen Routinen partizipieren können, dass hier also durchaus Kompetenzdefizite vorliegen können und auch bei erwachsenen Muttersprachlern Erwerbsprozesse beobachtet werden können, zeigen einschlägige Studien aus der Schreib- und Wissenschaftssprachforschung (vgl. bspw. **Steinhoff 2007**).³⁸

Die Beispiele (1) (Rektion), (2) (Nominalgruppenflexion) sowie (3 und 5) (komplexe Attribution) sind Bestandteile der Befragungsstudie;³⁹ Beispiel (4) hatte hier illustrativen Charakter. Um ein möglichst breites Spektrum an potentiell schwer erlernbaren Phänomenen zu erhalten, wurden in die Befragung darüber hinaus noch zwei Beispiele mit Kongruenzproblemen aufgenommen:⁴⁰

(6) Wir sprechen über die Geschichte des Stephansdoms, deM Wahrzeichen Wiens. (www.grammatikfragen.de)

(7) Diese Beobachtungen über die gegenläufige Tendenz von ökonomischer, d. h. kurzer und in diesem Sinne einfacher Oberflächenform und perzeptueller Komplexität andererseits IST auch ein Gesichtspunkt für die Erklärung von Sprachveränderungen. (Bartsch 1973: 17)

Folgt man der Kongruenzregel für die sogenannte lockere Apposition „Die lockere Apposition übernimmt den Kasus von der Phrase, zu der sie gehört“ (**Dudengrammatik 2009: 980**), so müsste die Apposition in (6) im Genitiv stehen. In der Dudengrammatik ist aber auch die Rede von einer Tendenz, „den Dativ als ‚Normalkasus‘ zu wählen“ (**Dudengrammatik 2009: 981**) sowie von Fällen, in denen „auch der Nominativ als korrekt“ gilt (**Dudengra**

mmatik 2009: 980). Allerdings dürfte letzteres laut Dudengrammatik hier nicht zutreffen, da die Kongruenzregel insbesondere dann gelte, „wenn die Apposition ein Artikelwort enthält“. Den Dativ als „Normalkasus“ konstatiert die Dudengrammatik u.a. für „possessive Attribute“, zu denen der vorliegende Fall im weitesten Sinne gerechnet werden kann. Die Dudengrammatik spricht sich aber dezidiert gegen die Grammatikalität der Dativvariante aus: „Der Dativ gilt in all diesen Fällen als nicht korrekt“ (Dudengrammatik 2009: 981) und kennzeichnet die Beispiele entsprechend mit Sternchen.

Während die Beschreibung der verschiedenen Abweichungen von der Kongruenzregel in der Dudengrammatik in Bezug auf Beispiel (6) eine Einordnung als Zweifelsfall nahelegt, liegt in Beispiel (7) ein echter Systemfehler vor: Die Grundregel der Kongruenz von Subjekt und finitem Verb ist hier verletzt, es liegen auch keine sprachsystematisch erklärbaren Gründe für eine Abweichung vor (wie etwa gereichte Subjekte, *constructio ad sensum* etc.). Zusammenfassend können die im Fragebogen verwendeten Beispiele (2), (3), (5) und (7) als Systemfehler klassifiziert werden und die Beispiele (1) und (6) als Normfehler.⁴¹ In die Befragung wurde schließlich noch das folgende Beispiel aufgenommen, das als Testsatz dienen sollte:

(8) Dazu zählen die mögliche symmetrische Koordination mit bestimmten Wortarten, die Kombination mit Prädikativen und die Präfigierung durch auf bestimmte Wortarten spezialisierte Zusätze sowie ebenfalls auf bestimmte Wortarten beschränkte Modifikatoren. (Rothstein 2011: 369)

Mit ‚Testsatz‘ ist gemeint, dass der Satz keinen Fehler enthält. Auf diese Möglichkeit wurden die Probanden auch einleitend hingewiesen. Es sei an dieser Stelle vorweggenommen, dass die Befragung einen potentiellen Zweifelsfall ergeben hat: Die Korrekturen einiger Probanden deuteten auf ein Kongruenzproblem hin. Zwar gilt laut Dudengrammatik für Subjekte mit gereichten Subjektteilen die Reihung „gesamthaft als Plural“, sodass „das finite Verb [...] ebenfalls im Plural“ steht (Dudengrammatik 2009: 100 4). Allerdings macht die anschließend formulierte Kongruenzregel für „Subjekte in zusammengezogenen Sätzen [...]: Das Verb richtet sich nach

dem näher stehenden Subjekt“ (Dudengrammatik 2009: 1004) im vorliegenden Beispiel den Singular hier prinzipiell auch möglich. Da hier aber anders als bei den Zweifelsfällen im Bereich der Rektion der Präposition *pro* und der Kongruenz bei Appositionen nicht eine der beiden Varianten durch die Angaben der Dudengrammatik als die standardsprachlich präferierte und somit konventionalisierte Norm ausgewiesen ist, wird das Beispiel in der Auswertung weiterhin als Testsatz behandelt.

5.3 Ergebnisse und Diskussion

Die im Folgenden vorzustellende Ergebnisdiskussion gliedert sich in zwei Teile: Zunächst werden die Ergebnisse zur Bearbeitung der Aufgaben „alternative Formulierung“ und „Begründung“ in Bezug auf die sieben Beispiele vorgestellt. In diesem Auswertungsschritt erfolgt noch keine Korrelation mit den erhobenen sozialstatistischen Daten und somit kein Bezug auf die unter „Anliegen“ formulierten Fragen 1–3. Es geht hier zunächst einmal darum zu erfassen, ob die Probleme erkannt worden sind und welche Rolle grammatische Terminologie bei der Begründung im Allgemeinen spielt.

In einem zweiten Schritt wird mit einem noch vorzustellenden Punktevergabesystem die objektsprachliche und metasprachliche Kompetenz der Probanden einer Bewertung unterzogen. Es sei bereits hier ausdrücklich betont, dass damit nicht der Anspruch eines verallgemeinerbaren Kompetenzmessungsmodells verbunden ist. Die Kompetenzbewertung hat lediglich heuristischen Wert: Die vergebenen Kompetenzwerte ermöglichen eine Korrelation der Ergebnisse mit den sozialstatistischen Daten sowie mit den Versionen des Fragebogens mit und ohne vorgegebene Termini. Außerdem sei betont, dass ‚objektsprachliche Kompetenz‘ nicht in Bezug auf alle Beispiele in gleichem Maße eine sinnvolle Bewertungsgröße darstellt, wie oben in Bezug auf die Zweifelsfälle des Typs 1 ausgeführt wurde (vgl. [Fußnote 14](#)). Und selbst hier als Systemfehler eingeordnete Fälle können eine Konventionalisierung erfahren (vgl. [Ágel 2008](#): 67). Insofern gilt auch hier, dass das Verfahren der Kompetenzbewertung vor allem als methodisches Verfahren zur Betrachtung des Umgangs der Probanden mit den vorgelegten Beispielen zu verstehen ist. Die Bewertung der metasprachlichen Kompetenz ist dagegen eindeutiger.

5.3.1 Auswertung Teil 1: Ergebnisse

Für die Auswertung werden die Beispiele mit den folgenden Kürzeln versehen:⁴²

- a. Der Traum von einem gemütlichen, modernen und obendrein noch praktischem Zuhause steckt wohl in jedem von uns.
= **NGR** (= Nominalgruppenflexion)
- b. Dazu zählen die mögliche symmetrische Koordination mit bestimmten Wortarten, die Kombination mit Prädikativen und die Präfigierung durch auf bestimmte Wortarten spezialisierte Zusätze sowie ebenfalls auf bestimmte Wortarten beschränkte Modifikatoren.
= **TS** (= Testsatz)
- c. Die Besichtigung erfolgte in Gegenwart des Versicherungsnehmers, seiner Ehefrau, eines Vertreters der Firma Mercator sowie dem Unterzeichner.
= **KA1** (= Komplexe Attribution 1)
- d. Wir sprechen über die Geschichte des Stephansdoms, dem Wahrzeichen Wiens.
= **APP** (= Apposition)
- e. Diese Beobachtungen über die gegenläufige Tendenz von ökonomischer, d.h. kurzer und in diesem Sinne einfacher Oberflächenform und perzeptueller Komplexität andererseits ist auch ein Gesichtspunkt für die Erklärung von Sprachveränderungen.
= **KSV** (= Kongruenz zwischen Subjekt und finitem Verb)
- f. Bedeutsame Interaktionen zwischen den Faktoren Gruppe, Zeitpunkt und Sprache bei Einbezug der Intelligenz und dem sozialen Status sind eine wichtige Voraussetzung für eine gelungene Studie.
= **KA2** (= Komplexe Attribution 2)
- g. Das Versandhaus spendet mindestens 5 % pro bestelltem Produkt.
= **RPR** (= Rektion von Präpositionen)

Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die Bearbeitung der Aufgabe ‚alternative Formulierung‘. ‚Nein‘ bedeutet, dass keine alternative Formulierung angeführt wurde. ‚Richtig‘ steht für eine richtige Korrektur und ‚falsch‘ für eine falsche Korrektur des im Mittelpunkt des Interesses stehenden Phänomens wie bspw. bei RPR: „Das Versandhaus spendet mind. 5 % pro bestellten Produkt.“ ‚Andere‘ bedeutet, dass eine

Formulierungsalternative angegeben wurde, die nicht das Zielphänomen betrifft. Ein Beispiel wäre die folgende Korrektur von KSV: „Die Beobachtungen über die gegenläufige Tendenz von ökonomischer, d.h. kurze und in diesem Sinne einfache Oberflächenform... andererseits, ist auch...“

Tab. 1: Alternative Formulierung

	NGR		TS		KA1		APP		KSV		KA2		RPR		Gesamt	
	abs	%	abs	%												
Nein	108	23,5	228	49,7	215	46,6	278	60,6	170	37	250	54,5	329	71,7	1578	49,1
Richtig	300	65,4	43	9,4	92	20,1	83	18,1	57	12,4	59	12,8	28	6,1	662	20,6
falsch	11	2,4	6	1,3	8	1,8	73	15,9	3	0,6	7	1,5	13	2,8	121	3,8
Andere	40	8,7	182	39,7	144	31,3	25	5,4	229	50,1	143	31,2	89	19,4	852	27,4
Gesamt	459	100	459	100	459	99,8	459	100	459	100	459	100	459	100	3213	100

Der Tabelle sind große Unterschiede in Bezug auf die einzelnen Beispiele zu entnehmen: Die höchste Trefferquote erreicht das Beispiel ‚Nominalgruppenflexion‘ mit 65,4 %. Bei allen anderen Beispielen liegt die Trefferquote bei maximal 20 %, die wenigsten richtigen Korrekturen erzielte die Frage nach der Reaktion von *pro* mit 6,1 %. Der Testsatz gliedert sich in das Gesamtbild ein, immerhin wurden hier häufiger Korrekturen vorgenommen als bei den Beispielen APP, KA2 und RPR. Besonders auffällig ist auch die hohe Anzahl an Korrekturen, die ein anderes Phänomen betreffen. Bei KSV macht das immerhin 50,1 % aller Fälle aus, hoch sind die Quoten auch bei den beiden Beispielen mit komplexer Attribution mit jeweils gut 31 %. Verantwortlich dafür ist eine starke Neigung zur Kommasetzung, die die folgende Tabelle zusammenfasst:

Tab. 2: Angaben zur Kommasetzung

	Alternative Formulierung		Begründung	
	Absolut	%	Absolut	%
TS	99	54,4	80	40,9
KA1	120	49,0	90	50,0
KSV	103	35,6	74	38,1
KA2	64	30,6	30	23,1

Die Prozentzahlen beziehen sich hier jeweils auf die Gesamtzahl aller alternativen Formulierungen bzw. auf die Gesamtzahl aller Begründungen. Der Anteil an Angaben zur Kommasetzung an den alternativen Formulierungen und Begründungen liegt somit bei bis zu 50 %. Dabei fehlt in keinem der Beispiele ein Komma. Die Zahlen belegen gerade auch dann, wenn man sie ins Verhältnis zu den in den **Tabellen 1, 2 und 5** erfassten geringen Anzahlen an richtigen Antworten setzt, eindrücklich die Schwierigkeiten der Probanden bei der grammatischen Problemlösung.

Angaben zur Kommasetzung machen insgesamt also einen Großteil der in den Antworten getroffenen Angaben aus. Aber auch andere Ergebnisse überraschen: So haben beim Appositionsbeispiel 49 Probanden eine Korrektur am Fugen-s an *Stephansdom* vorgenommen, d.h., sie waren der Meinung, dass es *Stephandom* heißen müsste.

Die folgende Tabelle fasst die Ergebnisse zur Begründung zusammen. ‚Nein‘ heißt hier, dass keine Begründung vorgenommen wurde, ‚mit GT‘ bedeutet, dass eine Begründung mit Rückgriff auf grammatische Terminologie vorgenommen wurde und ‚ohne GT‘ ohne Terminologie. Beispiele für solche Formen der Begründungen sind: „Das ‚m‘ in einem ‚ersetzt‘ es in dem Wort ‚praktischem‘ sodass man ‚praktischem‘ mit einem ‚n‘ am Ende schreibt.“ „Man spricht nicht über ‚dem‘ Wahrzeichen‘, sondern über ‚das‘ Wahrzeichen, denn ‚das‘ bezieht sich auf Wahrzeichen, nicht auf den Dom.“

‚Andere‘ bedeutet auch hier, dass ein anderes Phänomen von der Begründung betroffen ist, wie die Angaben zur Kommasetzung in **Tabelle 2** bereits gezeigt haben.

Tab. 3: Begründung

	NGR		TS		KA1		APP		KSV		KA2		RPR		Gesamt	
	abs	%	abs	%												
nein	230	50,1	298	64,9	279	60,8	346	75,4	265	57,7	329	71,7	397	86,5	2144	66,7
Mit GT	163	35,5	42	9,2	76	16,6	66	14,4	46	10,0	51	11,1	20	4,4	464	14,4
Ohne GT	38	8,3	1	0,2	2	0,4	12	7,6	8	1,7	1	0,2	38	0,9	100	3,1
Andere	28	6,1	118	25,7	102	22,2	35	2,6	140	30,5	78	17	4	8,3	505	15,7
Gesamt	459	100	459	100	459	100	459	100	459	100	459	100	459	100	3213	100

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass die Bereitschaft zur Begründung einer Entscheidung insgesamt noch geringer ausfällt als die Bereitschaft zur Angabe einer Alternative. Obwohl beispielsweise beim Nominalgruppenbeispiel immerhin 65,4 % eine richtige Reformulierung vorgenommen haben, haben nur 43,8 % eine Begründung für diese Entscheidung angegeben, davon nur 35,5 % mit Rückgriff auf grammatische Terminologie. Ähnliche Verhältnisse sind bei den anderen Beispielen anzutreffen.

In der folgenden Tabelle wird der Rückgriff auf grammatische Terminologie bei der Begründung ins Verhältnis gesetzt zu den beiden Fragebogenvarianten. D.h., es wird überprüft, ob tatsächlich diejenigen, die im Fragebogen einige Termini zur Problemlösung zur Verfügung gestellt bekommen haben, häufiger auf Terminologie zurückgreifen als die andere Probandengruppe:

Tab. 4: Abhängigkeit der Verwendung von Terminologie von der Fragebogenvariante⁴³

	NGR		TS		KA1		APP		KSV		KA2		RPR		Gesamt	
	abs	%	Abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%
A	50	32,7	13	35,1	25	34,7	22	36,1	22	50	24	50	8	42,1	164	37,8
B	103	67,3	24	64,9	47	65,3	39	63,9	22	50	24	50	11	57,9	270	62,2
Ges	153	100	37	100	72	100	61	100	44	100	48	100	19	100	434	100

Insbesondere bei den ersten vier Fragen bestätigt sich diese Vermutung: Die Ergebnisse liegen hier bei zwischen 63,9 % und 67,3 % zugunsten der Fragebogenvariante B, das bedeutet, dass die Probanden, denen Termini zur Verfügung gestellt wurden, diese auch tatsächlich häufiger nutzten. Bei den letzten drei Fragen gleichen sich die Ergebnisse an, was mit der deutlich

geringeren Anzahl an Begründungen mit grammatischen Termini zu tun haben könnte. Insgesamt deutet das Antwortverhalten der Probanden deutlich auf eine abnehmende Bereitschaft der Beschäftigung mit den Aufgaben im Verlauf der Fragebogenbearbeitung hin.

Wenn grammatische Termini verwendet werden, bedeutet das aber noch lange nicht, dass diese sinnvoll zur Beschreibung des tatsächlich vorliegenden Problems eingesetzt werden. Die folgende Tabelle illustriert diese Thematik, indem „richtige“, also für das einschlägige Phänomen relevante, und „falsche“ Termini gegenübergestellt werden:

Tab. 5: Verwendete grammatische Termini

Richtiger Terminus			Falscher Terminus			
Terminus	abs	%	Terminus	abs	%	
NGR	1. Kongruenz	1	0,5	Genitiv	7	3,8
	Koordination	3	1,6	Akkusativ	16	8,7
				Dativobjekt	3	1,6
	2. Kasus/Fall	102	55,4	Akkusativobjekt	1	0,5
	Dativ	26	14,1	Nebensatz	5	2,7
	Flexion/Beugung/Deklination	4	2,2	Tempus	1	0,5
				Wortart	1	0,5
	3. Artikel	2	2,1	Suffix	1	0,5
Adjektiv	10	5,4	Apposition	1	0,5	
<hr/>						
184	Gesamt	148	80,4		36	19,6
TS	Plural, Singular, Einzahl, Numerus	38	48,1	Attribut	4	5,1
	Konjugation	1	1,3	Relativsatz	2	2,5
	Koordination	2	2,5	Nebensatz	13	16,5
	Verb	2	2,5	Konjunktion	6	7,6
	Kongruenz	1	1,3	Apposition	3	3,8
				Präposition	3	3,8
				Subjekt	1	1,3
				Tempus	1	1,3
				Entlehnung	1	1,3
				Satzbau	1	1,3
<hr/>						
79	Gesamt	44	55,7		35	44,3
KA1	1. Koordination	1	1,1	Konjunktion	4	4,2
				Akkusativ	1	1,1
	2. Genitiv	39	41,1	Genitivobjekt	1	1,1
	Kasus	41	43,2	Akkusativobjekt	1	1,1
	Dativ	5	5,3	Nebensatz	1	1,1
	3. Adjektiv	1	1,1			
<hr/>						
95	Gesamt	87	91,6		8	8,4
APP	1. Kongruenz	1	1	Relativsatz	1	1
	Apposition	2	1,9	Akkusativ	6	5,8
	Attribut	2	1,9	Plural	3	2,9
				Artikel	1	1
	2. Genitiv	36	35	Präposition	2	1,9
	Nominativ	3	2,9	Nebensatz	1	1

	Dativ	3	2,9			
	Kasus	41	39,8			
	Deklination	1	1			
103	Gesamt	89	86,4		14	13,6
KSV	Numerus/Mehrzahl	8	8	Syntax	5	5
	Singular	2	2	Nebensatz	19	19
	Plural	31	31	Wortstellung	2	2
	Prädikat	3	3	Relativsatz	3	3
	Subjekt	1	1	Koordination	4	4
				Apposition	3	3
				Satzstellung	14	14
				Hauptsatz	1	1
				Adjektiv	1	1
				Kasus	2	2
				Attribut	1	1
100	Gesamt	45	45		55	55
KA2	1. Koordination	4	3,9	Nebensatz	9	8,7
	Attribute	5	4,9	Mehrzahl	2	1,9
				Plural/ Singular	22	21,4
	2. Genitiv	23	22,3	Numerus	1	1
	Dativ	2	1,9	Präposition	6	5,8
	Kasus	21	20,4	Satzstellung	3	2,9
				Apposition	4	3,9
				Akkusativ	1	1
103	Gesamt	55	53,4		48	46,6
RPR	Kasus/Fall	9	25	Plural	2	5,6
	Akkusativ	6	16,7	Genitiv	2	5,6
	Dativ	3	8,3	Wortstellung	4	11,1
	Beugung	1	2,8	Koordination	5	13,9
				Konjugation	1	2,8
				Attribut	2	5,6
				Satzbau	1	2,8
36	Gesamt	19	52,8		17	47,2

Die folgenden Festlegungen seien erläutert, um das Verständnis der Zusammenstellung zu sichern:

- die Angaben zu den Prozentzahlen beziehen sich hier jeweils auf die Gesamtzahl der in Bezug auf das Beispiel verwendeten grammatischen Termini (die Gesamtzahl ist jeweils links in der „Gesamt“-Zeile). Abweichungen in der Gesamtanzahl gegenüber **Tabelle 3** sind hier dadurch zu erklären, dass manche Probanden mehrere Termini genannt haben;
- Termini wie ‚Satzbau‘ oder ‚Wortart‘ wurden zu den falschen Termini gezählt, weil sie zu allgemein sind, um ein Phänomen wirklich erklären zu können;
- die Gruppierung der richtigen Termini ist als eine Art Ranking der Erklärungsgenauigkeit zu verstehen. Dabei gehe ich prinzipiell davon aus, dass relationale Termini besser geeignet sind als kategoriale, da es sich bei allen hier interessierenden Phänomenen um Phänomene handelt, die auf Beziehungen im Satz bzw. in der Wortgruppe zurückzuführen sind. Bei den kategorialen Termini halte ich die Wortarttermini für weniger aussagekräftig als auf das konkrete Problem bezogene Termini wie ‚Kasus‘ oder ‚Flexion‘;
- deutschsprachige Termini wie ‚Fall‘ oder ‚Beugung‘ wurden hier nicht gesondert behandelt, weil es auf das richtige Erkennen des einschlägigen Phänomens ankam und nicht darauf, mit welcher Grammatiktradition es benannt wird;
- als richtige Termini wurden sowohl solche Termini betrachtet, die die Zielkategorie erfassen, als auch solche, die den Fehler benennen – bei den beiden Beispielen zur komplexen Attribution beispielsweise ist Genitiv die richtige Zielkategorie, Dativ dagegen ist der richtige Terminus zur Erfassung des Kasus, in dem das Beispiel fälschlicherweise steht.

Der Anteil an falschen Termini ist vor allem bei den letzten drei Beispielen mit knapp 50 % erschütternd hoch. Aber auch beim Beispiel zur Nominalgruppenflexion, das am häufigsten richtig korrigiert wurde, ist immerhin jeder fünfte zur Erläuterung herangezogene Terminus falsch. Die Bandbreite der falschen Termini ergibt ebenfalls ein eindrückliches Bild von der Hilflosigkeit der Probanden bei der grammatischen Problemlösung.

Wenn man nun die Gesamtzahl aller richtigen grammatischen Termini (484) zur Gesamtzahl aller potentiellen Möglichkeiten für die Verwendung richtiger Termini (459 Datensätze mal 7 Beispiele = 3213) setzt, ergibt das eine Trefferquote von nur 15,1 %.

5.3.2 Auswertung Teil 2: Kompetenzbewertung

Der folgende zweite Teil der Auswertung stellt eine Bewertung der objekt- und metasprachlichen Kompetenz der Probanden vor, die die Grundlage für eine Korrelation der Ergebnisse mit den unter ‚Anliegen‘ formulierten Fragen bildet.

Die Bewertung erfolgt mit Hilfe eines Punktgebungsverfahrens. Dabei werden Punkte für eine richtige Korrektur der Beispiele sowie für richtige Termini vergeben. Die folgenden Festlegungen wurden getroffen:

- der Testsatz wird nicht in die Bewertung einbezogen;
- für die Korrekturen der Beispiele NGR, KA1, KA2 und KSV wird je ein Punkt gegeben;
- die richtige Korrektur der Beispiele APP und RPR wird dagegen nur mit 0,5 Punkten bewertet, weil es sich hier wie oben beschrieben um Zweifelsfälle handelt, sodass eine Korrektur hier weniger zwingend ist als bei den anderen vier Beispielen. Mit der Vergabe von 0,5 Punkten soll aber dennoch die Aufmerksamkeit für das Problem positiv bewertet werden;
- da das Beispiel APP als Zweifelsfall eingestuft wurde, werden auch Korrekturen mit dem Nominativ als Zielkasus als richtig bewertet;
- bei der Bewertung der Termini gilt: ein Punkt für einen richtigen Terminus bzw. mehrere richtige Termini bei einem Beispiel (maximal aber 1 Punkt);
- das Ranking der Treffsicherheit der Termini wird in der Punktevergabe aus Gründen der Überschaubarkeit des Verfahrens nicht abgebildet;
- ebenso wird auf eine Negativbewertung der falschen Termini verzichtet, um das Verfahren überschaubar zu halten.

Maximal können somit 5 Punkte für die Korrektur der Beispiele und 6 für die Verwendung einschlägiger Termini erreicht werden, insgesamt also 11 Punkte.

In **Tabelle 6** werden die Bewertungen mit den beiden Fragebogenvarianten sowie den Angaben zur Muttersprache, zu Latein als Schulsprache und weiteren Sprachen als Studienfächer an der Universität korreliert.⁴⁴ So wird eine Basis für die Beschäftigung mit den unter ‚Anliegen‘ formulierten Fragen geschaffen:

Tab. 6: Mittelwertvergleiche

		Alternative Formulierung	Richtige Termini	Gesamt
Variante	A	1,138	0,617	1,756
	B	1,297	1,134	2,431
	p-Wert	0,118	0,000	0,001
Muttersprache	Deutsch	1,280	0,949	2,229
	Andere	0,678	0,244	0,922
	p-Wert	0,000	0,000	0,000
Latein	Ja	1,561	1,315	2,877
	Nein	1,071	0,687	1,758
	p-Wert	0,000	0,000	0,000
2. Unisprache	Ja	1,473	1,170	2,644
	Nein	1,147	0,794	1,941
	p-Wert	0,008	0,007	0,004

Auch hier wurde wie bereits bei **Tabelle 4** mit einer Auswahl von 434 Fällen gearbeitet, um eine gleiche Anzahl der Fragebogenvarianten A und B zugrunde legen zu können. Die Tabelle ist wie folgt zu lesen: In den Spalten ‚alternative Formulierung‘, ‚richtige Termini‘ und ‚Gesamt‘ wird jeweils der Mittelwert der Bewertung angegeben. Gegenübergestellt werden jeweils zwei Gruppen: Die Fragebogenvarianten A (ohne Termini) und B (mit Termini); Muttersprache Deutsch oder eine andere Muttersprache; Lateinunterricht oder kein Lateinunterricht; eine weitere Sprache im

Studium oder keine weitere Sprache im Studium. Das Gesamtbild wird durch die Angabe von p-Werten (= in statistischen Verfahren angewendete Werte zur Irrtumswahrscheinlichkeit) abgerundet: Eine Korrelation kann dann als signifikant gelten, wenn der p-Wert unter 0,05 liegt (= weniger als 5 % Irrtumswahrscheinlichkeit).⁴⁵ Bis auf die Korrelation zwischen den Varianten des Fragebogens und der Bewertung der alternativen Formulierung können hier folglich alle beobachteten Zusammenhänge als signifikant gelten.

Dadurch können die in den unter ‚Anliegen‘ formulierten Fragen 2 und 3 formulierten Vermutungen nach möglichen Einflussfaktoren auf die grammatische Kompetenz als bestätigt betrachtet werden:

- Die Muttersprache hat einen großen Einfluss auf die grammatische Kompetenz. Diejenigen, die Deutsch als Muttersprache sprechen (=385), schneiden deutlich besser ab als diejenigen, die eine andere Muttersprache angegeben haben (=49).⁴⁶ In allen drei Bereichen der Bewertung sind die Unterschiede zwischen den Mittelwerten hier besonders hoch.
- Auch Latein als Schulsprache hat einen positiven Einfluss auf die grammatische Kompetenz, und zwar sowohl auf objekt- als auch auf metasprachlicher Ebene. Von den 434 hier berücksichtigten Probanden gaben 129 an, in der Schule Latein gelernt zu haben.
- Auch der Vergleich der Probanden in Bezug auf die Frage nach einer derzeitigen Beschäftigung mit einer Fremdsprache (94-mal) hat einen positiven Einfluss dieses Faktors ergeben.

Der Einfluss der Fragebogenvariante ist dagegen weniger signifikant. Zwar liegt bei allen drei Werten der Mittelwert bei Fragebogen B über dem Mittelwert bei Fragebogen A, nur in Bezug auf die Bewertung der Verwendung der grammatischen Terminologie und die Gesamtbewertung wird das Ergebnis allerdings durch den p-Wert als signifikant ausgewiesen. Das bedeutet: Die zur Verfügung gestellten Termini bei Variante B haben die Begründung der Problematik erleichtert. Diese Probanden haben deutlich häufiger auf einen richtigen Terminus zurückgegriffen als die andere Hälfte. Das führt aber nicht zu einem signifikanten Anstieg in der

objektsprachlichen Kompetenz. Zwar ist der Mittelwert auch hier bei Variante B etwas höher als bei Variante A, die Fragebogenvariante hat sich hier aber nicht als einflussreicher Faktor erwiesen. Das ist auch nicht verwunderlich, da es sich bei dem Untersuchungsdesign ja lediglich um ein simulatives Verfahren zur Bewertung der Relevanz von grammatischer Terminologie für die objekt- und metasprachliche grammatische Kompetenz handelte: Die vorgegebene Terminologie ermöglicht es zwar offenbar tatsächlich, vorhandene Wissensbestände zu aktivieren, die Vorgabe der Termini ist aber nicht mit dem grammatischen Wissen der Probanden gleichzusetzen. Da die vorgegebenen Termini hier also nur einen Stimulus für den Zugriff auf einschlägige Wissensbestände darstellen, was wiederum voraussetzt, dass solche Wissensbestände überhaupt vorhanden und aktivierbar sind, ist es nicht verwunderlich, dass dieses Verfahren keinen nennenswerten Einfluss auf die objektsprachliche Performanz haben konnte.

Dennoch legt der folgende, von der Fragebogenvariante unabhängige Zusammenhang der Mittelwerte für die alternative Formulierung und für die verwendeten grammatischen Termini einen Zusammenhang zwischen objekt- und metasprachlicher Kompetenz nahe:

Tab. 7: Zusammenhang Terminologie und objektsprachliche Kompetenz

Bewertung alternative Formulierung (Punkte)	Bewertung grammatische Termini (Mittelwert)
0,0	0,083
0,5	0,533
1	0,516
1,5	1,156
2	1,964
2,5	2,250
3	2,461
3,5	3,277
4	3,250

Der Zusammenhang wird durch das folgende Streudiagramm noch einmal verdeutlicht:

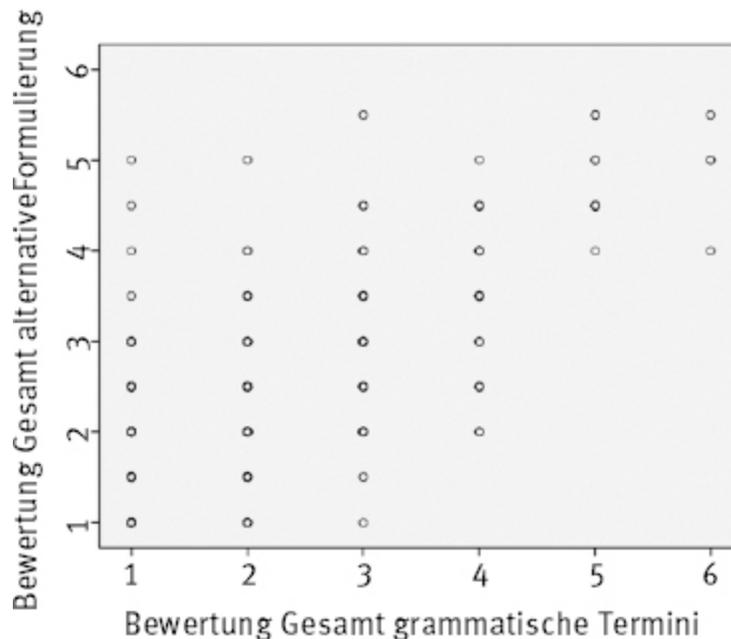


Abb. 1: Streudiagramm zum Zusammenhang von Terminologie und objektsprachlicher Kompetenz

Der Mittelwert der Bewertung der Verwendung grammatischer Termini steigt signifikant im Verhältnis zur erreichten Punktzahl für die alternativen Formulierungen. Ob hier nun tatsächlich die objektsprachliche Kompetenz durch die vorhandene metasprachliche Kompetenz positiv beeinflusst wird, oder ob die Korrelation eher für die allgemeine Aufmerksamkeit oder Intelligenz der jeweiligen Probanden spricht, kann freilich nicht beantwortet werden.

Die erste unter ‚Anliegen‘ formulierte Frage, ob Muttersprachler wirklich über volle Kompetenz verfügen, kann eindeutig verneint werden. **Tabelle 8** illustriert die Bewertung der alternativen Formulierungen der 385 Muttersprachler:

Tab. 8: Objektsprachliche Kompetenz der Muttersprachler

Punkte	Anzahl	Prozent
0	84	21,8
0,5	12	3,1
1	145	37,7
1,5	31	8,1
2	51	13,2
2,5	19	4,9
3	14	3,6
3,5	17	4,4
4	8	2,1
4,5	4	1,0
Gesamt	385	100

Die Anzahl derjenigen, die eine verhältnismäßig hohe Punktzahl erreichten, ist doch sehr gering, gerade im Vergleich mit den hohen Werten für 0 und 1 Punkt.

6 Fazit

Wenn auch erwartungsgemäß die Gretchenfrage nach einem Zusammenhang zwischen explizitem grammatischem Wissen und sprachpraktischen Fähigkeiten nicht endgültig beantwortet werden konnte, so sei abschließend noch einmal darauf hingewiesen, dass die nachgewiesenen Defizite der Probanden im Bereich der literalen Kompetenz die Vermutung zulassen, dass bei grammatischen Phänomenen komplexer konzeptioneller Schriftlichkeit offenbar nicht ohne Weiteres von der Zwangsläufigkeit eines natürlichen Erwerbs ausgegangen werden kann. Das rechtfertigt m.E. eine entsprechende schulische Instruktion.

Literatur

- Abraham, Werner (2013): Deutsche Syntax im Sprachenvergleich. Grundlegung einer typologischen Syntax des Deutschen. 3., erweiterte Auflage. Tübingen: Stauffenburg (=Studien zur deutschen Grammatik 41).
- Ágel, Vilmos (2008): Bastian Sick und die Grammatik: Ein ungleiches Duell. In: InfoDaF 35/1, 64–84.
- Ágel, Vilmos und Mathilde Hennig (2006): Grammatik aus Nähe und Distanz. Tübingen: Niemeyer.
- Albert, Georg (2013): Innovative Schriftlichkeit in digitalen Texten. Syntaktische Variation und stilistische Differenzierung in Chat und Forum. Berlin: Akademie Verlag (=Diskursmuster 3).
- Baurmann, Jürgen und Thorsten Pohl (2011): Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert et al. (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen, 75–103.
- Becker-Mrotzek, Michael und Kirsten Schindler (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael und Kirsten Schindler (Hrsg.): Texte schreiben. Duisburg: Gilles&Francke, 7–26.
- Bialystok, Ellen (1982): On the relationship between knowing and using linguistic forms. In: Applied Linguistics III, 181–206.
- Bredel, Ursula (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn u.a.: Schöningh (=UTB 2890).
- Butzkamm, Wolfgang (2002): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. 3., neubearbeitete Auflage. Tübingen/Basel: Francke (=UTB 1505).
- Cantone, Katja Franzesca und Stefanie Haberzettl (2009): „Ich bin dagegen warum sollte man den kein Handy mit nehmen“ – Zur Bewertung argumentativer Texte bei Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Schramm, Karen und Christoph Schroeder (Hrsg.): Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Münster u.a.: Waxmann (=Mehrsprachigkeit 23), 43–65.
- Coseriu, Eugenio (1988): Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. Tübingen: Francke (=UTB 1481).
- Czicza, Dániel und Mathilde Hennig (2011): Zur Pragmatik und Grammatik der Wissenschaftskommunikation. Ein Modellierungsvorschlag. In: Fachsprache 33, 36–60.
- Diehl, Erika et al. (2000): Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer (=RGL 220).
- Dürscheid, Christa (2011): Zweifeln als Chance? Zweifeln als Problem? Sprachliche Zweifelsfälle im Deutschunterricht. In: Köpcke, Klaus-Michael und Arne Ziegler (Hrsg.): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin/Boston: de Gruyter (=RGL 293), 155–173.
- Dudengrammatik = Duden (2009): Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 8., überarbeitete Auflage. Hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim u. a.: Dudenverlag (=Duden 4).
- Eisenberg, Peter und Gerhard Voigt (1990): Grammatikfehler? In: Praxis Deutsch 102, 10–15.
- Ellis, Rod (2008): The study of second language acquisition. 2. Auflage. Oxford: University Press.
- Feilke, Helmuth (2001): Grammatikalisierung und Textualisierung – „Konjunktionen“ im Schriftspracherwerb. In: Feilke, Helmuth, Klaus-Peter Kappert und Clemens Knobloch (Hrsg.): Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer (=Linguistische Arbeiten 431), 107–125.

- Feilke, Helmuth (2012):** Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233, 4–13.
- Feilke, Helmuth (2013):** Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Feilke, Helmuth und Thorsten Pohl (Hrsg.): Schreiben und Schriftlicher Sprachgebrauch. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis 4), 33–53.
- Fiehler, Reinhard et al. (2004):** Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen: Narr (=Studien zur Deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für deutsche Sprache 30).
- Funke, Reinold (2005):** Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Niemeyer (=RGL 254).
- Harden, Theo und Clóna Marsh (Hrsg.) (1993):** Wieviel Grammatik braucht der Mensch? München: iudicium.
- Helbig, Gerhard (1993):** Wieviel Grammatik braucht der Mensch? In: Harden, Theo und Clóna Marsh (Hrsg.), 19–29.
- Hennig, Mathilde (2001):** Das Phänomen des Chat. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik, 215–239.
- Hennig, Mathilde (2006):** Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis. Kassel: University Press.
- Hennig, Mathilde (2009a):** Nähe und Distanzierung. Verschriftlichung und Reorganisation des Nähebereichs im Neuhochdeutschen. Kassel: University Press.
- Hennig, Mathilde (2009b):** Wie viel Varianz verträgt die Norm? Grammatische Zweifelsfälle als Prüfstein für Fragen der Normenbildung. In: Hennig, Mathilde und Christoph Müller (Hrsg.): Wie normal ist die Norm? Sprachliche Normen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, Sprachöffentlichkeit und Sprachdidaktik. Kassel: University Press, 14–38.
- Hennig, Mathilde (2010):** Plädoyer für eine Grammatikbenutzungsforschung: Anliegen, Daten, Perspektiven. In: Deutsche Sprache 38, 19–42.
- Hennig, Mathilde (2012a):** Was ist ein Grammatikfehler? In: Günthner, Susanne et al. (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin/Boston: de Gruyter (=RGL 296), 121–146.
- Hennig, Mathilde (2012b):** Grammatik – ja bitte! Grammatikunterricht und Terminologie. Einladung zur Diskussion. In: Praxis Deutsch 39, 61–63.
- Hennig, Mathilde und Robert Niemann (Hrsg.)(i. Dr.):** Explizite und elliptische Junktion in der Attribution.
- Ingendahl, Werner (1999):** Sprachreflexion statt Grammatikunterricht. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen. Tübingen: Niemeyer (=RGL 211).
- Jeuk, Stefan (2010):** Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlage – Diagnose – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer (=Lehren und Lernen).
- Klein, Wolf Peter (2003):** Sprachliche Zweifelsfälle als linguistischer Gegenstand. Zur Einführung in ein vergessenes Thema der Sprachwissenschaft. In: Linguistik online 16. Online unter: http://www.linguistik-online.de/16_03/klein.html (08.07.2014).
- Klotz, Peter (1996):** Grammatische Wege zur Textgestaltungskompetenz. Theorie und Empirie. Tübingen: Niemeyer (=RGL 171).
- Koch, Peter und Wulf Oesterreicher (1985):** Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, 15–43.
- Koch, Peter und Wulf Oesterreicher (1994):** Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut und Otto Ludwig (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin/New York: de Gruyter (=HSK 10), 587–604.

- Leirbukt, Oddleif (1978): Über dativische Appositionen bei akkusativischem Bezugswort im Deutschen. In: Linguistische Berichte 55, 1–17.
- Müller, Christoph (2006): Schulgrammatik und schulgrammatische Terminologie. In: Bredel, Ursula et al. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn u.a.: Schöningh, 464–475.
- Nübling, Damaris (2011): Unter großem persönlichem oder persönlichen Einsatz? Der sprachliche Zweifelsfall adjektivischer Parallel- vs. Wechselflexion als Beispiel für aktuellen grammatischen Wandel. In: Köpcke, Klaus-Michael und Arne Ziegler (Hrsg.): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin/Boston: de Gruyter, 175–195.
- Oesterreicher, Wulf (1993): Verschriftung und Verschriftlichung im Kontext medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit. In: Schaefer, Ursula (Hrsg.): Schriftlichkeit im frühen Mittelalter. Tübingen: Narr (=Script Oralia 53), 267–292.
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 21, 5–19.
- Ossner, Jakob (2012): Grammatische Terminologie in der Schule. Einladung zur Diskussion. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbands, 73–90.
- Peschel, Corinna (2011): Die Rolle der Grammatik im Curriculum des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 79, 79–91.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer (=RGL 280).
- Wehr, Silke (2001): Was wissen Kinder über Sprache? Die Bedeutung von Meta-Sprache für den Erwerb der Schrift- und Lautsprache. Forschungsüberblick, theoretische Klärungen, Arbeitshilfen für die sprachheilpädagogische und logopädische Praxis. Bern u.a.: Haupt (=Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik).
- Zahradníček, Lucia (2009): *Gewinkt* oder *gewunken*? Wie wird *winken* „normal“ flektiert? In: Hennig, Mathilde und Christoph Müller (Hrsg.): Wie normal ist die Norm? Sprachliche Normen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, Sprachöffentlichkeit und Sprachdidaktik. Kassel: University Press, 130–151.

Jakob Ossner

Grammatik im Studium

Für Hildegard Gornik

Abstract: This chapter discusses the relevance of content knowledge in linguistics for teacher education. For purposes of illustration, the concept a ‘word’ is considered from a phonological, a syntactical and a lexical perspective. Further phenomena discussed are gapping and coordination. The discussion points out reasons for the necessity to apply content knowledge as problem-solving knowledge and argues for its explanatory power, systematical depth and transparent treatment.

1 Vorbemerkung

Die Bologna-Orientierung, die bei der Akkreditierung den Berufsbezug zumindest des Bachelor-Studiums verlangt, verführt schnell zu dem Missverständnis, dass jeder Lehrinhalt auch eine unmittelbare Berufsperspektive haben müsste. Diese Sichtweise ist bei Lehramtsstudierenden ohnehin sehr vertreten, sodass sich nun zwei ganz ungleiche Partner die Hand reichen, um in dem hier zu erörternden Feld verstärkt zu rufen, dass Grammatik im Lehramtsstudium nur den einen Zweck haben könne, Grammatikstunden im Unterricht halten zu können. Eine solche Sichtweise endet schnell damit, dass das grammatische Wissen „über das Abiturniveau“ (Spranger 1920) nicht hinauszureichen brauche. Allerdings hatte Spranger noch ein anderes Abiturniveau vor Augen als dies heute der Fall ist, da zumindest bis 2012 Sprachbetrachtung in der Oberstufe Deutschlands so gut wie ausgesetzt war (vgl. [Einheitliche Prüfungsanforderungen 2002](#)). Erst die [Bildungsstandards für das Fach Deutsch \(2012\)](#), die ab dem Schuljahr 2016/17 verbindlich sein werden, verlangen

auch wieder eine sprachliche Orientierung beim Interpretieren. In diesem Text versuche ich darzustellen,

- warum Linguistik im Lehramtsstudium das elementare Handwerkzeug für spätere Deutschlehrer bereitstellt
- wie ein Studium beschaffen sein sollte, dass dies auch der Fall ist.

Zu diesem Zweck werden eine Reihe von Beispielen diskutiert, an denen gezeigt werden soll, welche Struktur dieses Wissen haben muss, damit es in der Schule fachdidaktisch, d.h. vor allem unter der Perspektive von Diagnose und Förderung wirksam werden kann. Ziel ist es, eine Antwort (unter vielen nötigen) zu bekommen, wie das träge, wenn nicht gar tote grammatische Wissen überwunden werden könnte.

2 Grammatik als das elementare Handwerkszeug für Schüler/-innen und Lehrkräfte

Die Schar derer, die der Grammatik keinen schulischen Nutzen abzugewinnen wissen, ist Legion. Gaisers Antwort auf die selbstgestellte Frage, wie viel Grammatik der Mensch brauche, hat zuletzt **Ingendahl (1999)** wiederholt und der Grammatik die Sprachreflexion entgegengestellt. Wenn **Gaiser (1950)** noch ganz pragmatisch festhält, dass zumindest er als Lehrer keine Grammatik brauche, führt **Ingendahl (1999: 18–33)** auch die „Neuropsychologie geistiger Tätigkeiten“ als Grund gegen Grammatikunterricht an. Dabei lässt er aber – wie schon Gaiser – die Frage offen, ob nicht, selbst wenn man den Grammatikunterricht in der Schule ablehnt, dennoch eine grammatisch solide Ausbildung der Lehrkräfte sinnvoll sei. Mit größtem Nachdruck hatten dies seinerzeit schon Boettcher/Sitta im Zusammenhang mit dem situativen Grammatikunterricht gefordert. Unter der Überschrift „Lehrerqualifikationen für einen situationsorientierten Grammatikunterricht“ (**Boettcher/Sitta 1979: 21**) stellen sie fest, dass ihr Konzept „eine erhöhte Anforderung an die

grammatiktheoretische/grammatikdidaktische Kompetenz des Lehrers“ (Bottcher/Sitta 1979: 21) stelle. Boueke (1982: 77) entgegnet dem, dass er diese „Charismatiker, für die [...] jede planvolle Vorbereitung von Unterricht sich erübrigt“, nicht sehe.

In der ganzen Diskussion bis heute wird dabei stillschweigend unterstellt, dass die grammatische Ausbildung der Lehrkräfte dem diene, dass sie Grammatikunterricht geben können. Demgegenüber sind in der heutigen Diskussion andere Anforderungen hinzugekommen, die die Frage nach der grammatischen Ausbildung neu stellen. Die Schlagworte sind *Diagnose* und *Förderung*. Dabei fällt auf, dass jede Art schulischer Diagnose sprachliche Fähigkeiten direkt oder indirekt berücksichtigen muss. Eine Textaufgabe zu berechnen oder eine Versuchsanordnung richtig zu lesen, beinhaltet sprachliche Fähigkeiten und die Grammatik stellt das Handwerkszeug bereit, um diese Fähigkeiten nicht nur in ihrer subjektiven, sondern in ihrer objektiven Gestalt zu beschreiben.

In ihrem Exposee für die Grazer Tagung stellen Köpcke/Ziegler (2013) für den DaZ-Bereich fest:

Die sichere Beherrschung grammatischer Strukturen kann [...] als Grundlage für jegliche weitere sprachliche Entwicklung betrachtet und muss deshalb als eine zu fördernde selbstständige Fertigkeit behandelt werden. Erst durch die daraus resultierenden Erkenntnisse können DaZ-spezifische Konzepte entwickelt werden. Die reine Benennung von für DaZ-Lerner typischen Stolpersteinen wird der Problematik nicht gerecht. (Köpcke/Ziegler 2013)

Sie stellen sich damit gegen eine pädagogisch und methodisch orientierte Sicht, die „spezifische Förderbereiche“ aus dem Blick verliert.

In der abendländischen Tradition gehörte die *ars grammatica* zum Trivium, war also verpflichtendes Propädeutikum für alle, während die „Wissenschaften“, zu denen auch die Rhetorik zählte, das Quatrivium ausmachten. Der Gedanke, dass über die kommunikative Beherrschung der eigenen Sprache hinaus auch ihre reflektierte Durchdringung gehört, ist verlorengegangen, nicht zuletzt, da er in der „Erlebnisgesellschaft“ (Schulze 1992) wenig zu bieten hat. Schon Hildebrand (1867/1922) hatte die

Langeweile der grammatischen Unterweisung beklagt und nicht von ungefähr wird die *ars grammatica* mit einer Rute oder einem Messer in der Hand dargestellt.

Der Rute hätte es vermutlich nicht bedurft, wenn die Grammatik nicht nur als eine sprachliche Phänomene terminologisch fixierende Disziplin, sondern als eine erklärende Disziplin modelliert worden wäre. Stellt sich beim ersten Verfahren die Frage, wozu man alle Termini brauche (mit der Antwort Gaisers, dass sie zu nichts außer zum Erhalt der Professoren brauchbar seien), so nicht bei einer erklärenden Disziplin. Eine Disziplin, die Erklärungen für Sachverhalte liefern kann, braucht keine weitere didaktische Rechtfertigung. Daher ist die Hinwendung zu Diagnose und Förderung eine Chance für eine grammatische Ausbildung, sofern das Versprechen, hierzu einen Beitrag leisten zu können, eingelöst werden kann. Die Frage nach dem nötigen Handwerkszeug ist daher global so zu beantworten, dass die grammatischen Kenntnisse in ihrer Struktur und Funktion genau so beschaffen sein müssen, dass sie Erklärungen ermöglichen.

Eine solche Sprachbetrachtung ist ihrem Wesen nach funktional, was aber eine detaillierte und genaue Formbeschreibung voraussetzt. Dabei muss man *Funktion* vierfach aufgefächert verstehen, nachdem eine semantisch zu nennende Funktion, die die Bedeutung des lexikalischen Ausdrucks sichert, grundgelegt ist:

1. Funktion zur Konstitution eines Satzes als Ausdruck eines Gedankens
2. Funktion zur Konstitution einer Äußerung als absichtsvolle Handlung
3. Funktion zur Konstitution eines Textes
4. Funktion zur Konstitution von sprachlicher Entwicklung

Die erste Funktion (syntaktische Funktion) meint die Fähigkeit, elementare und komplexe Gedanken zu formulieren. Diese Funktion wird mit der Satzgliedlehre im engeren Sinne erfüllt: Subjekt und Prädikat als Konstituenten eines jeden vollständigen Gedankens, die Objekte als obligatorische Größen des vom Verb aufgespannten Szenarios, die adverbialen Bestimmungen als weitere Informationen, die den elementaren

Satzgedanken in verschiedener Hinsicht lokal, temporal, modal etc. situieren und kommentieren.

Die zweite Funktion (pragmatische Funktion) betrachtet eine Äußerung als absichtsvolle Handlung des Sprechers/Schreibers. Dies kann mit lexikalischen Mitteln vollzogen werden oder muss aus den sprachlichen Elementen zusammen mit der Art und Weise der Äußerung und den kontextuellen und/oder der situativen Einbettung rekonstruiert werden.

Die dritte Funktion (hermeneutische Funktion) betrachtet eine Äußerung als Teil eines Textes, der wiederum Element weiterer Texte ist. Sie baut auf den ersten Funktionen auf und sie ist metakommunikativ. Der Zielpunkt ist die Herstellung eines stimmigen Zusammenhangs. Diesen müssen Sprecher und Hörer während des Gesprächs leisten (konversationelle Implikatur) und er wird *post festum* auch ohne die beiden Agenten geleistet.

Die vierte Funktion ist meta- und extrakommunikativ. Der Zielpunkt ist nun nicht die menschliche Kommunikation, sondern ihre Entwicklung. Dabei wird eine Normalform unterstellt, die sich aus der Formbeschreibung zusammen mit den ersten beiden Funktionen ergibt, und deren Abweichung von der empirisch vorfindlichen Form. Die Betrachtung dieser Funktion ist für die Sprecher in den seltensten Fällen möglich, vielmehr wird diese Funktion von außen für sie geleistet.

Die einzelnen Funktionen sind nicht nur verschiedene Betrachtungsweisen, vielmehr ist die semantische grundlegend für alle und die syntaktische grundlegend für alle weiteren. Während aber die semantische noch einen Wert in sich hat, weil sie die Bedeutung eines Ausdrucks sichert, hat die syntaktische nur einen sehr eingeschränkten Eigenwert. Es bringt keinen unmittelbaren Erkenntniswert zu wissen, was *Subjekt* oder *adverbielle Bestimmung* sind. Dies ändert sich, wenn in einer Interpretationsaufgabe genau diese Bestimmungen von Bedeutung werden.

Diese Betrachtung bestätigt den propädeutischen Charakter der syntaktischen Funktion, die gemeinhin auch *Grammatik* genannt wird. Didaktisch wird also erst dann Motivation zu gewinnen sein, wenn es gelingt, nicht nur Propädeutik zu betreiben, sondern ihren Nutzen auch zu zeigen. Dabei ist der Nutzen der pragmatischen und hermeneutischen Funktion einer für die Schüler selbst, der Diagnose- und Förderfunktion

einer für die Lehrkräfte, der erst über ihre Vermittlung wieder den Schülerinnen und Schülern zukommt. Wenn daher die propädeutischen Anstrengungen nie ihren Nutzen zeigen können, weil z.B. textuelle Interpretationen die sprachliche Gestalt überhaupt nicht in den Blick nehmen, gibt es auch keinen Grund für die propädeutischen Anstrengungen.

3 Wissen und Kompetenzen

Die Kompetenzorientierung erzeugt zwei Probleme. Zum einen scheint die Frage nach dem Wissen obsolet zu sein, wenn es um Kompetenzen geht, und zum andern scheint dies auch für feste Inhalte zu gelten, sodass sich die Frage stellt, ob nicht auch durch ganz andere Inhalte die Kompetenz erreicht werden könnte. Auf der anderen Seite sind aber Kompetenzen keine wissensfreien Gebiete, vielmehr zeigt sich in ihnen, d.h. in der Beherrschung, immer Wissen in Aktion. Ein Teil der Wissensmodellierung ist selbst als Kompetenz darstellbar, das gilt für prozedurales Wissen und für Problemlösungswissen. Lediglich das deklarative Wissen ist selbst keine Kompetenz, sondern nur der Untergrund, auf dem eine Kompetenz operiert. Dabei ist immer zu bedenken, dass es keinen Automatismus vom deklarativen Wissen zu einer Kompetenz gibt, dass Können nicht „Klient“ des Wissens ist (Ryle 1969: 33: „Die Praxis des Humors ist also nicht ein Klient ihrer Theorie“). Aber zu einer vollen Kompetenz gehört nicht nur die Beherrschung von Problemlösungswissen, sondern vor allem die Beherrschung der einschlägigen Handlung. Das ist anders bei prozeduralem Wissen, das bei geglückter Ausführung immer eine volle Kompetenz zeigt. In jeder Prozedur ist Wissen kompiliert und daher implizit. Dieses Wissen kann im Rahmen umfänglicher Theorien rekonstruiert werden, aber es kann nie gesagt werden, dass es ursächlich für die Prozedur wäre. Daher scheint hier das Können völlig losgelöst vom Wissen zu existieren, ja Wissen das Können sogar zu behindern, weil es die Intuition und Spontaneität hemmt. **Karmiloff-Smith (1992)** hat in ihrer Entwicklungspsychologie beschrieben, wie Wissen auf ersten Ebenen das Können hemmt, sodass das Können

absinkt, bevor die Handlung, nun explizit zugänglich, auf höheren Niveaus ausgeführt werden kann.

Bei den Kompetenzen ist also zu unterscheiden zwischen solchen, die auf der Grundlage

- a) impliziten Wissens gekannt werden (Prozeduren)
- b) expliziten Wissens beherrscht werden (explizite Bewusstheit).

Für die Schule ergeben sich damit die folgenden Aufgaben: Bei grundsätzlicher Kompetenzorientierung Bereitstellung von Wissen zu

- a) einer expliziten Ausführung sprachlicher Handlungen
- b) zur Lösung sprachlicher Probleme (in welchen weiteren Zusammenhängen auch immer).

Die Kompetenzorientierung ist dabei die Gewähr, dass sich das Wissen als nur deklaratives Wissen nicht verselbständigt, ohne in Handlungszusammenhänge eingebunden zu sein.

4 Umfang des grammatischen Wissens

In schulischen Kontexten stellt sich grundsätzlich die Frage nach dem Umfang des zu erlernenden Wissens. Zeit für Grammatik steht sowohl in der Schule als auch im Studium nur in sehr begrenztem Umfang zur Verfügung. Im Folgenden wird nur das Wissen für das Studium interessieren.

In einem Arbeitskreis⁴⁷, der sich die Aufgabe stellte, ein „Kerncurriculum Grammatik“ für das Lehramtsstudium zu erstellen, wurde folgender Vorschlag erarbeitet:

Im Studium zu erwerbende Grundkompetenzen in der Grammatik des Deutschen:

Die Studierenden können

- sprachliche Strukturen, insbesondere auch Auffälligkeiten, vor dem Hintergrund von Mündlichkeit und Schriftlichkeit; Norm, Standard und Variation; Kern und Peripherie systematisch grammatisch beschreiben
- grammatische Kategorien und Relationen formal beschreiben, funktional interpretieren und operational rekonstruieren

mit dem Ziel,

- einschlägige sprachliche Phänomene in Lehr- und Lernsituationen grammatisch sachangemessen zu erklären
- grammatisches Wissen für die Diagnose und Förderung sprachlicher Fähigkeiten (insbesondere auch von Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Familiensprache) heranzuziehen.

Als hierzu nötiges Wissen wird vorgeschlagen:

Grammatisches Wissen zu

- Laut (Phon/Phonem; Silbe, Prosodie) (Das Gebiet der Graphetik/Graphematik wird als Teil der Orthographie gesehen, für deren Verständnis die Grammatik von größter Bedeutung ist. Zum Zusammenhang von Grammatik und Orthographie vgl. auch die folgenden Beispiele.)
- Wort (Flexion, Wortbildung, Wortarten, Wortschatz, Wortbedeutung)
- Satz (Wortgruppen, Satzglieder, lineare und hierarchische Gliederung, einfacher und komplexer Satz, Ellipse, Satzverwendung, Satzbedeutung)
- Text (Kohäsion, Kohärenz, Thema – Rhema)

Dabei sind die in den Klammern genannten Teilbereiche für alle Lehramtsstudierenden Deutsch verpflichtend.

Grammatische Problemlösungen

- operationale Rekonstruktion von sprachlichem Wissen (fallangemessene Anwendung sprachlicher Operationen) (Zu beiden Bereichen vgl. Liste „Grammatische Termini“: www.grammatische Terminologie.de)

Für das Kerncurriculum sind die folgenden Elemente wünschenswert:

- Erarbeitung grundsätzlicher Fragestellungen und Methoden von wissenschaftlicher Grammatik und Grammatikdidaktik.

Der Vorschlag verweist auf die Liste grammatischer Termini. Hier bemüht sich eine Arbeitsgruppe⁴⁸ um die Erfassung einschlägiger grammatischer Termini. Dabei wurde folgendes Darstellungsverfahren gewählt (vgl. [Ossner 2012](#)):

- a) Umfang des Wissens durch die Anzahl der Termini
- b) Erfassung der Termini durch
 - a. Definition, Erläuterung und Beispiele
 - b. Problemlösungsverfahren, die den Begriff fokussieren
 - c. Kommentare, um Zusatzinformationen geben zu können.

Die Liste ist so angelegt, dass sie nicht nur den gegenwärtigen Stand des grammatischen Wissens abzubilden, sondern das darin angebotene Wissen auch so zu vernetzen versucht, sodass am Schluss ein System von Bezügen und Verweisen sichtbar wird.

Nach dem, was oben über Funktion gesagt wurde, liegt es auf der Hand, dass die Liste im Grundsatz formorientiert ist. Formen sind einer eindeutigen Beschreibung zugänglich, vor allem aber ist die Form der Funktion vorausgesetzt. Erst von ihr aus lassen sich Funktionen der unterschiedlichsten Art bestimmen.

Gegen eine solche Liste wird eingewendet, dass sie die Gefahr beherberge, sich zu verselbständigen, vor allem aber, dass das Vorliegen einer solchen Liste dazu führe, dass Termini und nicht Begriffe im systematischen Zusammenhang gelehrt und – vermutlich noch stärker – gelernt würden. Abgesehen davon, dass nichts vor einer falschen

Interpretation und Handhabung gefeit ist, muss die Liste als ein Unterstützungsinstrumentarium für die Lehrkräfte gesehen werden, die ihren Unterricht nicht präfiguriert, sondern unterstützt.

Dies wird im Folgenden anhand von zwei Beispielen gezeigt. Das erste Beispiel gehört in den Bereich der Diagnose, das zweite in den Bereich der Textinterpretation.

5 Was ist ein Wort?

In der grammatischen Liste gibt es den folgenden Eintrag:

Terminus	Definition	Erläuterung	Beispiele	Problemlösungsverfahren
1 Wort	Bedeutungstragende Einheit, die mindestens ein → Morphem aufweist.	Wörter können im Deutschen ihre Form verändern nach →Deklination (1), →Konjugation (2), →Komparation (3) oder sie sind in allen Kontexten unveränderlich (4)	(1) <i>Hund, Hundes, der, des...</i> (2) <i>bellen, bellt...</i> (3) <i>laut, lauter...</i> (4) <i>heute, dass, in, wohl, sogar, sehr, nicht...</i>	Verschiebbare oder ersetzbare Einheit im Satz.
Kommentar	<p><i>Weiterführendes</i></p> <p>Orthographisch kann man Wort als diejenige Einheit betrachten, die von Spatien begrenzt wird. Diese Sichtweise gibt aber keinen Aufschluss, wann Spatien zu setzen sind. Was als Wort gefasst werden kann, hängt von der jeweiligen Sprache ab (engl.: <i>taxi driver</i> – dt. <i>Taxifahrer</i>; tr.: <i>masada</i> – dt.; <i>auf dem Tisch</i>), innerhalb des Deutschen auch von der Stellung und Funktion im Satz (<i>zusammenschreiben</i> – <i>zusammen schreiben</i>).</p> <p>Wörter sind einfach (Simplizia) oder nach den Regeln der → Wortbildung gebildet.</p> <p><i>Grenzfälle</i></p> <p>Ein besonderes Problem sind Mehrworteinheiten: <i>was für ein, um...willen, sowohl ...als auch, entweder ...oder; zu Hause, von Seiten; ab und zu; klipp und klar</i>, bei denen auf der einen Seite mehrere Wörter zählbar sind, die aber auf der anderen Seite als ein Ausdruck zu behandeln sind (→Lexem).</p>			

Maßgeblich für diese Definition sind lexikalische und syntaktische Wörter, die in der Liste auch nachfolgend aufgeführt werden.

Der Eintrag gibt paradigmatisch das Ende eines Lernprozesses an. Irgendwann im Lernprozess sollte jemand in der Lage sein, Wörter nach der vorgegebenen Maßgabe fassen zu können, wie überhaupt die Termini nur diejenige Fassung eines Begriffs angeben können, die am Ende des Lernprozesses erreicht sein sollte.

Um die Spanne vom Ausgangspunkt des Lernens zu diesem definierten Endpunkt erfassen zu können, diene der folgende Text eines Zweitklässlers:

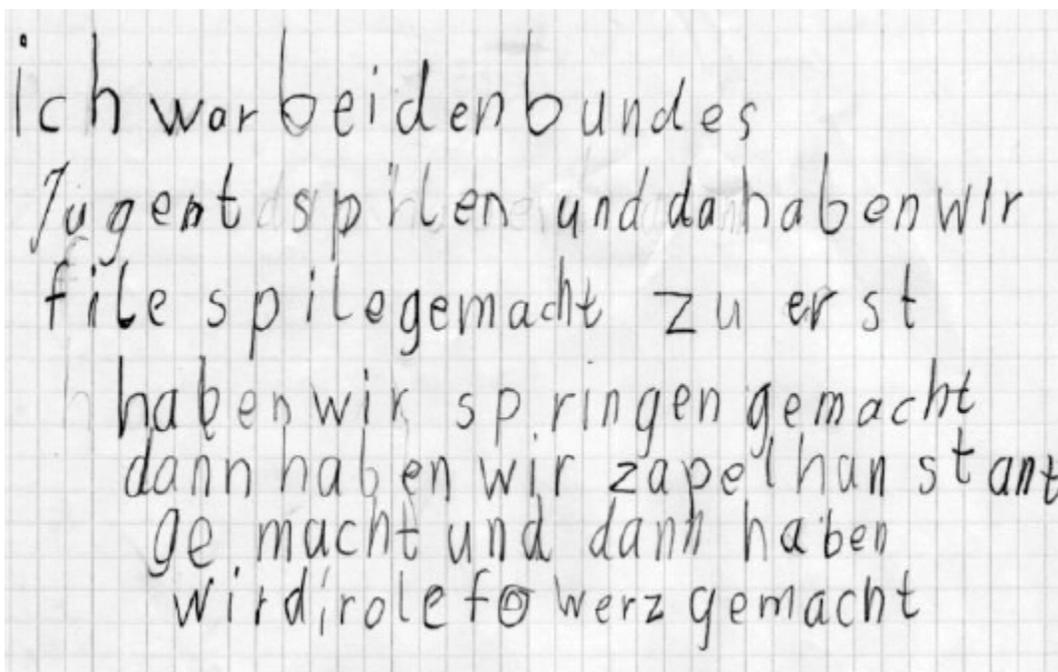


Abb. 1: Text eines Schülers einer 2. Klasse

Wenn man Spatien als Wortgrenzen interpretiert, so fällt rasch auf, dass hier ein anderer Wortbegriff zugrunde liegt, als in der grammatischen Terminliste. Wenn man den Text entwicklungspsychologisch einordnet, dann wird man den Text nach dem etablierten entwicklungspsychologischen Schema von Frith (1986) als im alphabetischen Stadium befindlich charakterisieren. Da bereits orthographische Elemente („erst haben wir springen gemacht“) auszumachen sind, wird man am ehesten von A3 bei Frith sprechen können. Dass aber noch kein orthographisches Stadium auch

im Schreiben auszumachen ist, zeigen die phonetischen Schreibungen an anderen Stellen, vor allem aber die auffällige Wortauszeichnung.

Aufschluss hierüber erhält man erst dann, wenn der Blick vom lexikalischen bzw. syntaktischen Wort gelöst und auf die phonologische Ebene gelenkt wird und Instanzen wie phonologisches Wort bzw. phonologische Phrase angenommen werden. Dann ergibt sich folgender Wortbegriff:

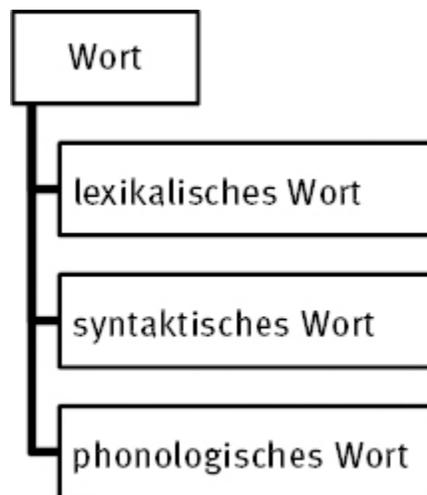


Abb. 2: Sichtweisen auf ‚Wort‘

Dabei wird unter einem phonologischen Wort verstanden, dass es eine selbständige Einheit im Redestrom bilden kann. Nach dieser Sichtweise sind alle Lexeme phonologische Wörter, alle Präfixe und alle Suffixe, sofern sie gappingfähig sind, also in entwickelter Schriftlichkeit mit einem Auslassungsstrich im Satz stehen können: *be- und entladen, erklär- und verstehbar* zeigen demnach die phonologischen Wörter *be-, ent-, laden, erklär-, versteh-, -bar* (vgl. [Höhle 1982](#), [Yu 1992](#), [Hartmann 2000](#)) . Phonologische Wörter bilden grundsätzlich Silbengrenzen ([Ossner 2010: 65](#)).

Betrachtet man den Text fällt nun folgende Verteilung auf:



Abb. 3: Syntaktische und phonologische Wörter

Hinzu kommen prosodische Phrasen (s. [Fery, 2014](#)):

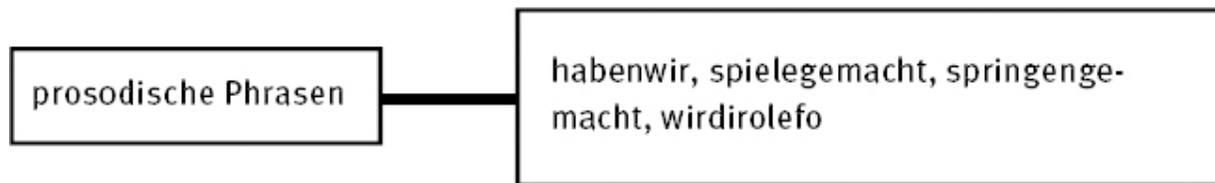


Abb. 4: Prosodische Phrasen

Die Frith'sche Entwicklungspsychologie kann diese Ebenen nicht systematisch erfassen, da der Blick im Wesentlichen auf die Phonem-Graphem-Korrespondenz gerichtet ist. Erst eine linguistische Analyse zeigt das Konstruktionsmuster des Textes und damit auch die Fördermöglichkeiten. Während eine psychologische Diagnose auf dem Lesen als hilfreiches Unterstützungssystem bestehen wird, kann die linguistische Analyse gezielt den gegenwärtigen und nächsten Entwicklungsschritt lokalisieren. Dabei dürfte es sinnvoll sein, als Erstes bei den unselbständigen Morphemen (*ge-*, *vor-*, *-wärts*) anzusetzen, um später dann zu Fragen der Wortbildung zu kommen.

6 Gapping und Koordination

Georg Trakl beginnt „Im Park“⁴⁹ mit den folgenden Versen.

*Wieder wandelnd im alten Park,
O! Stille gelb und roter Blumen.*

Ross (1976: 124–125), der den Text im 2. Band der Frankfurter Anthologie interpretiert hat, schreibt:

Die Form ist streng – ob sie sich im ersten Vers, das Pronomen aussparend, zusammenfaßt oder zum Schluß kantilenhaft ausschwingt. Anstelle der Reime sind die Glieder parallel, manchmal antithetisch gefügt [...]. Ähnlich genau sind die Farben zusammengesetzt: Gelb und Rot, starke Farben, werden durch den Anruf »Stille« so gedämpft wie das Ulmengold durch »herbstlich«. Nur »bläulich« darf der Weiher sein.

Und nachdem weitere Ausführungen – im Wesentlichen zum Inhalt – gemacht worden sind: „Aber dieses Gedicht läßt das alles offen, man weiß es besser nicht“ (Ross 1976: 125).

Bevor man zu einer so weitreichenden Aussage kommt, sollte – vor aller biographischen und/oder geistesgeschichtlichen Deutung – ein Text einmal sprachlich analysiert werden.

Dass im ersten Vers kein Pronomen auftaucht, ist dem Umstand geschuldet, dass Trakl einen Partizipialsatz voranstellt. Es geht nicht um ein Eindrücke aufnehmendes oder verarbeitendes lyrisches Ich, sondern nur um eine Situierung. Der Hauptsatz fehlt, aber er ist ja selbstverständlich, wenn man sich den Fortlauf ansieht. Es wird auch nichts zusammengefasst (schon gar nicht reflexiv), sondern die Szenerie wird aufgespannt. Vielleicht kann man sogar sagen, dass Trakl den fehlenden Hauptsatz durch das Komma der ersten Zeile, das den Adverbialsatz abschließt, ohne dass ihm ein Trägersatz folgen würde, andeutet. Es sei dahingestellt, ob die Glieder wirklich antithetisch gefügt sind, man wird aber kaum sagen können, dass die Stille angerufen werde. Und ist nun die Stille gelb oder sind die Rosen gelb und rot? Ross läßt das – natürlich – offen, aber in Seminaren kam immer wieder die Antwort, dass Trakl von einer gelben Stille sprechen würde, hören. (Ich glaube, das hängt damit zusammen, dass man einem Dichter, einem wie Trakl zumal, alles zutraut, auch eine gelbe Stille und dann von Synästhesie spricht.)

Schaut man sich die Stelle genauer an und aktiviert das sprachliche Wissen, kann man mit Sicherheit sagen, dass *roter Rosen* ein Syntagma bildet, da beide formangeleglichen sind. Das bedeutet, dass *roter Rosen* Genitivattribut zu *Stille* ist.

Wenn *gelb* zu diesem Syntagma gehört, fehlt die Flexionsendung. Wenn *gelb* zu *Stille* gehört, ist es nachgestelltes Attribut und die Flexionsendung fehlt nicht. Orthographisch würden wir dann Kommas erwarten. Darüber hinaus ist ein einzelnes nachgestelltes Attribut ungewöhnlich. Die Nachstellung ist gegenüber der Voranstellung mit erforderter Flexionsangleichung markiert und dient der Hervorhebung, indem es aus der Nominalklammer herauswandert. Diese Hervorhebung wird entweder unterstützt durch ein weiteres Attribut: *Mein Nachbar, freundlich und hilfsbereit,...* oder durch eine Fokuspartikel: *Mein Nachbar, ziemlich hilfsbereit, ...* Wer also *gelb* zu *Stille* attribuieren möchte, kommt in Erklärungsnot, die gewöhnlich durch ‚dichterische Freiheit‘ oder dass man es sowieso nicht so genau wissen möchte, kaschiert werden sollen.

Daher bedarf es weiterer Argumente. Die Zeile weist ein koordinierendes *und* aus. Koordiniert werden können aber nur Glieder oder Gliedteile mit derselben syntaktischen Funktion. Ein Genitiv, wie er in *roter Rosen* als Koordinationsglied vorliegt, kann eine dreifache Funktion haben: Attribut, adv. Bestimmung oder Objekt. Objekt und adverbiale Bestimmung kann man schnell ausschließen, also können nur *gelb und roter Rosen* koordiniert sein. Die Synästhesie bleibt; mit ihr wird aber nun nicht das Undurchschaute, sondern das Analytierte verbal gefasst. Allerdings braucht man eine Zusatzannahme, dass nämlich die Flexionsendung bei *gelb* ausgespart wurde. Dass dies metrische Gründe hat, ist ebenfalls schnell einzusehen, wie das Gesamtwerk zeigt, dass Trakl Apostrophe als Auslassungszeichen sich grundsätzlich spart.

7 Zwischenfazit

Diagnose anhand eines Schülertextes, Interpretation eines Textes, in beiden Fällen liegen echte Problemsituationen vor, die nach einer Klärung verlangen. Hierzu wird spezielles Wissen eingesetzt: *Wortbegriff, Partizip, Attribution, Koordination*. Dabei ist immer erfordert, dass erkannt wird, dass eben dieses Wissen gebraucht wird. Genau hierin liegt aber das didaktische Problem. Deklarativem Wissen ist sein Einsatz nicht anzusehen und ein Problem bleibt ungelöst, wenn das Wissen, das zu seiner Lösung nötig wäre, nicht aktiviert werden kann.

Die Frage nach der Grammatik im Studium ist jetzt zu einer geworden, wie nötiges Wissen beschaffen sein muss, damit es „problem-virulent“ wird.

8 Grammatisches Wissen als Problemlösungswissen

Folgt man der Studie von **Hattie** (vgl. 2013: 249–250), ist es mit einer Methode allein nicht getan. Problembasiertes Lernen weist auf der Grundlage der zugrundegelegten Metastudien keine nennenswerte Effektstärke auf, im Gegenteil, teilweise ist diese sogar negativ, bewirkt also das Gegenteil dessen, was sie vorgibt zu leisten. Auf der anderen Seite hat aber problemlösendes Lernen, das beispielsweise auch „Alternativen für eine Lösung“ (**Hattie** 2013: 248) umfasst, eine nennenswerte Effektstärke. Wenn es die Methode nicht ist, liegt es nahe, das Wissen selbst näher zu betrachten.

Nach **Shulman** (1986) sind drei Wissensdomänen für den Unterricht zu unterscheiden.

- Fachwissen (*content knowledge*)
- Fachdidaktisches Wissen (*pedagogical content knowledge*), Verständlichmachen von Inhalten („making content comprehensible“)
- Pädagogisches Wissen (*pedagogical knowledge*), zu dem v.a. Wissen, wie ein Unterricht zu organisieren ist, gehört.

Im Folgenden geht es um das fachliche Wissen, dessen Bedeutung seit COACTIV offensichtlich geworden ist. Zu den besonders weitreichenden Befunden gehört nach Krauss et al. (2007: 244), dass fachliches Wissen auch ein Motor des fachdidaktischen Wissens ist: „Hohes Fachwissen ‚schützt‘ [...] vor einem niedrigen fachdidaktischen Wissensniveau [...]. Während also [...] überdurchschnittliches fachdidaktisches Wissen auf allen Niveaus des Fachwissens möglich ist, geht niedriges fachdidaktisches Wissen immer mit niedrigem Fachwissen einher.“

Da aber fachliches Wissen immer nur eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für unterrichtlichen Erfolg ist, ist die entscheidende Frage, welche Merkmale das fachliche Wissen aufweisen sollte, damit es fachdidaktisch virulent wird. Die folgenden drei Aspekte sollen als eine erste Annäherung verstanden werden.

8.1 Erklärkraft

Schon bei [Shulman \(1986: 9\)](#) heißt es:

To think properly about content knowledge requires going beyond knowledge of the facts or concepts of a domain. It requires understanding the structures of the subject matter [...]. The teacher need not only to understand that something is so, the teacher must further understand why it is so, on what grounds its warrant can be asserted, and under what circumstances our belief in its justification can be weakened and even denied.

Zum tieferen fachlichen Verständnis gehört also die Fähigkeit, einen Sachverhalt erklären zu können. Gerade der Grammatik- und der Orthographieunterricht sind Gebiete, in denen aber mehr konstatiert als erklärt wird. Die Sachlage wird durch das, was „didaktische Reduktion“ genannt wird, noch verschärft. So schafft [Greil \(2007: 486\)](#) in „Wortprofi“, einem weit verbreiteten Schulwörterbuch, erst ein Problem, das auf der Grundlage des § 2 des amtlichen Regelwerks für die deutsche Rechtschreibung keines war. § 2 lautet: „Folgt im Wortstamm auf einen

betonten kurzen Vokal nur ein einzelner Konsonant, so kennzeichnet man die Kürze des Vokals durch Verdoppelung des Konsonantenbuchstabens.“ Bei Greil heißt es hingegen: „Folgt auf einen betonten kurzen Vokal ein Konsonant, so wird er verdoppelt.“ Zu dieser Regel wird dann formuliert: „In einigen Wörtern wird nach einem betonten kurzen Vokal nicht verdoppelt: *in, an, am, ab, bis*“ und als „Ausnahmen“ (Greil 2007: 486) müssen nun Formen wie *kannte, gekannt, bekannt...* behandelt werden. Die didaktische Problemlösung in Form einer didaktischen Reduktion hat also erst das Problem geschaffen.

Für die hier zu behandelnde Frage ist allerdings entscheidend, dass weder § 2 des amtlichen Regelwerks noch die Greil'sche, didaktisch reduzierte Formulierung geeignet sind, irgendetwas zu erklären. Erklärungen für die hier in Frage stehende Buchstabengemination erhält man durch eine ganz andere Sichtweise, dann nämlich, wenn man diese als graphischen Ausdruck eines Silbengelenks interpretiert. Die Regel lautet dann: „Ambisyllabische Konsonanten werden durch Konsonantbuchstabengemination realisiert.“ Hinzu kommt im Deutschen die Schemakonstanzschreibung: „Treten in einer Wortfamilie in einer Form ambisyllabische Konsonanten auf, werden sie in der Regel in allen Formen verschriftlicht.“

Ambisyllabizität erklärt sich von der ‚Sache‘ her als Folge des Prokosch'schen Gesetzes, das Vennemann (1986: 39) so formuliert: „Die optimale akzentuierte Silbe ist zweimorig“, d.h. es findet ein Systemausgleich im Übergang vom Mittelhochdeutschen zum Neuhochdeutschen (vgl. Vennemann 1986: 39) statt, der darin besteht, dass alle Tonsilben eine VC-Reimstruktur haben, wobei Länge dann als C-Position gewertet wird.

Mit Silben zu arbeiten, erklärt sich aber auch aus den personalen Fähigkeiten. Silben übersteigen die „magische Zahl 7 ± 2 “ (Miller 1956) des Arbeitsgedächtnisses nie; sie können also im Arbeitsgedächtnis vollständig verarbeitet werden. Von einer Wortorientierung des Orthographielernens kommt man also zu einer Silbenorientierung, die näher an den natürlichen Fähigkeiten der Schreibanfänger ist, die einen Wortbegriff erst ausarbeiten

müssen (Man vergleiche in diesem Zusammenhang wieder das in **Kapitel 5** diskutierte Beispiel).

Man findet eine geradezu klassische Situation vor: Es liegen zwei konkurrierende Darstellungen zu einem Sachverhalt vor. Didaktisch ist dann diejenige vorzuziehen, die die größere Erklärkraft hat.

8.2 Systematische Tiefe

Erklärkraft muss durch systematische Tiefe ergänzt werden. In der Diskussion um einen angemessenen Orthographiewortschatz werden drei Kriterien genannt:

- Kindgemäßheit, damit eine bestimmte Ausgangsmotivation geschaffen wird;
- Häufigkeit mit dem Ziel, dass die häufigsten Wörter richtig geschrieben werden;
- orthographische Regelgeleitetheit, damit orthographische Regelmäßigkeiten eingeübt werden können.

Diese Kriterien bieten keine Systematik. Vielmehr weisen die Kriterien Tendenzen aus, die das alte Vorurteil, das schon **Wander (1831)** formulierte, dass das Deutsche nur als „Andersschreibung“ zu fassen sei, zu bestätigen scheinen. Im Großen und Ganzen stellt man fest:

- Je kindgemäßer, desto idiosynkratischer: *Ichthyosaurus*, *Stock-Car-Rennen*, *Batman* usw. sind von Kindern zwar gewünscht, aber nicht geeignet, eine Vorstellung von der deutschen Orthographie auszubilden.
- Die häufigsten Wörter folgen oft anderen als systematischen Tendenzen. Bei den häufigsten greift das Zipf'sche Gesetz (**Crystal 1993: 87**), wonach es einen statistischen Zusammenhang zwischen Häufigkeit und Kürze gibt. Daher schreiben wir *dir*, *mir*... nicht entsprechend der GPK-Regel /i:/ → <ie>. Diese Tendenz wenden wir wiederum nicht auf *die* oder *ihn* an, bekommen aber dadurch im Bereich der Artikel und Pronomina prominent graphisch dreigliedrige Formen.
- Wir haben auch die Tendenz: Je häufiger, desto fossilierter: *und* (aus mhd. *unde*) oder *ob* (aus mhd. *obe*), auch *Herbst* ist der

Lehnwortcharakter aus lat. *herba* nicht mehr anzusehen.

- Schließlich zeigt sich auch: Je emotionaler, desto auffälliger: *Vater, Volk, Vieh...*

Wie man sehen kann, kann man jede vom System her betrachtet idiosynkratische Schreibung erklären, aber eben nur diesen einen Fall, ohne aus der Erklärung etwas für andere Schreibungen ableiten zu können. Zu einem System als wesentlicher Voraussetzung für selbständiges und selbsttätiges Lernen kommt man erst, wenn man konsequent einen regelgeleiteten Wortschatz von einem Lern- oder Merkwortschatz trennt und im regelgeleiteten Wortschatz unter einer systematischen Perspektive von den GPK-Regeln ausgehend über Regelwendungen auf diese Regeln zu höheren Prinzipien (Getrennt- und Zusammenschreibung, Groß- und Kleinschreibung, Interpunktion) konsequent voranschreitet und dabei das Prinzip der Erklärkraft auf jeden Bereich anwendet.

8.3 Perspektivität

Beide Kriterien, Erklärkraft und systematische Tiefe, müssen durch das Kriterium der Perspektivität ergänzt werden.

Eine der ganz wenigen Grammatikstunden, die veröffentlicht sind, stammt von W. Boettcher (1994) zum Präpositionalobjekt in einer 5. Klasse Gymnasium. Die Lehrkraft beginnt mit dem Satz: „Wegen des Geburtstages kaufte gestern mein Großvater mit seinem letzten Geld in der Stadt meinem kleinen Bruder fürsorglich einen neuen Lederball.“

An diesem Satz, den die Lehrkraft „sehr merkwürdig“ nennt, den sie sich „auf die Schnelle ausgedacht“ habe, sollen die Satzglieder durch die sog. Frageprobe ermittelt werden.

Danach schreibt die Lehrkraft drei Sätze an die Tafel:

- *Martina verliebt sich in der Disco.*
- *Martina verliebt sich in den Ferien.*
- *Martina verliebt sich in Peter.*

Als Stundenfazit werden zwei Dinge festgehalten:

- Die Frage nach dem präpositionalen Objekt beinhaltet die Präposition.
- Zur Unterscheidung von adverbialen Bestimmungen hilft auch die Ersatzprobe.

Die Frage, ob man Präpositionalobjekte ansetzen sollte, ist immer wieder erörtert worden und kaum eine Grammatik, die dem Problem keine längeren Einlassungen zu den auftretenden Schwierigkeiten widmete (am ausführlichsten Zifonun/Hoffmann/Strecker. 1997: 1093–1099). Gemeinhin wird folgendermaßen argumentiert, wie dies auch in der Liste zum einfachen Satz (Grammatische Terminologie 2012) zusammengefasst ist. Die Definition lautet:

Dasjenige Objekt dessen prototypische Realisierung eine → Präpositionalgruppe ist, deren präpositionaler Bestandteil vom Prädikatsverb regiert wird und semantisch leer ist.

Als Problemlöseverhalten wird u.a. angegeben:

Bestimmte Präpositionalobjekte können durch ein Pronominaladverb ersetzt werden.

(5) *Ich dachte **an mein Versprechen**.*

(5') *Ich dachte **daran**. [...]*

Gegen diese Darstellung kann man aber sehr schnell vernichtende Gegenargumente finden. Die definitorische Aussage, dass bei Präpositionalobjekten die Präposition semantisch leer sei, kann angezweifelt werden. Die IdS-Grammatik führt als Beispiele an: *sich entscheiden für/gegen; stimmen für/gegen; fußen auf, sich stützen auf...* (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 1096).

Hätte der Satz schließlich gelautet:

Bei dieser Gelegenheit dachte ich an mein Versprechen.

hätte eine entsprechende Ersetzung gelautet:

Ich dachte dabei daran.

Damit ist die Unterscheidungsmöglichkeit zwischen adverbialen Bestimmungen und Präpositionalobjekten verschwunden.

Pronominalisierung, mit der die Ersetzungsprobe arbeitet, folgt anderen Gesetzmäßigkeiten als sie hier erforderlich sind.

Eine blinde Anwendung von Proben bringt also wenig, weswegen die Grammatikwerkstatt nicht die Lösung des Grammatikunterrichts sein kann. Diese Feststellung ist auch deswegen so wesentlich, weil je nach Probe eine andere Perspektive auf eine sprachliche Äußerung geworfen wird.

Die prominente Frageprobe behandelt einen Satz als eine Informationseinheit: Informationen werden erfragt. Da Informationen in einem Satz als syntaktisch wohlgeformte Wortgruppen gegeben werden, ermittelt man durch die Frageprobe je nach Fragebasis Satzglieder (vom Prädikatsverb aus gefragt) oder Gliedteile (von Substantiven aus gefragt). Keineswegs aber erhält man auch schon die syntaktische Funktion dieser ‚partes orationis‘.

Eine ganz andere Perspektive nimmt man ein, wenn man eine sprachliche Äußerung auf der syntagmatischen oder paradigmatischen Ebene betrachtet. Jetzt wird der Satz als eine Struktureinheit behandelt. Nach einer bekannten Äußerung von Carnap (1966: 70–71) sind zwei Punkte/Sachverhalte erst dann nicht zu unterscheiden, wenn keine Strukturbeschreibung zu finden ist, die den Unterschied zeigen würde.

Man kann aber schnell die Besonderheit von Satzgliedern, die am Schluss der ganzen Überlegungen ‚Präpositionalobjekte‘ genannt werden, sehen: *Martina verliebt sich während der Ferien auf dem Abschiedsball in Peter.*

Die Präposition *in* ist fest, sodass man sagen kann, das Verb *sich verlieben* legt die Form (*in X*) fest. Damit wird ein Formgesichtspunkt ermittelt. Von hier aus eröffnet sich ein Weg zu den Adverbialergänzungen, bei denen die Präposition nicht festgelegt ist:

Ich wohne in Graz/unter der Brücke/auf dem Berg/neben der Kirche.

*Martina verliebt sich, und das passiert in der Disco/in den Ferien/*in Peter.*

Der *Und-das-passiert-Test*, mit dem man gut Satzglieder identifizieren kann, die nicht zum elementaren Satzgedanken gehören, ergibt, dass *in Peter* zum elementaren Satzgedanken gehört, also Komplement ist,

während *in der Disko* bzw. *in den Ferien* als Supplemente zu gelten haben. Damit hat man einen Funktionsgesichtspunkt gewonnen.

*Sie verliebt sich in den Ferien und *in Peter.*

Der Koordinationstest schließlich zeigt, dass *in Peter* nicht mit einer adverbialen Bestimmung der gegebenen Art kombiniert werden kann. Wieder ist ein Funktionsgesichtspunkt gewonnen. Man kann hier weitermachen und wird sehen, dass auch die beiden adverbialen Bestimmungen nicht koordiniert werden können, damit also nicht vom selben Knoten dominiert werden; damit thematisiert man den Unterschied zwischen Satzadverbialen (Adverbiale III; **Grundzüge 1981**: 402 ff.) und Prädikatsadverbialen (Adverbiale II; **Grundzüge 1981**: 388 ff.).

Für das Lernen ist ein Wissen um die Perspektive, aus der heraus eine Feststellung getroffen wird, von großer Bedeutung. Dieser Gesichtspunkt übersteigt den, Proben und Tests anzuwenden, wie dies die Grammatikwerkstatt propagiert, bei weitem, weil erst die Perspektive zeigt, welche Tests überhaupt aussichtsreich sind und auch, wo ihre Wirkkraft aufhört.

Man kann hier einen Bogen schlagen zur Gedichtinterpretation. **Gerigk (2002)** zeigt überzeugend, wie mindestens zwei Perspektiven auf einen Text angewandt werden sollten, die jede für sich ganz andere Fähigkeiten erfordert und zu ganz anderen Ergebnissen führt. Er spricht von einer innerfiktionalen Sicht als Ergebnis auf die Frage nach der *causa efficiens* und der außerfiktionalen Sicht auf die innerfiktionale Sicht (,poetologische Differenz‘) als Antwort auf die Frage nach der *causa finalis*.

Lernen bekommt durch die jeweilige Perspektivierung eine Ordnung, die systematisch ausgerichtet ist mit Erklärungen im Rahmen des Systems. Dann sollte das „tiefere Verständnis“, von dem in COACTIV die Rede ist, als Grundlage didaktischen Handelns gegeben sein.

Literatur

- Bildungsstandards für das Fach Deutsch (2012): Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (15.10.2013).
- Boettcher, Wolfgang und Horst Sitta (1979): Grammatik in Situationen. In: Praxis Deutsch 34, 12–21.
- Boettcher, Wolfgang (1994): Grammatikstunde (Präpositionalobjekt, Gesamtschule 5. Sj.; 1994). Online unter: www.homepage.ruhr-uni-bochum.de/wolfgang.boettcher/veranstaltungen/ws2009-hs-gfiu.html (20.04.2014).
- Boueke, Dietrich (1982): Systematischer und integrativer Grammatikunterricht. Zur Methodik des Sprachunterrichts. In: Ermert, Karl (Hrsg.): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? Loccum: Evangelische Akademie.
- Carnap, Rudolf (1966): Strukturbeschreibungen. In: Kursbuch 5, 69–73.
- Crystal, David (1993): Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache. Frankfurt: Campus.
- Einheitliche Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung Deutsch. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989, in der Fassung vom 24.5.2002. Online unter: <http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c7532> (01.10.2013).
- Féry, Caroline (2014): Phonetik und Phonologie. In: Ossner, Jakob und Heike Zinsmeister (Hrsg.): Sprachwissenschaft für das Lehramt. Paderborn: Schöningh.
- Frith, Uta (1986): Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: Augst, Gerhard (Hrsg.): New Trends in Graphemics and Orthography. Berlin: de Gruyter, 218–233.
- Gaiser, Konrad (1950): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? In: Pädagogische Provinz. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht 4, 590–599.
- Gerigk, Horst J. (2002): Lesen und Interpretieren. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Grammatische Terminologie (2012): Online unter: www.grammatischeterminologie.de (01.10.13).
- [Grammis]. Das grammatische Informationssystem des Instituts für deutsche Sprache. Online unter: http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/termwb.ansicht?v_app=g&v_id=2761 (01.09.2013).
- Greil, Josef (2007): Wortprofi. München: Oldenbourg.
- Grundzüge einer deutschen Grammatik (1981): Berlin: Akademie-Verlag.
- Hartmann, Katharina (2000): Right Node Raising and Gapping. Interface Conditions on Prosodic Deletion. Amsterdam: John Benjamins.
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hildebrand, Rudolf (1929): Vom deutschen Sprachunterricht und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Mit einem Anhang über die Fremdwörter und einem über das Altdeutsche in der Schule. 15. Aufl. Leipzig: Klinkhardt 1920 (1. Aufl. 1867).
- Höhle, Tilman (1982): Über Komposition und Derivation: zur Konstituentenstruktur von Wortbildungsprodukten im Deutschen. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 1, 76–112.
- Ingendahl, Werner (1999): Sprachreflexion statt Grammatik: Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen. Tübingen: Niemeyer.
- Karmiloff-Smith, Anette (1992): Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science. Cambridge: MIT Press.
- Köpcke, Klaus-Michael und Arne Ziegler (2013): Exposee für das Symposium „Deutsche Grammatik in Kontakt in Schule und Unterricht“. Münster/Graz.
- Krauss, Stefan et al. (2008): Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. In: Journal für

- Mathematik-Didaktik 29, 223–258.
- Kunter, Mareike et al. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Miller, George A. (1956): The magical number seven, plus or minus two. Limits on our capacity for processing information. In: Psychological Review 63, 81–97.
- Ossner, Jakob (2010): Orthographie. System und Didaktik. Paderborn: Schöningh.
- Ossner, Jakob (2012): Grammatische Terminologie in der Schule. Einladung zur Diskussion. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 1, 73–90 (ebenso in: Didaktik Deutsch 32, 111–126).
- Ross, Werner (1976): Im Park. In: Frankfurter Anthologie, Bd. 2. Frankfurt: Insel.
- Ryle, Gilbert (1949): The concept of Mind. London: Hutchinson.
- Schulze, Gerhard (1992): Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt: Campus.
- Shulman, Lee S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher 15 (2), 4–14.
- Spranger, Eduard (1920): Gedanken zur Lehrerbindung. In: Kittel, Helmuth (Hrsg.): Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung (I) 1920–1932. Weinheim: Beltz.
- Vennemann, Theo (1986): Neuere Entwicklungen in der Phonologie. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Wander, Karl Friedrich Wilhelm (1831): Vollständige Übungsschule der deutschen Rechtschreibung für Volksschulen in Lehre und Anwendung. Glogau.
- Yu, Si-Taek (1992): Unterspezifikation in der Phonologie des Deutschen. Tübingen: Niemeyer.
- Zifonun, Gisela, Ludger Hoffmann und Bruno Strecker (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Band 2. Berlin: de Gruyter.

Wilhelm Gießhaber

Grammatische Terminologie und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler

Abstract: Concepts for teaching German are based on the assumption that pupils possess German language skills on the same level as mono-lingual pupils of the same age. Any regional and sociolectal differences notwithstanding, basic linguistic competence is presupposed. Grammatical terminology is derived from descriptions made in everyday language. However, this approach fails to reach a very large section of the multi-lingual pupils. This chapter discusses the appropriateness of the terminology used (sections 2 and 3) against the background of the Turkish language. A study of the different uses of plural forms shows that a didactic approach that is based on the notion of countability of objects leads to unsatisfactory learning effects (section 4). The examination of classroom discourse shows that for the purposes of determining grammatical forms, grammatical terms do not provide any insight and should therefore be avoided (section 5). As a result, teacher training should avoid terminology-based concepts and focus more on the analysis of linguistic utterances for didactic purposes (section 6).

1 Einführung

Die Fachdidaktik arbeitet sich in der Diskussion um die geeignete grammatische Terminologie im schulischen Sprachunterricht an den Vorgaben der KMK-Liste (z.B. KMK für die Primarstufe 2004) ab. Besonders hervorzuheben ist der Entwurf der Gießener Gruppe (vgl. [Ossner 2012](#)), der ein komplettes Rüstzeug für die Sprachanalyse präsentiert. Allerdings lässt der Vorschlag unberücksichtigt, dass ein Großteil der

Schüler mehrsprachig ist und Deutsch nicht als Familiensprache hat. Damit stellen sich einige grundsätzliche Fragen im Zusammenhang mit der grammatischen Terminologie.

Einsprachige Schüler können zum Zeitpunkt der Einschulung in der Regel auf altersgemäß entwickelte mündliche Deutschkenntnisse aufbauen. In der Syntax beherrschen sie die grundlegenden Strukturen einschließlich untergeordneter Nebensätze. Dagegen stellt sich die Situation bei mehrsprachigen Schülern anders dar. Ein großer Teil verfügt nur über geringe Alltagssprachliche Deutschkenntnisse ohne komplexe Syntaxstrukturen. Auch der Wortschatz ist im Vergleich zu Einsprachigen deutlich eingeschränkt. Wenn den Kindern in der Vorschulzeit wenig oder gar nicht vorgelesen wurde oder ihnen keine Geschichten erzählt wurden, sind ihre Kontakte mit konzeptionell schriftlicher Sprache sehr gering. Dies erschwert u.a. die Analyse des Aufbaus von Wörtern. Eine weitere Schülergruppe mit sehr geringen oder ganz fehlenden Deutschkenntnissen sind Seiteneinsteiger. Für beide Gruppen können grammatische Kenntnisse den Deutscherwerb unterstützen.

Die Unterstützung des Zweit- oder Drittspracherwerbs gestaltet sich altersabhängig unterschiedlich. In der Grundschulzeit ist eine kognitive, auf Regeln zielende Vermittlung wenig erfolgreich. In dieser Altersphase ist eher die Förderung von Sprachbewusstheit erfolgreich. Insbesondere sollte der Input reichhaltig sein. Zur Bearbeitung der sprachlichen Mittel können grundlegende Termini zur Identifizierung von Einheiten hilfreich sein. Dazu zählen das auch im Schriftspracherwerb zentrale Konzept des Wortes und grundlegende syntaktische Einheiten, insbesondere des Satzes. In der Regel werden Verben und Nomen sowie Pronomen unterschieden. Allerdings fällt mehrsprachigen Schülern die sichere Bestimmung der Wortart schwer, wie unten gezeigt wird. In zahlreichen Grundschulvideomitschnitten ist kaum eine erfolgreiche Vermittlung grammatischen Wissens auszumachen. In einer Aufnahme mit Seiteneinsteigern der Sekundarstufe führt ein von der deutschen Alltagssprache ausgehendes Vermittlungskonzept zu Schwierigkeiten.

Es ist allgemeiner zu fragen, welche Rolle die grammatische Terminologie im Unterricht mit mehrsprachigen Schülern spielt. Aus der

Vielzahl der vielen Familiensprachen werden im Folgenden die türkische Sprache und türkische Schüler betrachtet. In einem einführenden Überblick werden zunächst wesentliche Unterschiede zwischen Deutsch und Türkisch (**Kapitel 2**) und einige empirische Befunde zur Verwendung des Deutschen durch türkische Grundschüler (**Kapitel 3**) vorgestellt. Am Beispiel der Pluralformen und ihrer Vermittlung im Unterricht mit Schülern der Sekundarstufe wird gezeigt, wie eine deutschbasierte Terminologie den Vermittlungsweg erschwert (**Kapitel 4**). Anschließend wird vorgestellt, wie bei der Identifizierung von Verben in Sätzen und der Vermittlung von Perfekt und Präteritum grammatische Termini in einer dritten Grundschulklasse verwendet werden (**Kapitel 5**). Abschließend werden einige Überlegungen zum weiteren Vorgehen vorgestellt (**Kapitel 6**).

2 Deutsch und Türkisch im Sprachvergleich

Als Basissprache für einen Blick auf eine der Herkunftssprachen wird Türkisch dienen. Die türkisch sprechende Gruppe stellt mit 2,8 Millionen zwar nur die zweitgrößte Gruppe nach den Aussiedlern (knapp 4 Millionen, vgl. **Woellert et al. 2009**), doch sind Unterschiede beim typologisch weit entfernten Türkisch schärfer konturiert. (Türkei-)Türkisch ist eine agglutinierende Sprache mit reicher Morphologie. Vom Deutschen aus gesehen fallen besonders die Vokalharmonie, die SOV-Wortstellung, das Fehlen von Nebensätzen, Genus, Artikeln und Anaphern auf (vgl. **Hoffman n 2013**: 561ff.). Ein Beispiel aus einem Text eines türkischen Schülers am Ende der 4. Klasse zeigt einige Merkmale:

(B1) Türkische Äußerung, CEI, 4. Klasse, schriftliche Nacherzählung

TRK:	Bir	tane	çocuk		Okul-	-un-da	para	çal-mış
IL:	Ein	Stück	Kind		Schule	POSS-LOK	Geld	stehl-MIŞ
DEU:	Ein		Kind	hat	in seiner Schule		Geld	gestohlen.

Das Beispiel zeigt sowohl typische Merkmale des Türkischen als auch einige Einflüsse der Zweitsprache Deutsch in der Familiensprache Türkisch (vgl. [Grießhaber 2002](#)). Entsprechend der SOV-Wortstellung steht in (B1) das Finitum *çalmış* am Ende des Satzes. Die Nominalgruppe *Bir tane çocuk* bildet unter deutschem Einfluss den unbestimmten Artikel *ein* mit dem Zahlwort *bir* nach. Mit *tane* wird eine Art Klassifikator verwendet. Die Ortsbestimmung *Okulunda* ist nach deutscher Orthographie groß geschrieben. Das Possessivsuffix *-Un-* und das Lokalsuffix *-da* zeigen die Agglutination und die Vokalharmonie: Das auslautende dunkle *-U-* in *okul* bedingt nach der großen Vokalharmonie im folgenden Possessivsuffix ein *-U-*, das wiederum im Lokalsuffix nach der kleinen Vokalharmonie das *-A* bewirkt. Im Deutschen entspricht dem türkischen Ausdruck *okulunda* eine Nominalgruppe mit Präposition, Possessiv und Nomen. Die Form des Possessivs *sein* muss im Deutschen das Genus des Nomens berücksichtigen. Das Verb *çalmış* wird in einer für das Deutsche typischen Konstruktion mit finitem Hilfsverb und infinitem Vollverb wiedergegeben, die zusammen die Verbalklammer bilden.

Das Beispiel zeigt zwei grundlegende Unterschiede zwischen Türkisch und Deutsch: Das Deutsche ist durch die Verbalklammer geprägt, die nach grammatischen Prinzipien der Finitheit das Prädikat aufspaltet, und es zeigt an nahezu jedem Wort mit Suffixen, die in Genus und Kasus vom Bezugsobjekt bestimmt sind, die Beziehung zum Bezugsobjekt. Vom Türkischen aus wäre sowohl die genusabhängige Wahl des Possessivums *sein* (statt *ihr*) als auch die Kasusendung *-er* (für Dativ Singular Femininum) eine Überdetermination. Auch die Kohärenz stiftende Anapher (*er, sie, es*) in Erzählungen ist vom Türkischen aus eine überflüssige Versprachlichung von Sachverhalten, die in der Regel (in der Rahmensetzung bzw. Einleitung einer Erzählung) nur einmal explizit versprachlicht werden. Gleichzeitig gibt es jedoch im Deutschen bei koordinierten Sätzen mit der Analepse (vgl. [Hoffmann 2013: 194ff.](#)) die Möglichkeit, das anaphorische Subjekt auszulassen, wenn es sich im Kontext erschließt. Diese Verhältnisse, die in schriftlichen Texten mehrsprachiger Schüler zu unzulässigen Auslassungen führen (vgl. [Grießhaber 2013](#)), werden bei strukturellen Sprachvergleichen unzureichend

berücksichtigt. Aus dem Sprachvergleich lassen sich zusätzlich zum Genus und der recht unregelmäßigen und schwer durchschaubaren Verbflexion auch Artikel und Nebensätze als kritische Erwerbsbereiche bestimmen.

3 Deutsch in der Verwendung durch türkische Schüler

Statische Sprachvergleiche können tatsächlich auftretende Probleme im L2-Erwerb nicht zuverlässig erfassen und bedürfen ergänzender Analysen von Lernerdaten. Für solche Vergleiche werden Daten aus folgenden Untersuchungen zu Textproduktionen von Viertklässlern herangezogen: (a) die Studie von **Steinig et al. 2009** mit 276 Schülern aus Dortmund und Recklinghausen im Jahr 2002, (b) die SCHUBS-Studie von Grißhaber mit einer Klasse in Hamburg 1988 und (c) das Förderprojekt „Deutsch & PC“ (DPC) in neun Frankfurter Klassen mit 153 Schülern, von denen 118 kontinuierlich die deutsche Schule besuchten.

Die Daten sind angesichts unterschiedlicher Impulse nicht direkt vergleichbar. Steinig et al. setzten eine Filmvorlage ein, bei SCHUBS wurde eine Geschichte mündlich auf Deutsch und auf Türkisch vorgelesen, bei DPC wurde ein Einzelbild verwendet. Auch die Probanden sind unterschiedlich unterteilt: Steinig et al. differenzieren zwischen ein- und mehrsprachigen Schülern, bei SCHUBS und DPC können bei den mehrsprachigen Schülern noch die türkischen Schüler separiert werden. Aus den drei Studien lassen sich dennoch folgende allgemeine Tendenzen ableiten: Einsprachige Schüler produzieren mehr satzwertige Einheiten mit etwas höherer syntaktischer Komplexität; deutliche Unterschiede zeigen sich bei der Kasusmorphologie: Mehrsprachige Schüler produzieren bei wesentlich mehr Fehlern weniger akkusativische und dativische Nominalgruppen; türkische Schüler weisen bei nochmals reduzierter Verwendung noch mehr Fehler auf. Im DPC-Korpus weisen Texte türkischer Schüler wesentlich mehr abweichend gebildete Vergangenheitsformen auf.

Die Fokussierung auf bestimmte Verwendungen lässt einige Problemfelder hervortreten. Bei mehrteiligen Prädikaten zeigen türkische Schüler im SCHUBSKorpus noch nach vier Jahren in der deutschen Schule große Probleme. Im einführenden Teil der nacherzählten Geschichte verwenden alle vier deutschsprachigen Schüler korrekt die Verbalklammer, z.B.: *war ... entdeckt worden* (CLM), *wurde ... entwendet* (TNA), während drei der vier türkischen Schüler infinite Verbteile auslassen: *ist ... [Ø]* (DNI), *war ... gestohlen [Ø]* (MEO).

Die im Türkischen nicht vorhandenen Anaphern erweisen sich als problematisch. Doch auch im Deutschen kann bei Subjektgleichheit in mit *und* koordinierten Sätzen die Subjektanapher ausgelassen werden. Die Regeln für die von Hoffmann (2013: 194ff.) als „thematische Lücke“ bezeichnete ‚Analepse‘ sind allerdings nicht einfach. Während in (B2, (1)) die Subjektanapher im Konjunktssatz grammatisch korrekt ausgelassen werden kann, ist dies in (B2, (2)) aufgrund der Neufokussierung mit *da* nicht möglich.

(B2) Analepsen [Ø], SCHUBS, 4. Klasse, DNI L1 Türkisch

- (1) *Der Junge hat Agts bekommen und [Ø] hat den Zauberstäbe verkürzt.*
- (2) *Die Lehrer suchte in der Pause die Klasen. Und da sehnte [Ø] 5 Junge 8 Jahre alt.*

Türkische Schüler machen durchschnittlich mehr Fehler im Analepsebereich als deutschsprachige. Im SCHUBS-Korpus lassen türkische Schüler in jeder fünften minimalen satzwertigen Einheit eine Anapher aus, davon in jedem zweiten Fall in grammatisch abweichender Form. Dabei handelt es sich um einen bislang wenig erforschten Randbereich, wie auch der von Hoffmann verwendete Begriff ‚Analepse‘ zeigt, der terminologisch noch nicht als eingeführt betrachtet werden kann. Die Regeln sind deutschen Muttersprachlern intuitiv zugänglich und dementsprechend wenig fehleranfällig, während Zweitsprachlerner Hilfe gut gebrauchen könnten.

4 Numerus und das Zählkonzept

Die Terminologie selbst kann sich als problematisch erweisen. Ein Beispiel dafür ist die für die Grundschule vorgesehene KMK-Terminologie für den Numerus der Nomina: Einzahl, Mehrzahl (KMK 2005). Damit separiert sich der Deutschunterricht vom Englischunterricht mit den Termini Singular und Plural. Die Terminologie schlägt semantisch von alltagssprachlichem Wissen und einfachem mathematischen Operationen eine Brücke zum Fachterminus. Dieser Vermittlungsweg ist für die Grundschule nicht untypisch und erweist sich in Sachfächern als durchaus effektiv (vgl. [Wagenschein 1978](#)). Allerdings ist er eng an gute Deutschkenntnisse gekoppelt. So zieht sich die Vermittlung der Termini Plus/Minus über Zähloperationen zäh hin, wenn den Schülern ausreichende Deutschkenntnisse zur Versprachlichung von gerade beobachteten Handlungen fehlen ([Grießhaber 2013](#)). Der Weg über die deutsche Alltagssprache setzt ausreichende Sprachkenntnisse voraus. Im Folgenden werden zunächst die Pluralformen im Deutschen und Türkischen betrachtet ([Kapitel 4.1](#)) und anschließend an einem Unterrichtsbeispiel das Vorgehen der Lehrerin und die damit verbundenen Probleme gezeigt ([Kapitel 4.2](#)).

4.1 Pluralformen im Sprachvergleich

Sowohl Deutsch als auch Türkisch können Nomen mit Pluralsuffixen markieren. Dabei erweist sich das Türkische mit nur einer Pluralform, die je nach Vokalharmonie als *-ler* oder *-lar* realisiert wird, als wesentlich einfacher als das Deutsche mit seinen vielen Pluralformen, für die es keine einfachen Zuweisungsregeln gibt. Hinter diesen unmittelbar sichtbaren Unterschieden liegen jedoch ganz andere Konzepte der Verwendung der Pluralformen. Das Deutsche ist dadurch gekennzeichnet, dass der Numerus des Nomens morphologisch nicht nur am Nomen selbst, sondern an allen Bestandteilen der Nominalgruppe und im Fall des Subjekts auch am Verb ausgedrückt wird.

Eva sieht das grüne Haus.

Sie sieht die grünen Häuser.

(Hans und Eva)/(Sie) sehen die grünen Häuser auf dem Hügel/den Hügeln.

Die Pluralverwendung wird im Deutschen durch eine Mehrzahl von Objekten bedingt, auf die sich das Nomen bezieht. Der Test auf Mehrzähligkeit lässt sich mit einer einfachen Zähloperation von Objekten durchführen. Insofern greift die grammatische Terminologie alltagssprachlich gefasstes Wissen auf und bietet gleichzeitig ein Verfahren zur Ermittlung der Quantität des Nomens. Eng verwandte Ausgangssprachen, z.B. Englisch, die romanischen oder slawischen Sprachen, folgen einem ähnlichen Pluralkonzept, das sich in vielen Fällen als erfolgreich erweist.

Doch beim typologisch entfernten Türkisch führt das deutsche ‚Zählkonzept‘ zu widersprüchlichen Ergebnissen. Nach **Bassarak (1987)** ist das Deutsche eine numerale Sprache, bei der Nomen lexikalisch determiniert über die Eigenschaft der Zähligkeit verfügen, während im Türkischen Nomen transnumeral verwendet werden. Da sich *kitap* (= *Buch*) in der Grundform auf ein Buch oder auf mehrere Bücher beziehen kann, hat *Kitap okudum.* mehrere Lesarten:

- a. *Ich habe ein Buch gelesen.* (so wie *Zeitung lesen*)
- b. *Ich habe ein Buch gelesen.*
- c. *Ich habe Bücher gelesen.*

Die Verwendung mit einem Zahlwort schließt in der Regel die Pluralform beim Nomen aus: *İki kitap okudum.* (= *Ich habe zwei Bücher gelesen.*). Das Pluralsuffix wird verwendet, um eine bestimmte Menge zu bezeichnen: *Kitap-lar-i okudum.* (= *Buch-PLU-AKK les-dİm: Ich habe die Bücher gelesen.*). In diesem Fall ist das Objekt *Bücher* durch das Akkusativsuffix *-i* als definit markiert, das Pluralsuffix *-lar* steht in diesem Fall für mehrere Exemplare.

Unterschiedliche Pluralverwendung zeigt sich auch im Verhältnis von Subjekt und finitem Verb. Im Deutschen erfordert die Kongruenz bei pluralischem Subjekt eine pluralische Verbmarkierung. Im Türkischen steht dagegen beim Verb die 3.Ps.Sg., wenn das Subjekt pluralisch ist, in (B3)

gel-di (Sg.) statt *gel-di-ler* (Pl.).

(B3) Can Efe Yeni Yilda (= Can Efe im Neuen Jahr); Özyürek (1988: 4)

Ali, Oya, Mete geldi. Komşular da geldi.

Ali, Oya, Mete gel-di-3.Ps.Sg. Komşu-lar da gel-di-3.PsSg.

(= *Ali, Oya und Mete sind gekommen. Auch die Nachbarn sind gekommen.*)

Sowohl bei der Aufzählung mehrerer Personen als auch bei dem pluralisch markierten *komşular* kongruiert das finite Verb nicht im Numerus, sondern wird im Singular verwendet. Diese Nichtkongruenz zeigt die für Türkisch typische Vermeidung der Doppelkodierung einer grammatischen Kategorie (vgl. Bassarak 1987: 28).

Was leistet die nominale Pluralmarkierung? Zählbare, in diskrete Einheiten unterteilbare Objekte werden mit der Pluralmorphologie zu einer Gesamtheit von Elementen zusammengefasst. Für solche Objekte wie *Buch* oder *Haar* ist dies offenkundig. Aber auch ein eigentlich nicht zählbares Objekt wie *Geld*, das sich nämlich fachsprachlich wieder in sehr viele unterschiedliche Arten von Geld unterteilt, wird mit Pluralsuffix zu einer Menge verschiedener *Gelder*.

Tab 1: Zählbare und nicht zählbare Objekte

,Objekte‘	
zählbar, einfach	Ganzheit verschiedener Elemente
BUCH, HAAR nicht zählbar	zählbar, gegliedert BÜCH-ER, HAAR-E
GELD, WASSER	GELD-ER, (stille) WASSER

Die Kombination mit einem Zahlwort, z.B. *drei Strümpfe*, nimmt diese Leistung eigentlich nicht in Anspruch. Die deutsche Kodierung folgt dem Prinzip, Kopfmerkmale auch bei allen Elementen einer Gruppe

auszudrücken. Dagegen vermeidet das Türkische die Mehrfachkodierung, da dies eine widersprüchliche Aussage darstellte.

4.2 Pluralformen in der Sprachvermittlung

Die Vermittlung der Pluralformen über das Zählen von Objekten kann für folgende türkische Schüler problematisch sein: für Schulanfänger mit geringen Erfahrungen mit dem Deutschen und für Seiteneinsteiger, die Deutsch vor dem Hintergrund ihrer schulisch entwickelten Erstsprache erwerben. Das Vorgehen und die damit verbundenen Probleme sollen exemplarisch an einer Stunde mit Seiteneinsteigern der Sekundarstufe in einer Hamburger Schule gezeigt werden (Grießhaber 1993).

Die Lehrerin stützt ihre Vermittlung auf ein Arbeitsblatt mit Kleidungsstücken. Auf der linken Seite stehen kurze beschreibende Äußerungen, z.B. „*Er hängt die Strümpfe auf, ...*“, in der Mittelspalte sind Rauten und rechts Visualisierungen der verbalen Äußerungen in veränderter Reihenfolge. Im Unterrichtsgespräch sollen die Schüler zunächst die abgebildeten Wäschestücke identifizieren und den Äußerungen zuordnen. Anschließend erstellt die Lehrerin ein tabellarisches Tafelbild, links die Grundform mit Artikel, rechts die Mehrzahlform. Pluralmorpheme, Umlaut und Suffixe sind farblich markiert. Die Lehrerin orientiert die Schüler auf das Zählen der abgebildeten Kleidungsstücke, und versucht so, die Pluralform zu motivieren (s. (B4) Transkriptausschnitt, PF 39).

(B4) KLEIDER, Seiteneinsteiger Sek I, unterschiedliche L1, Ausschnitt

63 Li Nase hoch)). Ja? ((1s)) So. Wie heißt es beim Zählen? •• Ein...
 Si Strumpf.
 S Ein

64 Li Gut.
 Sr Zwei Strumpf.
 S Strumpf. Ein, vier, (fünf). Ein Strumpf (). Einzahl...

65 Sr [Wieviel denn]?
 S Zwei Strumpf. Vier Trumpf. • [Vier Trumpf. • Vier Trumpf]. ••
[ganz leise. leise.]

66 S [Haa]! •• (Jetzt sehe ich schon). [(O degil. Çorabima/ çorabim)]. ••
[Ach so! Das ist (es) nicht. Zu meiner Socke/ meine Socke.]

67 Li So, und hier steht "die Strümpfe". Und wie heißt das jetzt beim
 Sr Schuhe. Die Sch... •
 S [(Hangisi)]?
[Welche?]

68 Li Strumpf? (Richtig).
 Sr Sch... Ein/ der Schuhe. Der Sturumpf.
 S (Ein) Strumpf.

Die Lerner zählen offensichtlich mit und verbalisieren teilweise die Zahlwörter (PF 64–65). Dem türkischen Prinzip folgend verwenden sie die Objektbezeichnung in der Grundform (*Strumpf*), auch wenn auf dem Arbeitsblatt das Wort in der Mehrzahl (*Strümpfe*) steht.⁵⁰ Die Lehrerin versucht sodann, von der pluralen Arbeitsblattformulierung aus das Genus zu vermitteln, ohne den Terminus zu verwenden (PF 67–68). Die Schüler beschränken sich fast ausschließlich auf bruchstückhafte nominale Gruppen, z.B. *Der Sturumpf* (PF 68). Angesichts der noch geringen Deutschkenntnisse vermag die Lehrerin im einsprachig geführten Unterricht

Zusammenhänge weder zu erklären noch zu erläutern. Stattdessen sollen die Schüler von den Beispielen die Regeln der Pluralbildung selbst ableiten. Dass die Verknüpfung von Zahlwort und Pluralformen vor dem Hintergrund einer typologisch anderen Sprache anders als im Deutschen funktionieren könnte, ist außerhalb ihrer Überlegungen. Diese Beobachtungen werden auch durch die empirische Erhebung der deutschen Pluralformen bei türkischen Grundschulern gestützt (vgl. Wecker/Köpcke in diesem Band).

Die Didaktik sollte bei der Wahl der Terminologie über die bislang berücksichtigten Faktoren hinaus auch grammatische Verhältnisse der Familiensprachen berücksichtigen. Die Verwendung der Termini Singular/Plural würde nicht im gleichen Maße zu Zähloperationen verleiten wie Einzahl/Mehrzahl.

5 Termini im schulischen Diskurs

Termini als Werkzeug zur Erschließung von Sachverhalten sollen nicht zuletzt im Unterricht ihr Wirkungspotential entfalten. Im Folgenden wird betrachtet, wie Lehrpersonen im Unterricht mit mehrsprachigen Schülern auf sprachliche Sachverhalte eingehen und welche Rolle grammatische Termini dabei spielen. Vorweg lässt sich feststellen, dass grammatische Termini eine absolut untergeordnete Rolle spielen, wie auch schon (B4) oben zu den Strümpfen zeigt.

Das folgende Beispiel stammt aus einer dritten Grundschulklasse mit ausschließlich türkischen Kindern (Aufnahme: Besse et al. 1999). Im Rahmen einer Unterrichtsreihe zum Wetter behandelt die Lehrerin Tempusformen von ‚Wetterverben‘, z.B. *frieren*, *regnen*, *schneien*. In einem fragend entwickelnden Unterrichtskonzept liest sie jeweils einen ‚Wettersatz‘ vor, z.B. *Es schneite den ganzen Tag*. und erfragt anschließend das Verb in dem vorgelesenen Satz. Dazu gibt es Verbkarten im DIN A4-Format, auf deren Vorderseite das Verb im Vergangenheitstempus des Beispielsatzes und auf der Rückseite im Infinitiv steht, z.B. *schneite* – *schneien*. Es gibt sowohl Sätze im Perfekt als auch im Präteritum. Der

Unterricht zielt offensichtlich auf die Unterscheidung der beiden Tempusformen ab, ohne dass dies explizit wird oder die Bildung der Tempusformen oder deren Verwendung thematisiert wird.

(B5) WETTERSÄTZE, 3. Klasse Grundschule, L1 Türkisch (Besse et al. 1999)

Le: Lehrerin; Ufu, Yap, Yus namentlich nicht identifizierte Schüler; K1–2: unbekannte Schüler; KK: mehrere Schüler gleichzeitig

1 Le So, ich lese einen Satz vor und du versuchst mal, das Verb in dem Satz zu finden,

2 Le ja? Pscht. "Es schneite den ganzen Tag". "Es schneite den ganzen
K1 Es hat geschneit.
KK "Den

3 Le Tag". Ufuk! Ich hab'
Ufu "Es hat den ge/ • geschneit".
K1 "Es schneite".
K2 Es hat geschneit.
KK ganzen Tag".

4 Le nicht gesagt, verbessere mich. Ich hab' gesagt, du versuchst das Verb zu finden.

5 Le So wie ich das gesagt hab'. "Es • schneite den ganzen Tag".
K1 Wie, wie denn?
K2 "Den ganzen Tag".

6 Le Yaprak!
Yap "Schnei/ (())
K1 "Schneite".
K2 Was denn?
KK ((-- sprechen durcheinander --))

7 Le "Schneite"! "Schneite", ist das denn • jetzt, also • oder ist das schon
Yap schneite".
KK Ne, nicht jetzt.

8 Le Vergangenheit? Ja.
Yus Ja, das ist hundert Jahre gegege,
K1 Vergangen.
KK Vergangenheit.

Le	So. "Schneien".	"Schneite".	"Es regnete"
Yus	hundert Jahre waren das.		
K1		Schneit.	"Schneite".
K2		Schneien.	

Die Transkription enthält im Unterrichtsabschnitt zu den Wettersätzen 55 turns der Lehrerin. Davon sind über ein Drittel Schülernamen, Partikeln oder Äußerungen zur Steuerung des Unterrichts. In 13 % der Äußerungen verbalisiert sie nur ein (überwiegend) finites Wort, z.B. *regnete*, in knapp 15 % liest sie einen ‚Wettersatz‘ vor, z.B. *Es regnete immerzu*. Für Erklärungen oder Erläuterungen bleibt nicht viel Redezeit übrig. Insgesamt verwendet sie folgende grammatische Termini (kursiv):

- (a) das *Verb* in dem *Satz* zu finden. ... das *Verb* zu finden.
- (b) „Schneite“, ist das denn • jetzt, also • oder ist das schon Vergangenheit?
... Ist das denn jetzt oder ist das auch *Vergangenheit?*
- (c) ... daß es zwei verschiedene *Vergangenheiten* gibt, ne? „Schneite“ oder „es hat geschneit“
- (d) Wie heißt die *Grundform*?

Die grammatischen Termini in der Liste dienen weder der form- oder funktionsbezogenen Analyse von Verben noch dem systematischen Aufbau von grammatischem Wissen über Tempusformen. Den Schülern wird nicht vermittelt, wie sie in einem deutschen Satz das Verb ermitteln können. Einige Male stellt sie das Verb durch Betonung heraus (z.B. ... *schien* ... in (B6) unten, PF 12), so dass es die Aufmerksamkeit der Schüler auf sich zieht und leichter als das gesuchte Element zu identifizieren ist. Die Schüler raten, äußern Vermutungen, die im positiven Fall durch Wiederholung (z.B. (B5), PF 07 „*Schneite!*“) oder durch eine Wiederholung mit einleitendem *Ja* bestätigt werden. Unzutreffende Schüleräußerungen werden nicht explizit zurückgewiesen, sondern als ergänzungsbedürftig gekennzeichnet oder ignoriert.

Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass ein Schüler auf die Aufforderung zur Verbsuche zurückfragt, wie das denn gemacht werden soll

(K1 in PF 5). Die Schüler nehmen an, dass die vorgelesene Lehreräußerung das gesuchte Element enthalten muss. Wenn es wie in PF 12 noch eigens betont wird, wird das betonte Element als das gesuchte interpretiert, ohne dass damit ein Verständnis einhergehen müsste. In ihren Beiträgen entnehmen die Schüler der Lehreräußerung mehrfach einen syntaktisch zusammengehörigen Teil als Verb, z.B. „*Den ganzen Tag*“ (KK in PF 02–03, K2 in PF 05) oder „*Es hat geschneit*“ (K2 in PF 02). Das letzte Beispiel zeigt, dass sie sich an der äußeren Lautform orientieren, ein Indiz für ein mögliches Nichtverstehen.

Einige Vorgaben der Lehrerin sind auch wegen ihrer Länge ungünstig. Der einfache ‚Wettersatz‘ „*Am Wochenende schien die Sonne.*“ übertrifft mit neun Silben die für das Memorieren magische Grenze von sieben Einheiten. Insbesondere der Satz „*Am Tag hat es geschneit und in der Nacht hat es gefroren.*“ ist mit 15 Silben viel zu lang und erfordert viel Bearbeitungszeit. Die Schüler zerlegen die Satzreihe in die zwei Teilsätze. Doch sowohl mit *gefroren* als auch mit *geschneit* haben die Schülerinnen Probleme. Eine Schülerin fragt „*Was ist gefroren?*“ (PF 18–19)⁵¹. *Geschneit* wird zweimal als *geschnien* geäußert (PF 22, PF 25).

Das letzte Beispiel zeigt, dass die Lehrerin nicht auf die Bildung des Präteritums oder des Partizips eingeht. Sie setzt offensichtlich darauf, dass die Schüler diese Formen aus ihrer alltäglichen deutschen Kommunikationspraxis kennen, so dass sie lediglich noch mit dem Konzept der ‚haben‘-Vergangenheit verbunden werden müssen. Doch das geht an der Realität des Unterrichts in Klassen mit einem hohen Anteil mehrsprachiger Schüler vorbei. Im DPC-Korpus weist nach vier Schuljahren jeder Text eines türkischen Schülers im Durchschnitt 1,3 falsch gebildete Präterital- oder Perfektformen auf im Unterschied zu deutschsprachigen Schülern, bei denen nur jeder dritte Text eine falsch gebildete Form enthält. In beiden Gruppen sinkt die Fehlerzahl mit zunehmender syntaktischer Komplexität der Texte, wenn auch unterschiedlich stark. Dies zeigt sich exemplarisch an der Suche nach der Grundform von *schien* (B6).

(B6) WETTERSÄTZE, 3. Klasse Grundschule, L1 Türkisch (Besse et al. 1999)

12	Le	"Regnen".	"Am Wochenende <u>schien</u> die Sonne".
	KK	"regnen".	((-- Stimmengewirr --))
13	Le		• Yusuf! "Schien". Weißt du denn
	Yus		"Schien".
	K2	"Scheint".	
	KK	"Schien", "schien", "schien".	
14	Le	noch, was auf der	Seite, • überlegt noch mal
	K1	"Schienen, schienen, schienen".	
15	Le	genau.	Wie heißt die Grundform?
	K2		"Schei, schei, schien".
	KK	"Schienen, schien, schienen".	
16	Le	"Schei"	"Scheinen, schien".
	K1	"Scheinen".	"Scheinen, schien".
	K2		Sching, schang, [schong].
	K3	"nen".	Frau

[leise]

Die Formen mit *schienen* können als Anzeichen einer systematischen Suche nach der paradigmengerechten Form interpretiert werden. Denn zuvor konnte aus den Präteritalformen *schneite* und *regnete* mit Ersetzung des -te-Suffixes durch ein -en-Suffix die passende Grundform gewonnen werden: *schnei-en* und *regn-en*. Dass es sich dabei um regelmäßige Verben im Unterschied zu dem gesuchten unregelmäßigen *scheinen* handelt, kann von den Schülern nicht erwartet werden.

Im weiteren Verlauf probieren die Schüler verschiedene Formen als Grundform aus, u.a. auch solche ohne -en-Suffix, zumal es sich zuvor als unpassend erwiesen hatte. So werden zusätzlich zu der oben vorgestellten Form mit -en-Suffix (*schienen, schienen, schienen*) zu *schien* folgende Varianten angeboten (PF 15–16): einfache Wiederholung (*schien, schien,*

schien, schien), Präsens (*scheint*) und auf die anschließende Frage nach der Grundform: *schei, schei, schien*. Die Reihe *Sching, schang, schong* (PF 16) zeigt, dass dem Schüler das Prinzip der Ablautreihe schon bekannt ist, wenn auch (noch) nicht die sichere Anwendung einer Reihe auf ein Verb. Die Beispiele belegen des Weiteren, dass den Schülern offensichtlich nicht klar ist, welche Formmerkmale die Grundform besitzen muss. Dieses grammatische Wissen vermittelt die Lehrerin jedoch nicht. Ihr fehlen wohl die geeigneten terminologischen Werkzeuge und offensichtlich auch das Verständnis schülerseitiger Erwerbsprozesse.

Die sparsame Verwendung linguistischer Terminologie oder sogar deren Vermeidung dürfte im Sprachunterricht weit verbreitet sein. Im SCHUBS-Projekt verwendet die Lehrerin im Zusammenhang mit der Behandlung der Groß- und Kleinschreibung folgende grammatische Termini (zur Stunde s. **Grießhaber 1997**): Namenwort (Li, 3x), Tuwort (nur Li 3x), Anredefürwort (nur Li, 1x), Anredepronomen (nur Li, 1x), Pronomen (nur Li, 1x); ein Schüler verwendet einmal Namenwort. Bei insgesamt über 1400 Segmenten kann dies als sehr sparsam bezeichnet werden. Die Schüler geben mit einer Ausnahme wie in den ‚Wettersätze‘-Beispielen oben (einzelne) Wörter oder Wortgruppen für eine von der Lehrerin erfragte Kategorie; die türkische Schülerin Hlm gibt eine semantisch basierte Wortartenbestimmung für groß zu schreibende Wörter: „*Die man anfassen kann.*“⁵² Die Lehrerin wendet auch die Artikelfähigkeit in der Nominalgruppe zur Bestimmung von Nomen an, ohne dabei Termini wie Artikel oder Begleiter zu verwenden: „*„Ast‘, nicht? Den kann ich anfassen, der, die, das.*“

In Unterrichtstranskripten lassen sich (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) beobachten: (a) die Auswahl geeigneter Beispiel(sätze) mit den im Fokus stehenden Mitteln, (b) die Kontrastierung mit anderen Mitteln, (c) Ersetzungsproben, (d) die lautliche Betonung fokussierter Mittel (wie in (B5)), (e) die visuelle Hervorhebung (wie in (B4)) und (f) die Erfragung von Mitteln. **Engelen (1983)** hält dieses Vorgehen im Sprachunterricht der Berufsschule für angemessen. Zur Untersuchung komplexer Strukturen in Texten hält er (im Unterricht mit deutschsprachigen Schülern) grammatische Termini nicht unbedingt für erforderlich, wohl aber die Identifikation der Einheiten, die man z.B. auch

über ein Zeigen, „diese drei Wörter hier“ oder „die Wortfolge von hier bis da“ (Engelen 1983: 9), realisieren kann.

Insgesamt werden die Objekte durch ein sprachliches, visuelles oder gestisches Zeigen in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Grammatische Regelmäßigkeiten werden sodann durch Beispiele oder Gegenbeispiele präsentiert. Eine mögliche Systematik oder Regelmäßigkeit sollen die Schüler selbstständig entwickeln. Nur sehr selten scheint grammatisches Wissen systematisch vermittelt zu werden (vgl. Schneider 2013).

6 Überlegungen zur weiteren Arbeit

Eine Neubestimmung sollte radikal sein, das heißt, an den Wurzeln ansetzen. Derzeit steht die grammatische Terminologie im Zentrum der Diskussion. Die vom Gießener Kreis erarbeitete umfangreiche Terminologieliste (vgl. Ossner 2012) umfasst zwar Definitionen, Erläuterungen, Beispiele und Problemlöseverfahren, fokussiert jedoch die Termini selbst. Demgegenüber ist das sprachanalytische Handlungswissen in Studium und Schule in den Hintergrund gerückt. In diesem Sinne könnte man Eisenbergs (2012) Aufforderung verstehen, die Sprache in den Mittelpunkt des Faches zu stellen.

Überlegungen für eine Neubestimmung gehen von den größten Problemen mehrsprachiger Schüler aus, am Beispiel der türkischsprachigen. Die bisher vorgestellten Terminlisten sind deutschzentriert und vernachlässigen Anschlussmöglichkeiten im schulischen Curriculum für andere Fächer, z.B. Englisch. Die Terminlisten sind auch in dem Sinne deutschzentriert, dass sie sprachliche Erfahrungen von Schülern mit typologisch distanten Familiensprachen nicht berücksichtigen. In Verbindung mit einem Vermittlungskonzept, das an deutschalltagssprachlichen Kommunikationserfahrungen ansetzt, kann die Terminologie in eine Sackgasse führen. Lehrer arbeiten dann gegen die Intuition der Kinder, deren System ganz anderen Regeln folgt, wie Ossner

(vgl. 2006a: 12) am Beispiel der Orthographie für deutschsprachige Schüler zeigt und beklagt.

Im Gegensatz zur großen Bedeutung, die die Termini in den ministeriellen Vorgaben und der deutschdidaktischen Diskussion spielen, kommt ihnen im Unterricht selbst – so legen auswertbare Aufnahmen nahe – eine untergeordnete Rolle zu. Im Unterricht scheinen verschiedene Modi des Zeigens auf sprachliche Mittel zu dominieren, die mit einem Begriff etikettiert werden. Beim terminologiebasierten Vorgehen geht es dann darum, die Termini und ihre Definitionen zu kennen und in sprachlichen Äußerungen mit den mitgelieferten Identifikationsverfahren die zu den Termini passenden Einheiten zu identifizieren. Die Funktion der solcherart ermittelten Einheiten in den sprachlichen Äußerungen gerät dabei aus dem Blick.

Für mehrsprachige Schüler bietet dieses Vorgehen keine systematische Hilfe beim Erwerb der deutschen Sprache. Im schlimmsten Fall erfahren sie, dass das Deutsche widersprüchlich und unlogisch ist, ohne Zugang zur Entdeckung von Regelmäßigkeiten, wie am Beispiel der deutschen Pluralmarkierung gezeigt wurde. Im besseren Fall lernen die Schüler sprachliche Einheiten mit Etiketten zu versehen, ohne erkennbare Funktion für die Verwendung der Sprache zu kommunikativen Zwecken.

Aus diesen Kritikpunkten ergibt sich, dass die Überwindung des terminologiebasierten Ansatzes primär nicht in der Entwicklung anderer, besserer Termini zu suchen ist, sondern in der Orientierung auf die Analyse sprachlicher Äußerungen in didaktischer Zielsetzung. Dazu könnten zunächst nach Alter und Fach differenzierte Korpora erstellt werden. Diese Korpora sollten sprachliche Äußerungen aus Lehrwerken und alterstypische Schüleräußerungen in- und außerhalb der Schule enthalten. Im Studium sollten die Studierenden dann in die Lage versetzt werden, diese Äußerungen unter didaktischen Aspekten zu analysieren. Die dabei verwendete Terminologie ist zunächst zweitrangig. Sie wird sich wahrscheinlich an der eingeführten Terminologie orientieren, und lässt Spielraum für linguistische Schulen und Neuerungen. Mit Blick auf normabweichende Äußerungen mehrsprachiger Schüler sollten die Studierenden vor allem auch beurteilen können, was ein bestimmter Schüler

schon erworben hat und welche Systematik in seinen Äußerungen erkennbar ist. Damit ist auch eine Abkehr von der Fokussierung auf Fehler verbunden, da erfasst wird, was – vielleicht nur partiell – schon erworben wurde.

Besonders hilfreich könnte eine Sensibilisierung für familiensprachlich fundierte Verwendungen deutscher Sprachmittel sein. Im Idealfall könnte dies durch Studien einer der typologisch entfernten Migrationssprachen sein. Eine solche eigene Lernerfahrung könnte traditionelle Vermittlungsansätze relativieren, die an muttersprachlich deutschen Alltagssprachkenntnissen ansetzen und diese als Brücke zum systematischen Fachwissen nutzen. Dazu wäre eine grundlegende Öffnung germanistischer Studiengänge wünschenswert.

In einem solchen Ansatz könnten dann auch die kultusministeriell vorgegebenen und die vorgeschlagenen Terminlisten selbst Gegenstand einer kritischen Analyse werden und möglicherweise zu einem vertieften Sprachverständnis beitragen.

Literatur

Sekundärliteratur

Bassarak, Armin (1987): Numeralität und Transnumeralität im Türkischen. In: Linguistische Studien des Zentralinstituts für Sprachwissenschaft der Akademie der Wissenschaften der DDR, Reihe A, 156. Berlin: Akademie-Verlag, 1–32.

Eisenberg, Peter (2012): Germanistik, Deutschlehrer, Deutsch. In: Dehrmann, Mark-Georg und Jan Standke (Hrsg.): Germanistik und Lehrerbildung – Debatten und Positionen. (=Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 59/2), 153–155.

Engelen, Bernhard (1983): „Grammatikunterricht in der Berufsschule – Thesen zur Diskussion.“ In: Sprache und Beruf 3/83, 2–12.

Grießhaber, Wilhelm (1993): Grammatik und Pragmatik – Ihr Zusammenspiel bei der Pluralvermittlung. (Vortragsmanuskript Marburg 12.01.1993; Münster: WWU Sprachenzentrum). Online unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tplural93.pdf>; Transkription online unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/trs/daz-kleider.pdf> (15.09.2013).

Grießhaber, Wilhelm (1997): Grammatik oder wozu braucht eine angehende Deutsch-Lehrkraft Grammatik? In: Becker-Mrotzek, Michael, Jürgen Hein und Helmut H. Koch

- (Hrsg.): Werkstattbuch Deutsch: Texte für das Studium des Faches. Münster: LIT, 553–573.
- Grießhaber, Wilhelm (2002):** Türkisch auf deutscher Grundlage? Schreibprozesse eines Jungen in der schwächeren Sprache Türkisch. In: Peschel, Corinna (Hrsg.): Grammatik und Grammatikvermittlung. Frankfurt a. M. u.a.: Lang, 163–178.
- Grießhaber, Wilhelm (2007):** Lesen mit nichtdeutschsprachigen Kindern. In: Meyer, Claudia (Hrsg.): Bis zum Lorbeer versteig ich mich nicht. Festschrift für Jürgen Hein. Münster: Ardey, 333–344.
- Grießhaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grießhaber, Wilhelm (2013):** Die Rolle der Sprache bei der Vermittlung fachlicher Inhalte. In: Röhner, Charlotte und Britta Hövelbrinks (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 58–74.
- Hoffmann, Ludger (2013):** Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: ESV Schmidt.
- Müller, Christoph (2003): Schulgrammatik und schulgrammatische Terminologie. In: Bredel, Ursula et al. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 464–575.
- Ossner, Jakob (2006a):** Sprachwissen und Sprachbewusstheit. Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Lehrbücher und Bildungspläne. In: Becker, Tabea und Corinna Peschel (Hrsg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 8–19.
- Ossner, Jakob (2006b): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Ossner, Jakob (2012):** Sprachlich-grammatische Bildung. Was zu wünschen wäre. In: Karg, Ina und Jörg Kilian (Hrsg.): Studium Germanistik – Germanistisches Wissen und Können in Anforderungsprofilen und propädeutischer Förderung (=Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 59/1), 47–58.
- Özyürek, Memduha (1988):** Can Efe Yeni Yilda. Istanbul: Özyürek yayinevi.
- Schneider, Jan Georg (2013):** Grammatik in der Oberstufe? In: Karg, Ina und Mark-Georg Dehmann (Hrsg.): Warum Deutsch? (=Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 60/3), 241–243.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusministerkonferenz (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Beschlüsse 2004. München: Wolters Kluwer.
- Simmel, Cornelia (2007):** Wie erklären sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig grammatische Phänomene? Eine empirische Untersuchung in 5. und 8. Klassen am Beispiel der Wortarten. In: Haueis, Eduard und Stefan Schallenger (Hrsg.): (Schrift-)Spracherwerb und Grammatik(kali)sierung. OBST 73/07, 57–80.
- Spies, Barbara (1989):** Zur Aneignung von grammatischem Wissen bei Primarstufenschülern. Untersuchungen zum Verständnis der Wortarten. In: OBST 40/89, 75–85.
- Steinig, Wolfgang et al. (2009):** Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. Münster u.a.: Waxmann
- Wagenschein, Martin (1978):** Die Sprache im Physikunterricht. In: Bleichroth, Wolfgang (Hrsg.): Didaktische Probleme der Physik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 313–336.

Woellert, Franziska et al. (2009): Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland. Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung. Online unter: http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Zuwanderung/Integration_RZ_online.pdf (11.05.2012).

Aufnahmen:

Besse, Christiane et al. (1999): Wettersätze. HS WS99 DaZ im deutschsprachigen Sachunterricht, Münster: WWU; Aufnahme 17.12.99.

Internetquellen:

Deutsch & PC: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/dpc/index.html> (09.07.2014).
SCHUBS: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/lasz/index.html> (09.07.2014).

Sabina De Carlo & Jana Gamper

Die Ermittlung grammatischer Kompetenzen anhand der Profilanalyse

Ergebnisse aus zwei Sprachförderprojekten

Abstract: For several years, W. Grieshaber's 'profile analysis' has been used as an instrument for diagnosing the linguistic competence of German L2 learners. According to the analytic design of profile analysis, the position of the verb in a sentence is an indicator of linguistic competence and language development. Varying verb positions in German thus indicate particular competence levels (i.e. the 'profile level'). Based on the results of two projects that investigate learners with German as their second language, this chapter examines the evidence for the hypothesis that verb position can be used as an indicator for general language development and that profile analysis can be used as a diagnostic instrument to support the acquisition of German as a second language. In the first instance, it can be confirmed that a higher class or school is related to a higher profile level as well as higher c-test results. However, qualitative individual analyses show that a parallel development of nominal, verbal, lexical and syntactic structures cannot be assumed. Therefore, the the position of the verb may serve as a first diagnostic approach but not as an instrument to diagnose general language competence.

1 Sprachdiagnostik in Deutsch als Zweitsprache

Seit einer ersten kritischen Bestandsaufnahme von Forschung und Verfahren zur Sprachdiagnostik vor neun Jahren (Ehlich 2005) wurden für

den vorschulischen und schulischen Bereich neue Instrumente entwickelt und insbesondere deren wissenschaftliche Begleitung angemahnt. In der Folge des Bedarfs und des politischen Drucks, förderdiagnostische oder prognostische Aussagen für Bildungsübergänge formulieren zu können, wurden jedoch Materialien schnell konzipiert und eingesetzt (vgl. Redder et al. 2011: 6). Dabei sind in verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Verfahren in allen Altersstufen entstanden, ohne dass immer eine hinreichende wissenschaftliche Fundierung und Evaluierung gegeben gewesen wäre. Eine Evaluierung von Diagnoseinstrumenten nach bundesländerübergreifenden einheitlichen Qualitätskriterien wurde bisher nur für den Elementarbereich formuliert (Neugebauer/Becker-Mrotzek 2013).

Auch für Lernerinnen und Lerner des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) liegen vor allem Verfahren für den vorschulischen Bereich vor, für die Primar- und Sekundarstufe finden sich weit weniger Verfahren, und noch weniger solche, die altersübergreifend einsetzbar wären.⁵³ Die Problematik, Instrumente für DaZLernerinnen und -Lerner zu konzipieren, ist nicht zuletzt zwei Umständen geschuldet: Erstens ist davon auszugehen, dass sich der DaZ-Erwerb⁵⁴ weniger durch Gleichförmigkeit und überindividuelle Berechenbarkeit auszeichnet als durch Verläufe, die von zahlreichen Komponenten abhängen und damit individuell variieren.⁵⁵ Damit eignen sich eher zeitaufwändige Beobachtungsinstrumente als ökonomische Testverfahren für diese Lernergruppe. Zweitens ist mit dem Qualifikationsfächer von Ehlich (2005) zwar seit einigen Jahren ein Rahmen gegeben, wie sprachliches Handeln und dessen Aneignung in den unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzbereichen phonisch, semantisch, morphologisch-syntaktisch, pragmatisch, diskursiv und literal systematisch betrachtet werden kann. Wie die Aneignung in den einzelnen Bereichen verläuft, ist aber nach wie vor nur zum Teil beschrieben und ein konstantes Forschungsdesiderat (Ehlich/Bredel/Reich 2008; vgl. Redder/Weinert 2013: 8). Ebenfalls ist zwar im Ansatz beschrieben, in weiten Teilen aber noch unklar, wie Interrelationen der Sprachbereiche im realen Erwerb beschreibbar gemacht werden können (Redder 2013). Entsprechende Schlussfolgerungen, welche sprachlichen Bereiche prognostische

Aussagekraft auch für andere Bereiche besitzen könnten, sind zwar besonders für eine zeitökonomische Diagnostik bei jüngeren Schülerinnen und Schülern ein besonderes Desiderat, aber in weiten Teilen noch zu klären (vgl. Redder et al. 2011: 73).

Für Verfahren, die Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache diagnostizieren sollen, gilt ein Grundproblem der Sprachdiagnostik in akzentuierter Weise: Da die Prozesse der Sprachaneignung noch nicht vollständig für alle sprachlichen Ebenen formuliert wurden und für DaZ-Lernerinnen und -Lerner auch nicht einheitlich formuliert werden können, basieren diagnostische Verfahren in vielen Bereichen auf hypothesengeleiteten Überlegungen zum Spracherwerb. Infolgedessen wird auf eine Individualisierung von Diagnostik und Förderung hingearbeitet. Damit steht einer pädagogisch ohnehin propagierten Individualisierung von Lernprozessen und einer wissenschaftlich notgedrungenen individuellen Differenzierung in der Diagnostik eine auf Machbarkeit ausgerichtete diagnostische Praxis gegenüber.

Betrachtet man die Diagnostik von grammatischen Kompetenzen im engeren Sinn, so zeigt sich, dass dasselbe gilt, wie für diagnostische Verfahren im Allgemeinen. Zwar liegen für den Grammatikerwerb in Deutsch als Zweitsprache mehr Modellierungen vor als für andere Bereiche (vgl. Döll 2012: 34ff.). Da die meisten Diagnoseverfahren jedoch versuchen, möglichst viele Fertigkeiten und sprachliche Bereiche zu erfassen, entfallen auf morphologische und syntaktische Aspekte auch bei einer sorgfältigen Auswahl nur einige exemplarische Aufgaben oder Analyseschwerpunkte der Sprachproduktion.⁵⁶ Eine systematische und differenzierte Diagnose, die bei DaZ-Lernerinnen und -Lernern die Aneignung zentraler grammatischer Strukturen wie Genus, Kasus und Numerus im nominalen, Person, Numerus, Tempus, Modus und Genus Verbi im verbalen sowie Präpositionalphrasen, Konnektoren und Verbstellung im syntaktischen Bereich umfasst, ist eher selten. Bei einem mehrere sprachliche Bereiche umfassenden kurzen Verfahren ist dies meist aus durchführungsökonomischen Gründen auch nicht vorgesehen. Eine vergleichsweise ausführliche Erfassung grammatischer Kompetenzen findet sich etwa in dem Beobachtungsverfahren *Niveaubeschreibungen DaZ*.

Dieses Verfahren geht aber über eine schnelle Erfassung hinaus und verlangt eine ausführliche und konstante Beobachtung sowie eine entsprechend differenzierte Diagnosekompetenz auf Seiten der Beobachtenden (Döll 2012).⁵⁷

Es steht also kein altersübergreifendes Verfahren zur Verfügung, das gleichermaßen ökonomisch ist und die für den DaZ-Erwerb zentralen Erwerbsstrukturen untersucht. Für die beiden im Folgenden berücksichtigten Sprachförderprojekte bestimmte diese Situation zu Projektbeginn eine diagnostische Konzeption, in der das förderdiagnostische Ziel durch eine Kombination aus Beobachtung, Selbsteinschätzung, Profilanalyse und C-Test erreicht werden sollte. Damit sollte der Praktikabilität in der Anwendung durch Studierende entsprochen und dennoch eine differenzierende Förderplanung ermöglicht werden.

2 Sprachdiagnostik in zwei Sprachförderprojekten

Die beiden von 2010–2013 durchgeführten Sprachförderprojekte *Chancen der Vielfalt nutzen Lernen*⁵⁸ und *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*⁵⁹ waren in der Grundstufe bzw. in der Grund- und Sekundarstufe angesiedelt. Die Vorbereitung und Begleitung des Förderunterrichts fand am Germanistischen Institut der Universität Münster statt, der Förderunterricht wurde von darauf vorbereiteten Studierenden einmal wöchentlich im Umfang von zwei bis vier Stunden in Kleingruppen im Vormittags- oder im Nachmittagsbereich durchgeführt.

Für die beiden Projekte wurde eine Kombination von unterschiedlichen Verfahrenstypen nach den Kriterien Anwendbarkeit in der Grund- und Sekundarstufe, Durchführbarkeit im begrenzten zeitlichen Rahmen der Sprachförderung und Bewältigbarkeit von Durchführung und Analyse für die Studierenden ausgewählt.

Die Diagnose durch Beobachtung verlief anhand der Einschätzung der Förderlehrkräfte über einen Förderzeitraum von mindestens einem Monat

und der Einschätzung von Fachlehrkräften zu den Kompetenzen und Defiziten in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und ggf. weiteren Fächern. Als Schätzverfahren wurde ein Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zum Sprachgebrauch, den vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und Arbeitsformen eingesetzt. Die allgemeine rezeptive und produktive Kompetenz wurde mit dem C-Test nach Ruprecht **Baur u.a. (2006)** getestet. Schriftliche Texte wurden anhand der Profilanalyse nach Wilhelm **Grießhaber (2005)** analysiert.

Aus diesen Instrumenten wurden rezeptive und produktive Kompetenzen und Förderschwerpunkte bezüglich der vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, der systematischen Sprachbereiche Orthographie und Grammatik sowie Wortschatzkompetenzen und Arbeitsverhalten ermittelt und in individuellen Förderplänen festgehalten. Der Kompetenzbegriff orientiert sich damit an einer Sprachhandlungskompetenz im schulischen Kontext (**Döll 2012: 60**). Alle Instrumente wurden zu Förderbeginn eingesetzt, der Fragebogen zur Selbsteinschätzung, die Einschätzung der Förderlehrkräfte, C-Test und Profilanalyse auch zu Förderende, um die Sprachentwicklung im Laufe eines Schuljahres zu dokumentieren und weiteren Förderbedarf zu ermitteln.

Im Weiteren steht die Profilanalyse nach Grießhaber im Zentrum der Betrachtung. Bei diesem Instrument wird für die Diagnose lexikalischer, morphologischer und syntaktischer Kompetenzen vorgeschlagen, dass diese nicht zwingend direkt geprüft werden müssen, sondern mittels der Verbstellung als Stellvertreter für andere sprachliche Bereiche bestimmt werden können. Diesem für die diagnostische Praxis sehr attraktiven Ansatz steht eine Forschungslage gegenüber, die insbesondere im Bereich der Interrelationen von unterschiedlichen Sprachbereichen im realen Erwerb noch am Anfang steht. Anhand der vorhandenen Daten wird daher untersucht, inwiefern der Ansatz der Stellvertreterfunktion bestätigt werden kann und welche Möglichkeiten die Profilanalyse als Instrument zur individuellen Förderung grammatischer Kompetenzen bietet. Als Referenz werden zudem Ergebnisse des C-Tests herangezogen. Zunächst werden beide Instrumente in ihren Grundzügen beschrieben und der Gedanke der Stellvertreterfunktion in der Profilanalyse erläutert.

3 Zwei Instrumente im Fokus

Der C-Test und die Profilanalyse unterscheiden sich bezüglich Format und Zielsetzung. Da beide Verfahren aber den Anspruch formulieren, eine Aussage zu Sprachkompetenzen über den diagnostizierten Bereich hinaus abbilden zu können, werden die Ergebnisse aus den beiden Verfahren hier verknüpft. Dabei bildet der C-Test als normiertes Testinstrument die Referenzgröße für die Profilanalyse als qualitatives Analyseverfahren.

Der C-Test ist ein normiertes quantitatives Testverfahren, das je nach Klassenstufe aus drei bis vier Texten mit 60 bzw. 80 zu füllenden Lücken besteht, in denen im Rahmen der DaZ-Diagnostik die zweite Hälfte jedes dritten Wortes getilgt ist (Baur et al. 2013). Die Komplexität der Texte variiert je nach Klassenstufe und steigt mit jedem Text. Um die Aufgabe bearbeiten zu können, sind sowohl Leseverstehensfertigkeiten als auch morphosyntaktische und orthographische Kompetenzen erforderlich. Die Auswertung erfolgt in Hinblick auf zwei Kompetenzebenen, den Worterkennungswert (WE) bei semantisch richtigen, aber orthographisch bzw. grammatisch fehlerhaften Lösungen und den Richtig-Falsch-Wert (RF) bei orthographisch und grammatisch korrekten Lösungen. Der WE-Wert steht für die rezeptive, der RF-Wert für die produktive Sprachkompetenz. Mit der Differenz der beiden Werte wird entsprechend die Diskrepanz zwischen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten abgebildet. Auch wenn grammatische Kompetenzen nicht im engeren Sinn diagnostiziert werden, so lässt sich durch die Anforderung, bei den zu füllenden Lücken nominale und verbale Kategorien sowie Kongruenz zu berücksichtigen, über den RF-Wert dennoch eine generelle Aussage über bereits verankerte Strukturen treffen. Der C-Test wurde in den beiden Förderprojekten jeweils am Anfang und am Ende der Förderzeit eingesetzt. In Anlehnung an Baur/Spettmann (vgl. 2009: 122) wurde bei einem RF-Wert bis 70 % von einem allgemeinen Förderbedarf ausgegangen, bei darüber liegenden Werten wurde keine Förderung angenommen.⁶⁰

Die Profilanalyse stellt demgegenüber ein qualitatives Verfahren dar. Im Gegensatz zum C-Test basiert sie auf freier mündlicher oder schriftlicher

Sprachproduktion und ist damit bezüglich der Aufgabenstellung im engeren Sinn und des Materials ungebunden sowie klassen- und schulformübergreifend einsetzbar (vgl. **Grießhaber 2010: 147**). Die Sprachproduktionskompetenz wird nicht an orthographischer und grammatischer Korrektheit gemessen, wie es der RF-Wert des C-Tests vorsieht. Die Profilanalyse konzentriert sich auf die Verbstellung im Satz, wobei die Satzklammer eine prominente Rolle einnimmt.⁶¹ Es werden sieben Stufen differenziert (s. **Abb. 1**), wobei das Erreichen einer Stufe die darunter liegenden als ebenfalls angeeignet impliziert. Eine Stufe gilt dann als erreicht, wenn mindestens drei Äußerungen dieser Stufe im betrachteten Text vorkommen.

Mit der Profilstufe 0 werden verblose, subjektlose oder nicht analysierbare Äußerungen bestimmt. Mit Profilstufe 1 sind einfache deklarative Äußerungen gemeint, die mindestens ein Subjekt und Prädikat enthalten und in denen dieses an zweiter Stelle nach dem Subjekt steht. Profilstufe 2 bezieht sich auf Äußerungen, in denen finite und infinite Teile des Prädikats separiert werden, z.B. in Perfekt- oder Modalkonstruktionen oder bei der Separierung von Verbstamm und Präfix. Bei Profilstufe 3 sind Subjekt und Prädikat durch vorangestellte Adverbiale invertiert, das finite Verb steht vor dem Subjekt. Diese Stufe wird in Stufenmodellen an unterschiedlichen Stellen vor oder nach der Separierung (hier Stufe 2) oder nach der Verbendstellung im Nebensatz (hier Stufe 4) angesiedelt (vgl. **Döll 2012: 45** und **Heilmann 2012: 176**).⁶² Stufe 4 gilt dann als erworben, wenn in Nebensätzen das finite Verb am Ende positioniert wird. Die Stufen 5 und 6 sind mit komplexen Klammerstrukturen verbunden, die in der Regel in schriftlichen oder fachlichen Texten und erst in der Sekundarstufe vorkommen (vgl. **Grießhaber 2010: 152**). Mit Stufe 5 ist die Insertion eines Nebensatzes verbunden, z.B. in Form eines eingeschobenen Relativsatzes. Stufe 6 bezieht sich auf Sätze, in denen innerhalb der Nominalphrase zwischen Artikel und Substantiv ein Partizipialattribut eingeschoben wird.

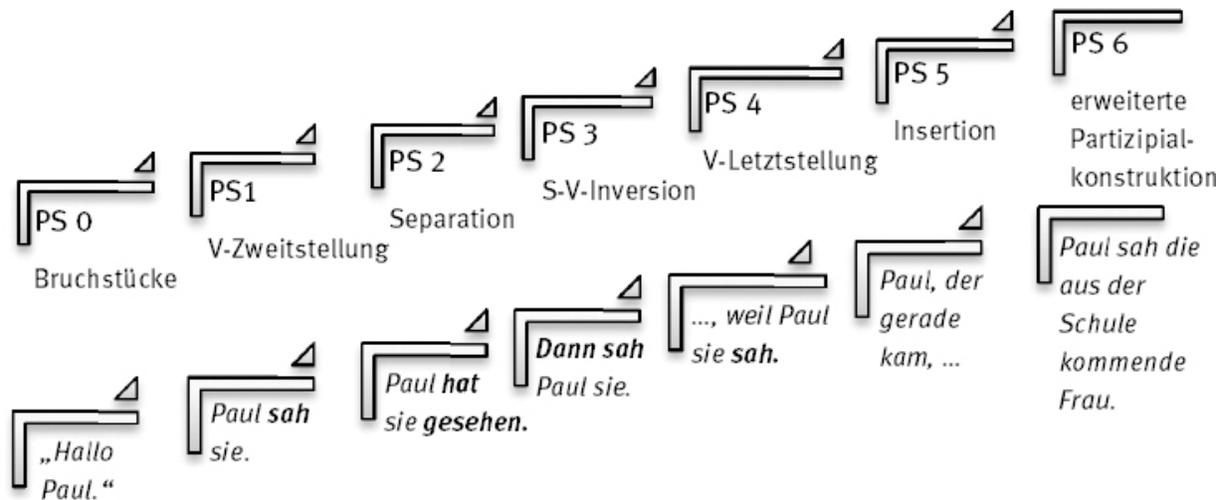


Abb. 1: Profilstufen nach [Grießhaber \(2005\)](#)

Die Profilanalyse versteht sich nicht nur als sprachstandsdiagnostisches, sondern zunehmend auch als förderdiagnostisches Instrument. Im Anschluss an die Bestimmung der Profilstufe soll sich deshalb eine Förderung an den Aneignungsstufen orientieren, die den systematischen Aufbau der nächsthöheren Stufen umfasst. Eine vorgezogene Förderung anderer Stufen wird als nicht sinnvoll erachtet. Wenn Schülerinnen und Schüler z.B. vornehmlich einfache Äußerungen mit Verbzweitstellung (Stufe 1) realisieren, soll nach der Aneignungsreihenfolge die Bildung von Äußerungen gefördert werden, die Separierungen enthalten (Stufe 2). Diese Förderung beschreibt Heilmann in Form von Förderhorizonten. Für die Stufe 2 bedeutet dies, dass Wortschatz und Verben gefestigt und der verbale Wortschatz mit Modalverben, Verben im Perfekt und trennbaren Verben differenziert werden soll (vgl. [Heilmann 2012: 57](#)). Eine Förderung von Konstruktionen mit Inversion von Subjekt und Prädikat durch vorangestellte Adverbiale ist auf dieser Erwerbsstufe nach der Aneignungshypothese nicht fruchtbar, weil sie noch nicht systematisch erfasst werden kann. Generelle Angaben, welche Profilstufe in welchem Alter erreicht sein sollte und wann entsprechend von einem Förderbedarf auszugehen ist, werden angesichts des qualitativen Ansatzes des Instrumentes nicht formuliert. Je nach Aufenthaltsdauer wird aber davon ausgegangen, dass Förderbedarf besteht, wenn am Ende von Klasse 5 die Profilstufe 4 noch nicht erreicht wurde (vgl. [Grießhaber 2010: 170](#)).

Die Auswahl der Verbstellung als Gradmesser für die grammatische und lexikalische Kompetenz ist mit der Überlegung verbunden, dass es sich dabei um einen Bereich handelt, der invariant sequentiell erworben wird und damit einen Fixpunkt im Erwerb der Wortstellung darstellt (vgl. **Grießhaber 2010: 116–117**). Da es nicht um die korrekte Realisierung von Formen geht, soll diese Herangehensweise einen Zugang zu Kenntnissen ermöglichen, die in der konkreten sprachlichen Realisierung ggf. nicht erkannt würden (vgl. **Grießhaber 2010: 156**). Für die verschiedenen Stufen wurden in Anlehnung an **Clahsen (1985)** für die Bereiche Wortschatz, Syntax, Verbal- und Nominalflexion sowie für diskursrelevante Aspekte Korrespondenzen zur Verbstellung formuliert, die entsprechend mit Erreichen einer bestimmten Stufe als erworben angenommen werden (vgl. **Grießhaber 2005: 40ff.**). Dass diese Annahmen im Zusammenhang mit grundsätzlichen Überlegungen stehen, ob und wie die Aneignung unterschiedlicher sprachlicher Bereiche zusammenhängen oder unabhängig voneinander stattfinden, wird bei **Grießhaber (2005)** noch klar formuliert. In weiteren Publikationen wird dies zugunsten eines praxistauglichen Instrumentes mit stellvertretender Aussagekraft relativiert (**Heilmann 2012**).

Tabelle 1 bezieht sich auf die Stufen 0–4, die auch im Weiteren für die Analyse der vorliegenden Daten relevant sind.⁶³ Bezüglich des Wortschatzes wird von einem stark eingeschränkten Niveau auf Stufe 0 bis zu einem differenzierten Niveau auf Stufe 4 ausgegangen. Für die syntaktische Ebene werden isolierte Konstruktionen und Neufokussierung bei jeder Äußerung auf Stufe 1 bis zu integrierten Formen und dichter Verkettung auf Stufe 4 angenommen. Bezüglich der Verbalflexion finden sich Angaben zu Stufe 1 (Verb-Zweitstellung), in der das einfache Finitum realisiert wird, und Stufe 2 (Separation), die mit Perfekt- und Modalkonstruktionen verbunden ist. Für Stufe 3 wird die Verwendung von Präfixverben angenommen, für Stufe 4 finden sich keine Angaben.⁶⁴ Für die Nominalflexion werden auf Stufe 1 artikellose Phrasen angenommen, bis Stufe 3 Genusunsicherheit. Damit verbunden ist die Annahme, dass auch Kasus und Numerusformen nicht zielkonform gebildet werden, solange das Genus nicht sicher erworben wurde (vgl. **Grießhaber 2005: 43**). Für andere Bereiche finden sich keine expliziten Angaben. Bezüglich diskursrelevanter

Aspekte ist mit Stufe 0 Mimik, Gestik und Hilfe durch den Hörer verbunden, die bis zu Stufe drei anhält. Die Stufen 5 und 6 stehen als erst später ergänzte Stufen noch ohne Verbindung zu anderen Bereichen (vgl. **Grießhaber 2010: 166**). Eine Bestätigung für die korrespondierende Entwicklung in den genannten Bereichen findet sich vor allem für den frühen DaZ-Erwerb.

Ist also die jeweilige Profilstufe ermittelt, können im Idealfall über syntaktische Kompetenzen hinausgehende Förderbereiche benannt werden, ohne weitere differenzierte Analysen von Sprachproduktionen zu unternehmen. Dass mit einer höheren Profilstufe eine Entwicklung sprachlicher Kompetenzen in den Bereichen Wortschatz und Grammatik einhergeht, erscheint grundsätzlich schlüssig, basiert aber nur partiell auf einem immanenten Zusammenhang der sprachlichen Bereiche. So ist die Separation direkt mit der Perfektbildung und die Subjekt-Verb-Inversion mit Verkettungsmitteln verbunden. In welchem Zusammenhang die Inversion aber z.B. zur Verwendung eines bestimmten Kasus stehen könnte, lässt sich nicht ohne weiteres formulieren. Zentrale Lernbereiche im DaZ-Erwerb wie Genus, Numerus, Kasus oder Tempus werden in den Korrespondenzen nur partiell oder nicht explizit aufgeführt. Problematisch ist darüber hinaus, dass eine parallele Entwicklung unterschiedlicher sprachlicher Bereiche suggeriert wird.

Tab. 1: Korrespondenzen zwischen Profilstufe und weiteren sprachlichen Mitteln⁶⁵

	Wortschatz	Syntax	Verbalflexion	Nominalflexion
Stufe 4 Verbletz- stellung	▪ differen- ziert	▪ Separation sicher ▪ Inversion sicher ▪ dichte Äußerungsverket- tung ▪ Nebensätze sicher ▪ Verwendung von Parti- keln		▪ Kasus (Akk. verbal/ Dat. präpositional) sicher
Stufe 3 Inversion	▪ ausrei- chend ▪ Wortbil- dung	▪ Separation sicher ▪ Inversion sicher ▪ Äußerungsverkettung (pronominal, präpositi- onal) ▪ Nebensätze im Entste- hen	▪ Präfixverben	▪ Genus unsicher ▪ Kasus, Numerus nicht zielkonform
Stufe 2 Separation	▪ ausrei- chend	▪ Separation sicher ▪ Inversion unsicher ▪ beginnende Äußerungs- verkettung (pronominal) ▪ keine Nebensätze	▪ Perfektformen ▪ Modalkonstruk- tionen	▪ Substantive mit Determinativ ▪ Genus unsicher ▪ Kasus, Numerus nicht zielkonform
Stufe 1 Verbzweit- stellung	▪ einge- schränkt	▪ Verankerung mit Finitum ▪ isoliert: Neufokussie- rung statt Verkettung	▪ einfaches Fi- nitum	▪ Substantive ohne Determinativ ▪ Genus unsicher
Stufe 0 Bruch- stücke	▪ stark ein- geschränkt	▪ verblose Äußerungen ▪ unklare Strukturen ▪ keine Verkettung (Wiederholung von Sub- stantiven zur Verket- tung)	▪ keine konstante Flexion	▪ unklare Strukturen

Mit den gegenwärtigen Ergebnissen der Spracherwerbsforschung ist anzunehmen, dass sich die jeweiligen sprachlichen Kompetenzbereiche zwar in relativ klaren Sequenzen, jedoch zeitlich versetzt zueinander entwickeln können, vor allem dann, wenn sie nicht gleichermaßen für eine bestimmte Konstruktion von Belang sind. Zuletzt sind auch individuelle Erwerbsunterschiede von Lernenden zu berücksichtigen, die zusätzlich in unterschiedlichen zeitlichen Verläufen resultieren können, wenn es sich

nicht um unmittelbar zusammenhängende Bereiche handelt, wie z.B. Wortschatz und Syntax.⁶⁶

3.1 Profilstufen und C-Testergebnisse: Überblicksanalysen

Wenn bislang noch nicht hinreichend empirisch verifiziert werden konnte, inwiefern und wie über die genannten grammatischen Bereiche hinaus auch andere relevante Strukturen mit den beschriebenen Stufen korrespondieren, stellt sich die Frage, inwiefern die Profilanalyse individuelle sprachliche Kompetenzen in einzelnen sprachlichen Bereichen für Förderlehrkräfte ausreichend transparent abbildet. Weiterhin ist zu fragen, inwiefern die bisherige Ausgestaltung der Stellvertreterfunktion im Rahmen einer individuellen Förderdiagnostik hinreichend ist.

Anhand der folgenden Analysen wird geprüft, inwiefern die allgemeine Annahme bestätigt werden kann, dass mit einer höheren Profilstufe eine höhere sprachliche Kompetenz verbunden ist. Die verwendeten Daten beziehen sich auf Grund-, Haupt- und Realschulen und die Klassen 2 bis 6. Die Anzahl der einbezogenen Schülerinnen und Schüler beträgt insgesamt N=241. **Tabelle 2** zeigt die Verteilung auf Klassen und Schulformen.

Tab. 2: Anzahl Schülertexte nach Klasse und Schulform

	Grund- schule	Haupt- schule	Real- schule
Klasse 2	N=61		
Klasse 3	N=70		
Klasse 4	N=27		
Klasse 5		N=23	N=12
Klasse 6		N=14	N=34

Zunächst wird die quantitative Verteilung von Profilstufen und C-Testergebnissen über Klassen und Schulformen zu Förderbeginn dargestellt. Die Gegenüberstellung von Ergebnissen aus den beiden Instrumenten basiert auf der morphosyntaktischen Ebene. Entsprechend begrenzen sich die Analysen zum CTest ausschließlich auf den RF-Wert, weil dieser neben orthographischen Kenntnissen für morphosyntaktische Kompetenzen in der Sprachproduktion steht. Der WE-Wert deckt hingegen besonders die Wortschatzkenntnisse sowie die Leseverstehenskompetenzen der Probanden ab und wird daher für die hier bearbeitete Fragestellung nicht einbezogen.

Den Überblicksanalysen liegt die grundsätzliche Annahme zugrunde, dass mit einer höheren Klassenstufe und Schulform die Profilstufe steigt. Da der CTest altersdifferenzierend konzipiert ist, ist keine lineare Steigerung von Prozenten zu erwarten. Hier ist vielmehr von Bedeutung, welche Streuung innerhalb einer Klassenstufe vorgefunden wird. In einem zweiten Schritt wird exemplarisch für die Klassen 3, 5 und 6 ermittelt, inwiefern eine bestimmte Profilstufe mit einem bestimmten C-Testwert korreliert. Anschließend an den quantitativen Überblick soll anhand einer exemplarischen qualitativen Textauswertung bei vier Schülerinnen und Schülern der 3. Klasse mit Profilstufe 3 geklärt werden, wie die Bereiche Wortschatz (Wortanzahl, Type-Token-Relation), Verbalmorphologie (Tempusformen, Verbtypen, Konjugation), Nominalmorphologie (substantivische und adjektivische Kasusflexion, Präpositionalphrasen) sowie Syntax (Varianz syntaktischer Muster, Verkettungselemente) in den Texten realisiert werden. Dieser Analyseschritt soll klären, inwiefern die sprachlichen Profile unterschiedlicher Lernerinnen und Lerner korrespondieren und wo Unterschiede zu finden sind.

Zunächst sollen die Anteile der Profilstufen in den jeweiligen Klassen und Schulformen diskutiert werden. Die jeweils frei produzierten narrativen Texte, aus denen die Profilstufen abgeleitet wurden, wurden zwischen 2010 und 2012 erhoben. Den Schülerinnen und Schülern wurde in der Regel ein Bildimpuls vorgelegt, zu dem eine Geschichte geschrieben werden sollte. Alternativ sind einige Texte unter der Aufgabenstellung „Wochenenderlebnis“ entstanden. Für die Analyse wurden dabei ausschließlich Texte berücksichtigt, die zu Beginn der Förderung

entstanden sind. **Abbildung 2** zeigt den relativen Anteil der Profilstufen 1 bis 4 in den jeweiligen Klassen und Schulformen.

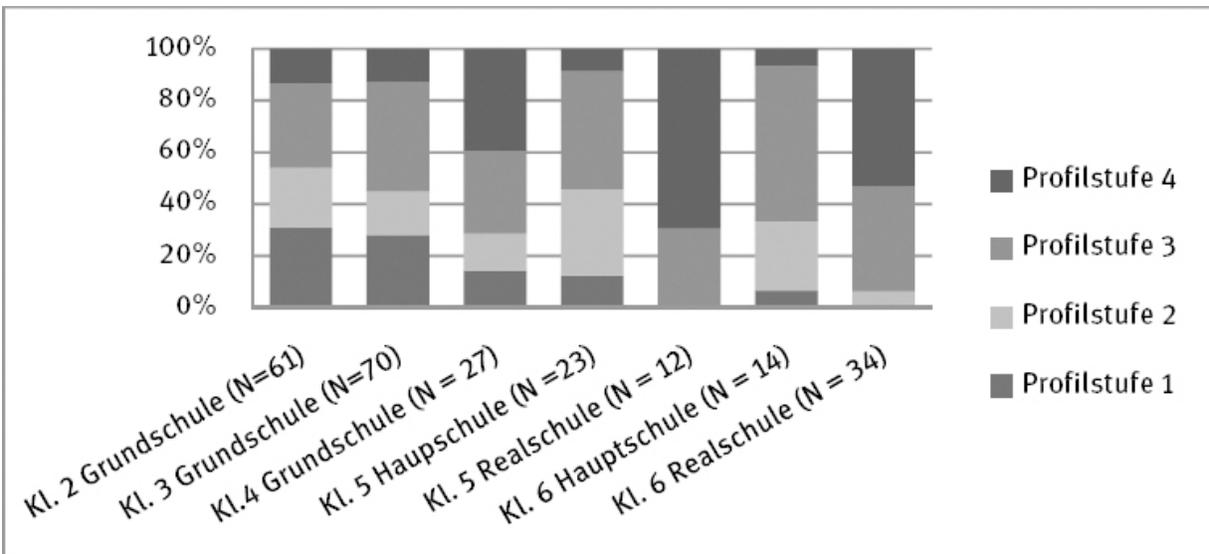


Abb. 2: Anteile Profilstufen 1–4 nach Klassen und Schulformen

Aus der Abbildung geht zunächst hervor, dass in der Grundschule der Anteil der Profilstufen 3 und 4 mit höherer Klassenstufe steigt, während der der Stufen 1 und 2 kontinuierlich sinkt. Während die Profilstufen 1 und 2 in Klasse 2 zusammengenommen noch einen Anteil von 50 % ausmachen, sinkt der Wert auf unter 30 % in Klasse 4. Der Großteil der förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler erreicht gegen Ende der Grundschulzeit also mindestens Profilstufe 3, woraus ein altersbedingter Zuwachs grammatischer Kompetenzen abgeleitet werden kann. Diese Entwicklung ist nicht überraschend, da davon auszugehen ist, dass grammatisches Wissen im Laufe der drei Grundschuljahre prinzipiell steigt und gegen Ende der Grundschulzeit am höchsten sein sollte. In der weiterführenden Schule ist neben dem Alter auch die Schulform für das Erreichen einer höheren Profilstufe entscheidend: Während in der Hauptschule in Klasse 5 in 45 % der Fälle Profilstufe 1 und 2 erreicht wird, sinkt der Anteil in Klasse 6 auf 35 %. Je höher also die Klasse, desto höher auch die Profilstufe. In der Realschule kommen Profilstufe 1 und 2 in Klasse 5 überhaupt nicht mehr vor, ein Großteil (70 %) erreicht hier Profilstufe 4.⁶⁷ Dieser Trend setzt sich auch in Klasse 6 fort, da sich hier 95

% der Lernerinnen und Lerner ebenfalls auf Profilstufe 3 (40 %) oder vier (>50 %) befinden. Die Gegenüberstellung der Haupt- und Realschule zeigt zudem deutlich die schulformbedingten Kompetenzunterschiede auf: In der Hauptschule dominieren die Profilstufen 2 und 3, in der Realschule findet eine Verlagerung zu den Stufen 3 und 4 statt. Während also in der vierten Klasse der Grundschule noch alle Profilstufen vertreten sind, zeigt sich in der weiterführenden Schule eine klare Kompetenzdifferenz, die durch die Profilstufe abgebildet wird.

Zusammenfassend kann also zunächst gefolgert werden, dass die Profilstufe mit höherer Klassenstufe und Schulform kontinuierlich steigt. Legt man eine Stellvertreterfunktion der Profilstufe zugrunde, so kann daraus abgeleitet werden, dass nicht nur die syntaktischen, sondern auch andere grammatische Kompetenzen kontinuierlich ausgebaut werden. Auffällig ist hierbei allerdings, dass die Profilstufen 5 und 6 nicht vorkommen. Wenn die Probanden also nicht über Profilstufe 4 hinauskommen, müsste dies bedeuten, dass auch ihre grammatischen Kompetenzen stagnieren. Weiterhin sind die Profilstufen 3 und 4 bereits in Klasse 2 vertreten (zusammen ca. 45 %). Wenn davon ausgegangen werden soll, dass die sprachlichen Fertigkeiten zu Beginn der Grundschulzeit besonders bei förderbedürftigen DaZ-Lernenden noch nicht sehr weit ausgebaut sind, ist der relativ hohe Anteil der Profilstufen 3 und 4 überraschend und erklärungsbedürftig. Das relativ große Spektrum der Profilstufe in der Grundschule spiegelt also offenbar sehr unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen wider. Diese großen individuellen Unterschiede bleiben v.a. in der Hauptschule bestehen, da hier – anders als in der Realschule – in den Klassen 5 und 6 alle vier Profilstufen vertreten sind. Die Förderbedürftigkeit der Lernenden variiert also enorm, was die Notwendigkeit einer verlässlichen qualitativen Förderdiagnostik hervorhebt.

Im zweiten Schritt soll ermittelt werden, ob sich die heterogene Verteilung der vier Profilstufen auch auf der Ebene der C-Testergebnisse wiederfinden lässt. Wenn die große Streuung der Profilstufen auf variierende grammatische Kompetenzen verweist, so müssten die jeweiligen C-Testergebnisse diese Varianz ebenfalls abbilden. Dass nicht

nur die Verteilung der Profilstufen jahrgangs- und schulformabhängig einer hohen Variabilität unterliegt, sondern auch die RF-Werte stark variieren, zeigt **Abbildung 3**. Auch hier wird der relative Anteil der RF-Werte differenziert nach Klassenstufe und Schulform abgebildet.

Die Abbildung zeigt zunächst, dass sich der Median – mit Ausnahme der Klassen 2 und 5 (Hauptschule) – bei ca. 70 % bewegt. Nimmt man an, dass ein Wert von <70 % Förderbedürftigkeit bedeutet, so gilt dies für einen Großteil der Lernerinnen und Lerner. In den Klassen 2, 3, 5 (Hauptschule) und 6 (Realschule) ist insgesamt eine große Streuung zu beobachten: Die Differenz zwischen den niedrigsten und den höchsten RF-Werten liegt in den genannten Klassen zwischen 50 % und 80 %. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Streuung in der Grundschule mit höherer Klassenstufe abnimmt; die Differenz reduziert sich von 80 % in Klasse 2 auf gut 50 % in Klasse 3 und liegt bei nur noch gut 30 % in Klasse 4. Auch im oberen und unteren Quartil nimmt die Streuung kontinuierlich ab. Dies liegt v.a. daran, dass der erreichte minimale RF-Wert mit höherer Klasse steigt. Während in Klasse 2 ein Teil der Schülerinnen und Schüler lediglich 10–20 % erreichen, liegt der RF-Wert in Klasse 3 bei mindestens 35 % und in Klasse 4 bei >40 %. In den weiterführenden Schulen steigt der niedrigste Wert in Abhängigkeit vom Alter v.a. in der Hauptschule. In der Realschule sinkt er zwar in Klasse 6 im Vergleich zur Klasse 5 um 10 %, jedoch steigen parallel dazu die höchsten erreichten RF-Werte von 70 % auf 90 %. Auch in den weiterführenden Schulen reduziert sich die Streuung tendenziell mit höherer Klassenstufe und Schulform. Eine Ausnahme bildet dabei die Klasse 6 der Realschule, da hier die Differenz zwischen dem niedrigsten und dem höchsten RF-Wert im Vergleich zur fünften Klasse von gut 30 % auf ca. 60 % ansteigt; auch innerhalb der Quartile erhöht sich die Streuung.

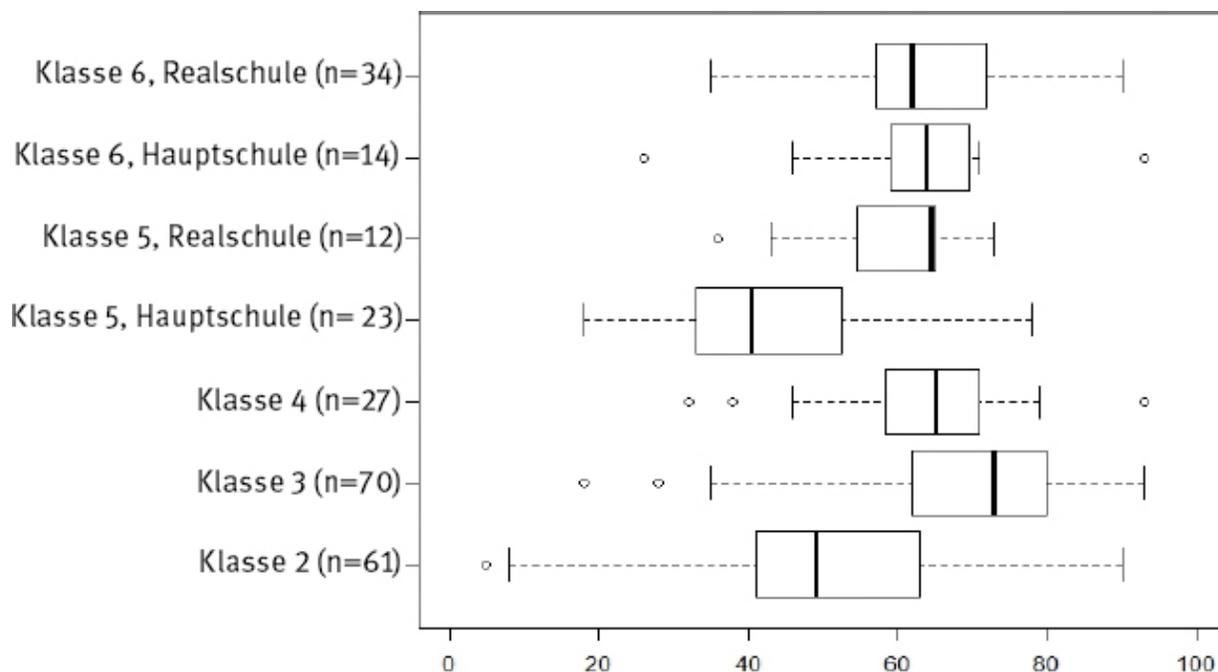


Abb. 3: Verteilung RF-Werte (C-Tests) nach Klassen und Schulformen (in %)

Im Vergleich zu den Anteilen der Profilstufen lässt sich also folgern, dass nicht nur die Anteile höherer Profilstufen mit höherer Klassenstufe steigen, sondern dass sich parallel dazu auch die allgemeinsprachlichen Kompetenzen angleichen. Insgesamt kann also gefolgert werden, dass sowohl grammatische Kompetenzen (repräsentiert durch die Profilstufe) als auch allgemeinsprachliche Fertigkeiten in Abhängigkeit vom Alter und der besuchten Schulform kontinuierlich steigen und sich angleichen. Je höher also die Klassenstufe und die Schulform, desto höher die Profilstufe und desto geringer die Streuung zwischen den einzelnen RF-Werten. Die bisherigen Analysen können die Ergebnisse aus Deutsch & PC (vgl. **Grießaber 2008**: 223) zunächst bestätigen: Stellt man die Profilstufen und die RF-Werte der jeweiligen Klassen und Schulformen gegenüber, so zeigen sich klare Parallelen. Beide Testinstrumente suggerieren eine steigende allgemeinsprachliche und grammatische Kompetenz, die einhergeht mit einer höheren Klassenstufe und Schulform. Unklar ist jedoch, ob sich diese Korrelationen auch auf individueller Ebene bestätigen.

3.2 Korrelation von Profilstufe und RF-Wert (C-Test)

Wenn also zwei unterschiedliche Testinstrumente in etwa ähnliche Entwicklungsverläufe nachzeichnen, sollte davon ausgegangen werden, dass Profilstufe und RF-Wert korrelieren. So sind z.B. in der Grundschule in Klasse 2 alle vier Profilstufen relativ ausgeglichen vertreten. Parallel dazu ist die Streuung der C-Testergebnisse hier am höchsten. Wenn die beiden Werte mehr oder weniger übereinstimmen, sollte eine niedrige Profilstufe einem niedrigen und eine hohe Stufe wiederum einem hohen RF-Wert entsprechen. In Klasse 4 nimmt der Anteil der Profilstufen 3 und 4 zu, während die Streuung auf C-Testebene abnimmt. Eine Korrelation der Werte müsste folglich zeigen, dass die geringe Streuung auf ein Angleichen der Profilstufen und damit auf ähnliche grammatische Kompetenzen zurückgeführt werden kann. Eine Gegenüberstellung der Ergebnisse der beiden Instrumente auf individueller Ebene zeigt jedoch, dass dies nicht bestätigt werden kann (s. [Abb. 4](#)).

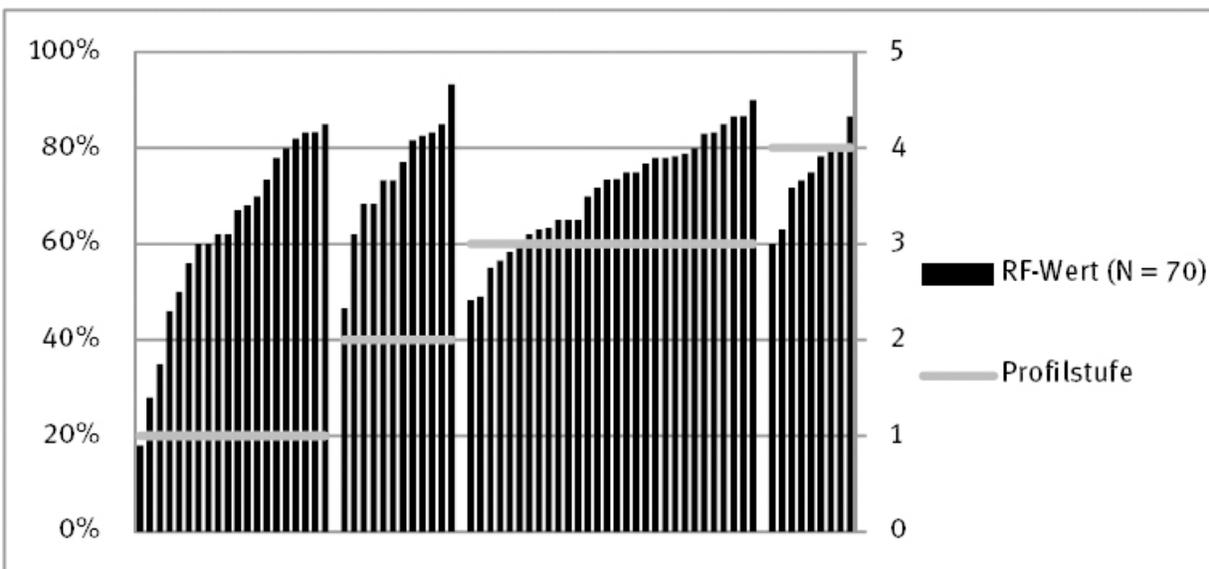


Abb. 4: Verhältnis RF-Wert C-Test und Profilstufe in Klasse 3

Abbildung 4 enthält die einzelnen RF-Werte aller Lernenden der Klasse 3 (senkrechte Balken); unterteilt sind die Ergebnisse nach Profilstufe 1 bis 4 (horizontale Balken). Die Abbildung verdeutlicht, welche RF-Ergebnisse einzelne Lernerinnen und Lerner auf einer bestimmten Profilstufe erreichen. Aus der Abbildung geht eindeutig hervor, dass die Hypothese, ein niedriger

RF-Wert entspreche einer niedrigen Profilstufe, nicht zutrifft. So erreichen diejenigen, denen Profilstufe 1 zugewiesen wurde, RF-Werte zwischen 30 % und 80 % (ohne Berücksichtigung besonders hoher oder niedriger Ausreißer, d.h. RF-Werte von <30 % bzw. >80 %). Die Streuung der RF-Werte innerhalb einer Stufe nimmt auch mit höherer Profilstufe nicht ab.⁶⁸ Auch auf Stufe 3 schwanken die Werte zwischen 50 % und 85 %. Dies ist insofern ungewöhnlich, als eine bestimmte Profilstufe stellvertretend für grammatische Kompetenzen steht: Je höher die Stufe, desto höher die grammatischen Fertigkeiten, woraus wiederum eine hohe allgemeinsprachliche Kompetenz (RF-Wert) resultieren müsste. Allerdings können sowohl Lernerinnen und Lerner mit niedrigen als auch mit hohen allgemeinsprachlichen Kompetenzen dieselbe Stufe erreichen. Allgemeinsprachliche und grammatische Kompetenzen korrelieren also nicht.

Die Kombination zwischen hoher Profilstufe und niedrigem RF-Wert ist dabei durch die Unterschiedlichkeit der Testformate erklärbar: Der RF-Wert berücksichtigt nicht nur morphosyntaktische, sondern auch orthographische Kompetenzen. Sind also Lernerinnen und Lerner in der Orthographie besonders unsicher, so sinkt der RF-Wert automatisch, was jedoch zunächst nichts über die morphosyntaktischen Fertigkeiten aussagt. Diese können wiederum gut ausgebaut sein, sodass die Schülerinnen und Schüler zwar eine hohe Profilstufe, jedoch einen niedrigen RF-Wert erreichen. Umgekehrt kann über einen Vergleich der Testformate nicht erklärt werden, wie Lernerinnen und Lerner mit hohem RF-Wert (d.h. hohen orthographischen und morphosyntaktischen Kompetenzen) eine niedrige Profilstufe erreichen können. Diese Kombination müsste sich per se ausschließen.

Zwar nimmt die Streuung innerhalb einer Stufe mit höherem Alter und höherer Schulform tendenziell ab, jedoch findet sich auch in den Klassen 5 (Hauptschule) und 6 (Realschule) noch immer keine eindeutige Korrelation zwischen RF-Wert und Profilstufe (s. **Abb. 5** und **6**). So erreichen Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 5 in der Hauptschule Profilstufe 3 unabhängig davon, ob sie einen RF-Wert zwischen 20 % und 30 % oder von ca. 70 % haben (**Abb. 5**). In Klasse 6 der Realschule

schwanken die RF-Werte auf Profilstufe 3 zwischen 40 % und 70 %, auf Profilstufe 4 zwischen 50 % und 80 % (Abb. 6).

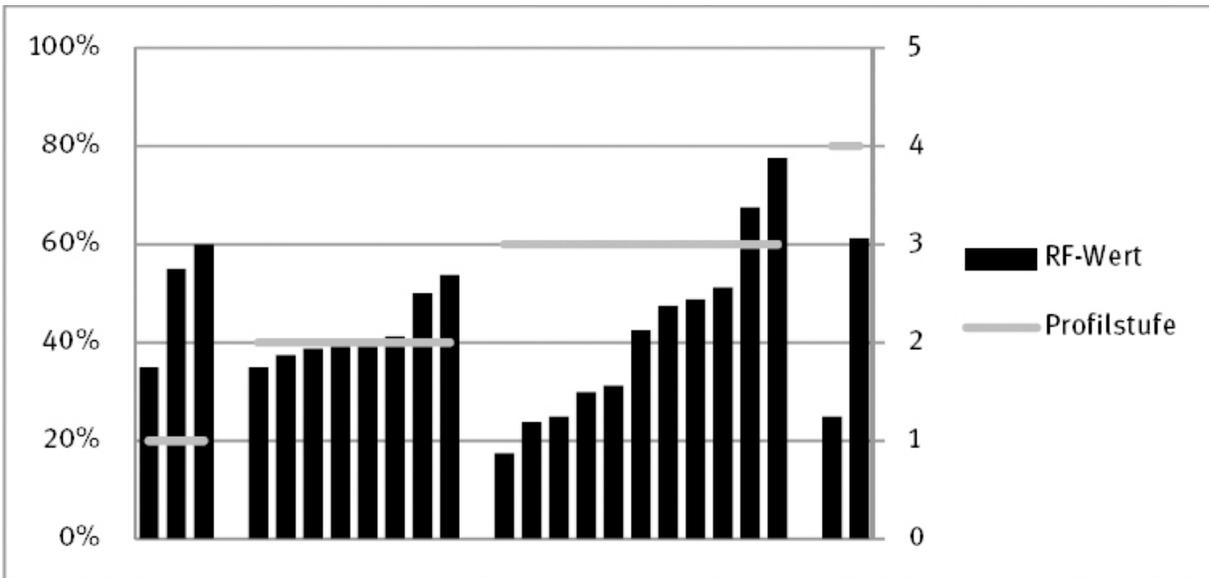


Abb. 5: Verhältnis RF-Wert C-Test und Profilstufe in Klasse 5 (Hauptschule)

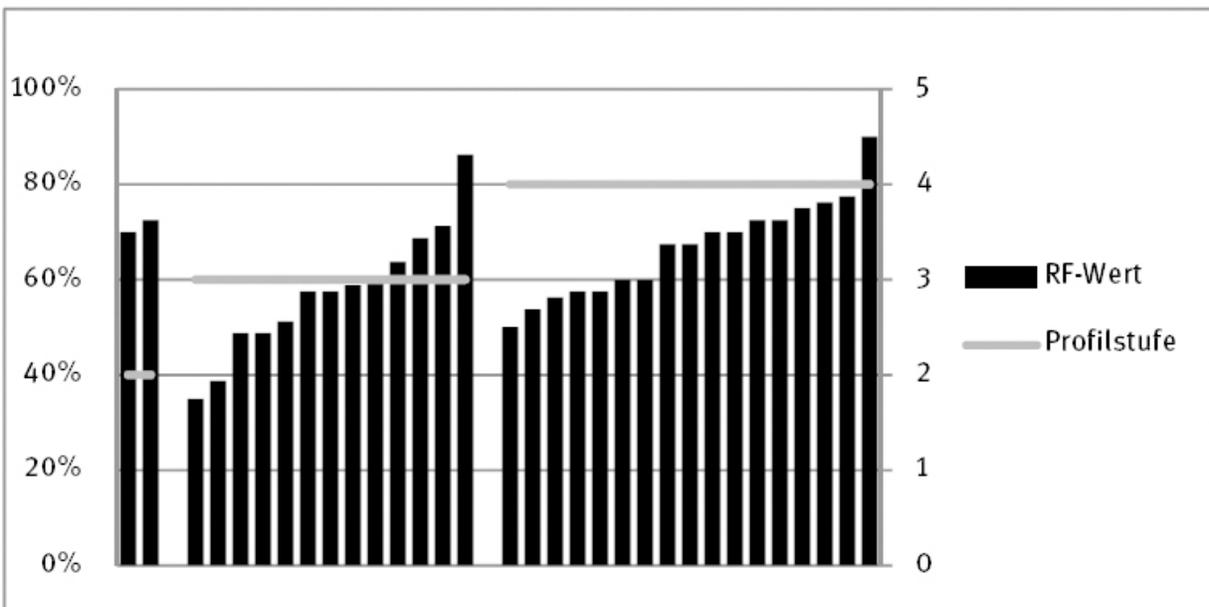


Abb. 6: Verhältnis RF-Wert C-Test und Profilstufe in Klasse 6 (Realschule)

Zwar ist nicht anzunehmen, dass ein bestimmter RF-Wert einer bestimmten Stufe zugeordnet werden kann, jedoch zeigen die z.T. sehr großen Differenzen (besonders in der Grundschule), dass die beiden Testverfahren

trotz der gemeinsamen Schnittmenge (Überprüfung morphosyntaktischer Kompetenzen) häufig zu stark differierenden Ergebnissen führen. Zusammenfassend lässt sich also zunächst festhalten, dass die in **Abb. 2** identifizierte Varianz grammatischer Kompetenzen nicht auf eine Varianz allgemeinsprachlicher Fertigkeiten zurückgeführt werden kann. Vielmehr sind die beiden Testwerte bei diversen Schülerinnen und Schülern widersprüchlich. Es bleibt also nach der Gegenüberstellung der beiden Testformate unklar, warum sich Lernerinnen und Lerner mit sehr differierenden allgemeinsprachlichen Kompetenzen auf einer Profilstufe befinden können, wenn vorausgesetzt wird, dass entsprechende Kompetenzen mit einem vergleichbaren Kompetenzniveau im morphosyntaktischen Bereich einhergehen.⁶⁹ Zu klären bleibt, in welchem Verhältnis die Profilstufe zu den in den Schülertexten realisierten sprachlichen Äußerungen steht. Dies lässt sich anhand einer qualitativen Untersuchung einzelner Schülertexte überprüfen, die der gleichen Profilstufe zugeordnet werden können.

3.3 Exemplarische Analysen einzelner Lernertexte

Da aus den bisherigen Datenanalysen hervorging, dass Lernende, die sich auf einer Stufe befinden, trotzdem unterschiedliche allgemeinsprachliche Fertigkeiten haben können, muss angenommen werden, dass syntaktische Kompetenzen nicht in einem direkten Verhältnis zu morphologischem Wissen (Nominal- und Verbalflexion) und Wortschatzkenntnissen stehen. Konkret bedeutet das, dass Lernerinnen und Lerner zwar eine bestimmte syntaktische Stufe erreichen können und beispielweise die Inversion sicher beherrschen, jedoch einen geringen Wortschatzumfang besitzen oder Unsicherheiten in einzelnen grammatischen Strukturen (Kasusmarkierung oder Tempusbildung) haben. Der Erwerb einzelner sprachlicher Blöcke würde demnach versetzt und nicht parallel, wie die Profilanalyse es annimmt, verlaufen. In Hinblick auf die qualitative Analyse von Lernertexten lässt sich deshalb die Hypothese aufstellen, dass einige Schülerinnen und Schüler zwar syntaktisch ähnlich weit entwickelte Kompetenzen mitbringen und sich auf einer Profilstufe befinden, jedoch

deutliche Differenzen in anderen sprachlichen Bereichen, im Besonderen in der Morphologie, aufweisen. Da vor allem in der Grundschule die Streuung sowohl im Bereich der Profilstufen als auch bei den RF-Werten besonders groß ist, werden im folgenden Texte von vier Grundschulkindern hinsichtlich des Zusammenhangs von syntaktischen, morphologischen und lexikalischen Kompetenzen analysiert.

Ausgewählt wurden Texte von vier Schülerinnen und Schülern aus der 3. Jahrgangsstufe. Die vier Textbeispiele wurden nach Differenzen beim RF-Wert ausgewählt: Jeweils zwei Texte stammen von Kindern mit einem tendenziell niedrigen (48 % und 55 %) und zwei von Kindern mit einem hohen CTestergebnis (87 % und 90 %). Alle vier sind DaZ-Lernende, denen die Profilstufe 3 zugewiesen wurde. Das sprachliche Profil der Stufe 3 umfasst neben der Beherrschung der Subjekt-Verb-Inversion einen ausreichenden Wortschatz, die Realisierung verbaler und präpositionaler Akkusativ- und Dativformen⁷⁰ sowie die Verwendung von Verkettungsmustern mittels Demonstrativa, Pronomina und Präpositionalkonstruktionen. Unsicherheiten bestehen bei der Genuszuweisung, bei der formalen Korrektheit von Kasusformen sowie bei der Verwendung von Nebensatzstrukturen (s. **Tab. 1**). Um ein möglichst umfassendes Profil erstellen zu können, werden die in **Tab. 1** angeführten Bereiche aufgegriffen und durch weitere für den DaZ-Erwerb zentrale grammatische Aspekte ergänzt. Die Texte werden systematisch nach den Bereichen Wortschatz (Wortanzahl, Type-Token-Relation), Verbalmorphologie (Tempusformen, Verbtypen, Konjugation), Nominalmorphologie (substantivische und adjektivische Flexion verbaler und präpositionaler Kasus) sowie Syntax (Varianz syntaktischer Muster, Verkettungselemente) ausgewertet sowie einander gegenübergestellt. Jeder Bereich wird der in **Tabelle 1** aufgeführten Profilstufe zugeordnet, so dass sich ggf. unterschiedliche Stufen in Hinblick auf einzelne sprachliche Kompetenzen ergeben können.

Tab. 3: Text 1: Klasse 3, L1 Türkisch, RF-Wert 48 %, Profilstufe 3

Einheit	Profilstufe				
	0	1	2	3	4
Der kleine Herr Jakob	x				
Eines Tages karm ein mann names Der kleine Her Jakob				x	
Er hate ein Faraht		x			
hinten am Fahrat hengte kingtein anenger.				x	
Er fülte den anenger mit Ka??fütter		x			
Dann fert er miten duich in einer schaferde				x	
die schafe haten das füta gesen			x		
Der kleine Herr Jakob war zu hause		x			
und wollte die Kanninzen füttern			x		
dan schaute er nach hinten				x	
da war das füter war wek				x	
SUMME	1	3	2	5	0

Text 1 (Tab 3.) enthält insgesamt 67 Wörter und hat eine Type-Token-Relation (TTR) von 70 %. Wiederholungen kommen selten vor, die Verbwahl ist – mit einigen Ausnahmen – weitgehend differenziert (*füllen, sehen, schauen*). Der Wortschatzumfang kann als angemessen bis ausdifferenziert eingestuft werden und entspricht in etwa der Stufe 3.⁷¹

Das dominante Tempus ist das Präteritum, was von der Schreiberin relativ konsequent aufrechterhalten wird. Auch das Plusquamperfekt wird an einer Stelle zielsprachlich verwendet (*die schafe haten das füta gesen*). Während die Präteritumbildung schwacher Verben sicher gelingt, werden starke Verben entweder schwach flektiert (*hengte*) oder gänzlich vermieden; das Kind wechselt dann ins Präsens (*Dann fert er*). Die Verben kommen ausschließlich in der 3. Person Singular und Plural vor, die Verwendung der beiden Konjugationsformen ist durchweg sicher. Eine Modalverbkonstruktion (*wollte die Kanninzen füttern*) ist ebenso zielsprachlich. Präfixverben kommen im Text nicht vor. Insgesamt ist die Flexion finiter Verben tendenziell sicher, auch die Verbklammer wird vereinzelt realisiert. Bezogen auf die Einstufung in ein Profil würde dies der Profilstufe 2–3 entsprechen.

Während der Bereich der Verbmorphologie durch die Verwendung variierender Formen relativ gut beschrieben werden kann, sind Aussagen zur Nominalmorphologie nur bedingt möglich. Zweiwertige Verben, die die Realisierung einer akkusativmarkierten NP erfordern, kommen zwar vor, allerdings sind die meisten Items Neutra (*Er hate ein Faraht; die schafe haten das fūta gesen*), sodass es kaum möglich ist, Aussagen über die Verwendung obliquer Kasusformen zu treffen. Die zielsprachliche Realisierung eines akkusativmarkierten Maskulinums (*er füllte den anenger*) deutet jedoch darauf hin, dass diese Struktur vermutlich beherrscht wird. In einer Präpositionalphrase (PP), die eine Akkusativmarkierung erfordert, wird der Dativ verwendet (*fert er mitten duich in einer schaferde*), was darauf hindeutet, dass die Realisierung der korrekten Kasusform bei Wechselpräpositionen noch problematisch ist. Diese Merkmale sind tendenziell auf Stufe 2–3 einzuordnen. Andere PPs enthalten kontrahierte Formen (*am*), bei denen Aussagen über die Kompetenzen im Bereich der Kasusmorphologie nur bedingt möglich sind. Pronominalisierte Phrasen kommen ausschließlich im Nominativ vor. Weiterhin verwendet die Schreiberin komplexe NPs mit attributivem Adjektiv (*der kleine Herr Jakob*), allerdings auch hier ausschließlich im Nominativ. Genusunsicherheiten, die charakteristisch für diese Stufe wären, finden sich nicht.

Im Bereich der Syntax finden sich insgesamt drei Inversionsstrukturen, die Temporaladverbien (*dann, da*) oder adverbiale Bestimmungen enthalten (*Eines Tages, hinten am Faraht*). Daneben kommen Sätze mit einfacher Verbzweitstellung und Verbklammerstrukturen vor. Insgesamt kann also eine – v.a. vor dem Hintergrund der Kürze des Textes – relativ hohe Varianz syntaktischer Muster ausgemacht werden. Neben den Verkettungselementen, die eine Subjekt-Verb-Inversion erfordern, verwendet das Kind Pronomina, Präpositionalphrasen sowie eine koordinierende Konjunktion (*und*). Somit variiert die Schreiberin diverse syntaktische Strukturen und Verkettungsmuster, die der Profilstufe 3 entsprechen. Gleiches gilt auch für den Bereich der Verbalflexion: Auch hier kommen diverse Strukturen vor, die auf Stufe 3 erwartbar wären. Anders verhält es sich mit der Nominalflexion: Zwar lassen sich aufgrund

der geringen Anzahl obliquer Formen nur bedingt Aussagen zu den Kompetenzen der Schülerin treffen, jedoch deuten die verwendeten Formen auf eine Einordnung auf Stufe 2 hin, die sich im Übergang auf Stufe 3 befindet. In Text 1 korrelieren also syntaktische, morphologische (mit Ausnahme einer geringen Abweichung bei der Nominalflexion) und lexikalische Kompetenzen weitgehend. Die Stellvertreterfunktion der Profilstufe ist in diesem Fall also bestätigt.

Tab. 4: Text 2: Klasse 3, L1 Tamilisch, RF-Wert 55%, Profilstufe 3

Einheit	Profilstufe				
	0	1	2	3	4
Ich fare gerne Skateboard		x			
Und Ich habe eine Rampe gebaut			x		
Und dan hab Ich die Rampe aus prurirt				x	
Und dan bin Ich runder gefallen				x	
Und dan hab Ich das nochmal Prubirt				x	
und dan bin Ich nich runder gefallen.				x	
Dan kam Plöslich Jan ??dreck.				x	
Dan haben wie ein Baum Haus gebaut.				x	
Dan sasen wir dar drauf.				x	
Wier haben dan die Heuser gekukt.			x		
SUMME	0	1	2	7	0

Der zweite Text (Tab. 4) enthält 56 Wörter, die TTR liegt bei 55%. Die im Vergleich zu Text 1 geringere TTR resultiert aus relativ häufigen Wortwiederholungen im verbalen und nominalen Bereich (*gebaut, gefallen, (aus) prurirt; Rampe, ich*). Zwar ist die Wortwahl in Hinblick auf den Textinhalt durchaus angemessen, jedoch fällt die Invarianz der Lexeme deutlich auf. Deshalb wäre eine Einordnung auf Stufe 2 hinsichtlich des Wortschatzumfangs angemessen.

Die Fokussierung auf drei bis vier Verben hat Auswirkungen auf die Varianz im Bereich der Verbalmorphologie: Modal- oder Präfixverben (mit Ausnahme von *aus prurirt*) kommen nicht vor. Konjugationsformen beschränken sich auf die 1. Person Singular und Plural. Das dominante

Tempus ist das Perfekt, was in Hinblick auf die Textsorte (Erzählung) durchaus angemessen ist. Die jeweiligen Partizipformen beherrscht das Kind sowohl bei schwachen als auch bei starken Verben sicher. Vereinzelt wechselt das Kind ins Präteritum, wobei hier deutlich wird, dass die Verwendung starker Verben sicher ist (*sasen, kam*). Der Tempuswechsel ist dabei stets funktional, da er mit einem ‚Szenenwechsel‘ einhergeht, d. h. dem Hinzukommen einer weiteren Figur (*Dann kam Plöslich Jan*) und dem Übergang von einer resultativen zu einer nicht resultativen Handlung (*Dan sasen wir dar drauf*) (vgl. Quasthoff 2002: 195). Die jeweiligen Verben verwendet das Kind also in unterschiedlichen Tempusformen und auch die Verbklammer beherrscht das Kind im Perfekt sicher. Diese Merkmale entsprechen der Profilstufe 2.

Hinsichtlich der Nominalmorphologie ist der Aussagewert für diesen Text marginal: Zweiwertige Verben, die den Akkusativ regieren, kommen zwar vor, allerdings enthalten die entsprechenden NPs ausschließlich Neutra oder Feminina (*ich habe eine Rampe gebaut; Dan haben wie ein Baum Haus gebaut*). Ob der Schreiber also oblique Akkusativformen im Maskulinum beherrscht, lässt sich nicht sagen.⁷² Auffällig ist hierbei, dass z.B. das Maskulinum *Skateboord* nicht nochmal aufgegriffen wird, obwohl die Erzählstruktur dies ermöglichen würde. Ob es sich hierbei um eine Vermeidung handelt, gerade weil das Kind unsicher in der Verwendung obliquer Kasusformen ist, kann zunächst nur als Frage formuliert werden. Außer den Personalpronomen *ich* und *wir*, die ausschließlich im Nominativ verwendet werden, kommen keine weiteren pronominalen NPs vor. Auch komplexe Phrasen mit attributivem Adjektiv verwendet das Kind nicht. Zusammengefasst entsprechen diese Merkmale tendenziell der Profilstufe 2.

Auf syntaktischer Ebene ist eine Struktur auffallend dominant: Der Großteil der Sätze beginnt mit dem deiktischen Verkettungselement *und dann*, was ein in der Grundschule relativ typisches und häufig gebrauchtes Muster ist, das zur Textstrukturierung verwendet wird. Die syntaktische Varianz ist dadurch stark eingegrenzt, sodass unklar bleibt, ob das Kind diese Inversionsstruktur als chunk-ähnliches Muster abgespeichert hat oder ob es in der Lage ist, auch andere Mittel, die eine Subjekt-Verb-Inversion

erfordern, zu verwenden. Hinzu kommt, dass Adverbien oder andere Verkettungsmittel, die der Profilstufe 3 zugeschrieben werden, im Text kaum vorkommen. Somit erfüllt das Kind zwar die objektiven Kriterien, die einer Zuordnung zur Profilstufe 3 entsprechen, indem es häufiger als drei Mal eine Inversionsstruktur verwendet, allerdings geht dies nicht einher mit weiteren Profilmertmalen dieser Stufe. Insgesamt müsste man das Kind deshalb im Bereich der Syntax an der Übergangsstelle von Profilstufe 2 zu 3 einordnen: Die Verwendung einer dominanten und dazu sehr häufig gebrauchten Inversionsstruktur kann als Basis gewertet werden, über die perspektivisch weitere Satzmuster erworben und verwendet werden. Die aufgezeigten Charakteristika im Bereich der Verbal- und Nominalflexion deuten ebenfalls darauf hin, dass das Kind zwar rein formal dem syntaktischen Profil 3 zugeordnet werden kann, die tatsächlichen Kompetenzen mit diesem jedoch nur bedingt übereinstimmen. In Beispiel 2 entspricht die ermittelte Profilstufe also weder den syntaktischen noch den morphologischen Profilmertmalen.

Obwohl also Profilstufe und RF-Werte der Texte 1 und 2 quasi identisch sind, ergeben sich bei genauer Analyse deutliche qualitative Unterschiede, die für die Erstellung individueller Förderpläne hoch relevant sind. Im ersten Text kann die angenommene Stellvertreterfunktion der Profilstufe bestätigt werden, im zweiten Text jedoch nicht, da die ermittelte Profilstufe das sprachliche Profil nur bedingt abdeckt. Trotz der vergleichbaren Ergebnisse in beiden Testformaten sind auf einer produktiven Ebene deutliche Kompetenzunterschiede erkennbar. Ob ähnliche Tendenzen auch bei Lernenden ermittelt werden können, die jeweils der Profilstufe 3 zugeordnet werden und einen hohen RF-Wert erreichen, ist im nächsten Schritt zu klären. Die Texte 3 und 4 stammen ebenfalls von zwei Schülern der Jahrgangsstufe 3. Die beiden Schüler erreichen einen RFWert von ca. 90%. Ein hoher RF-Wert suggeriert zunächst, dass eine insgesamt hohe Sicherheit und formalsprachliche Korrektheit im morphosyntaktischen und orthographischen Bereich vorliegt. Kombiniert mit dem Erreichen der Profilstufe 3 müsste dies bedeuten, dass die entsprechenden Lernerinnen und Lerner vergleichbar hohe grammatische Kompetenzen haben.

Tab. 5: Text 3: Klasse 3, L1 Türkisch, RF-Wert 90%, Profilstufe 3

Einheit	Profilstufe				
	0	1	2	3	4
Der freche Junge	x				
Einmal ging eine Frau mit seinen frechen Kind Luca ins Supermarkt				x	
Der freche Junge Lunca hat ein Farad kaputt gemacht			x		
Die Frau hat Luca Ärger gemacht			x		
weil er das Farad kaputt gemacht hat					x
Luca hat noch eine Orange zu den Verkäufer geschmissen			x		
und Ärger bekommen von den Verkäufer			x		
Die Frau hat gesagt			x		
So kann das nicht mehr weiter gehen mit dir				x	
Die Frau hat seine Hand gehalten			x		
und sagte		x			
Komm Luca				x	
wir gehen jetzt		x			
du bist mir zu frech		x			
Als die Frau die Hand von den Jungen gehalten hat					x
hat Luca ohne grund die Zunge zu den Polizisten gezeigt				x	
Luca und seine Mutter sind im Auto		x			
und Luca hat sehr sehr viel Ärger bekommen			x		
Luca und seine Mutter waren zu Hause		x			
und Luca war für immer wieder lieb		x			
SUMME	1	6	7	4	2

In Text 3 (Tab. 5) spiegelt sich der hohe RF-Wert zunächst in der Länge des Textes wider (131 Wörter), die deutlich höher ist als in den Texten 1 und 2. Die TTR liegt bei 60 % und damit im mittleren bis niedrigen Bereich. Wiederholungen finden sich sowohl im verbalen (*hat gemacht*) als auch nominalen Bereich (*die Frau, Luca, der Junge*). Das letzte Beispiel zeigt bereits, dass Pronominalisierungen relativ selten sind, der Großteil der Phrasen enthält Eigennamen oder determinierte Nomina. Zwar deutet die Textlänge auf ein höheres Wortschatzrepertoire des Schreibers hin, allerdings zeigt sich bei näherer Betrachtung, dass bestimmte sprachliche Muster nicht oder nur selten genutzt werden. Diese Merkmale entsprechen der Profilstufe 2.

Obwohl der Text mit der Verwendung des Präteritums beginnt (*ging*), dominiert im Verbalbereich – wie auch in den übrigen Texten – das Perfekt

(ausschließlich mit *haben*). Lediglich am Ende des Textes wechselt das Kind erneut ins Präteritum, was jedoch hier auf den Gebrauch des Verbs *sein* zurückgeführt werden muss, dessen Verwendung im Perfekt unüblich ist. Wechsel ins Präsens gehen einher mit der Verwendung wörtlicher Rede (*und sagte Komm Luca wir gehen jetzt*) und sind damit funktional. Lediglich an einer Stelle kommt das Präsens außerhalb eines entsprechenden Kontextes vor (*Luca und seine Mutter sind im Auto*). In Hinblick auf die Handlungsstruktur kann jedoch auch hier ein funktionaler Gebrauch des Präsens ausgemacht werden: Der Ortswechsel der Figuren (Supermarkt – Auto) kann als Perspektivenwechsel verstanden werden, der mit einem Tempuswechsel einhergehen kann. Die Varianz im Gebrauch der Tempora ist also nicht willkürlich oder durch Unsicherheiten motiviert; vielmehr deuten die Wechsel auf die Verwendung unterschiedlicher Tempusformen als funktionale Muster hin, die erzählperspektivisch relevant sind. Die Konjugation starker und schwacher Verben ist dabei jeweils sicher, obwohl erstere vergleichsweise selten realisiert werden (*geschmisen, ging*). Die Verwendung der 3. Person Singular und Plural überwiegt. Modalverben kommen zielsprachlich vor, Präfixverben werden hingegen nicht realisiert. Hinsichtlich der Profilstufen würden diese sprachlichen Charakteristika Stufe 2–3 entsprechen.

Im Bereich der Nominalflexion gibt es im Vergleich zu den übrigen Texten deutliche Unterschiede. Obwohl Akkusativphrasen auch in diesem Textbeispiel meist mit Neutra und Feminina verwendet werden und Aussagen über akkusativmarkierte Maskulina nur bedingt möglich sind, lassen sich Kenntnisse über formale Aspekte des Kasussystems durch die häufige Verwendung dativmarkierter Präpositionalphrasen ermitteln. Der Großteil der Dativphrasen enthält akkusativmarkierte Lexeme (*zu den Verkäufer, von den Jungen, zu den Polizisten, mit seinen frechen Kind*), woraus gefolgert werden kann, dass der Akkusativ in allen Genera in Dativkontexten übergeneralisiert wird. Die Übergeneralisierung zeigt, dass der Schreiber den Akkusativ als solchen vermutlich relativ sicher beherrscht und lediglich die formalen Merkmale des Dativparadigmas in Präpositionalphrasen noch nicht zielsprachlich gebraucht. Bei der Verwendung der Items wird zudem deutlich, dass sowohl die Markierung

schwacher Maskulina (*den Jungen, den Polizisten*) als auch attributiver Adjektive (*mit seinen frechen Kind*) realisiert wird. Dies ist im Vergleich zu den übrigen Texten ein Novum. Weiterhin kommen auch pronominale NPs in obliquen Kontexten vor (*seinen, mir, mit dir*); in den bisherigen Textbeispielen wurden Pronomen ausschließlich im Nominativ verwendet. Im Bereich der Genuszuweisung ist das Kind trotz der einmaligen Abweichung *ins Supermarkt*, die auf einen Genusfehler hindeutet, sicher. Insgesamt entsprechen die Kompetenzen des Kindes im Bereich der Verbal- und Nominalflexion der Profilstufe 2–3.

Neben der Nominalflexion unterscheidet sich auch der Gebrauch syntaktischer Muster von denen in den vorherigen Texten: Die tabellarische Übersicht des Textes zeigt, dass die syntaktischen Strukturen häufig variieren, da sowohl Sätze mit einfachem finiten Verb als auch Verbklammer-, Inversions- und sogar Nebensatzstrukturen vorkommen. Die Inversionsmuster resultieren dabei aus der Verwendung deiktischer Mittel (*Einmal ging, so kann das nicht weiter gehen*), des Imperativs (*Komm Luca*) sowie eines temporalen Nebensatzes (*Als die Frau die Hand von den Jungen gehalten hat hat Luca ohne grund die Zunge zu den Polizisten gezeigt*). Anders als in Textbeispiel 2 variieren also die Inversionsmuster. Obwohl das Kind offenbar in der Lage ist, Handlungsabläufe durch unterschiedliche sprachliche Mittel miteinander zu verknüpfen, sind Verkettungselemente relativ selten. Wie bereits erwähnt, kommen pronominale Phrasen nur vereinzelt vor, obwohl deren Verwendung sich vor allem am Ende der Erzählung anbieten würde. Statt hier zu pronominalisieren, wird der Name der Figur in der Erzählung mehrfach wiederholt. Auch Adverbien werden kaum realisiert, sodass die Erzählung zwar inhaltlich einer klaren Struktur folgt, diese formalsprachlich jedoch nur bedingt abgebildet wird. Gleichzeitig verwendet der Schreiber zwei Nebensatzstrukturen, die jeweils zielsprachlich realisiert werden (*weil er das Farad kaputt gemacht hat, Als die Frau die Hand von den Jungen gehalten hat*). Auch wenn der Umfang der sprachlichen Mittel, die im Bereich der Profilstufe 3 erwartbar wären, nicht vollständig abgebildet ist, befindet sich das Kind eindeutig im Übergang von Stufe 3 zu Stufe 4. Das syntaktische Profil ist damit – in Hinblick auf die verwendeten Satzmuster –

höher als das dem Kind zugewiesene; im Bereich der Verbal- und Nominalflexion entspricht es in etwa dem erwarteten Profil.

Dass die Unterschiede zwischen den ersten beiden Textbeispielen und dem dritten Text nicht ausschließlich auf die große Varianz beim RF-Wert zurückgeführt werden können (48 % in Text 1, 55 % in Text 2 und 90 % in Text 3), zeigt das vierte und letzte Beispiel (s. **Tab. 6**).

Tab. 6: Text 4: Klasse 3, L1 Albanisch, RF-Wert 87 %, Profilstufe 3

Einheit	Profilstufe				
	0	1	2	3	4
Mein schönstes Erlebnis am Wochenende	x				
Am Samstag bin Ich mit meiner Cousine in der Gemeine Wiese Fußballspielen				x	
Und dann hat meine Cousine die andere Cousine Arbnora gerufen				x	
Und Aufeinmal sind wir nach Hause gegangen				x	
Endlich kam ich zuhause				x	
Plötzlich hat meine Mutter mich gerufen				x	
und hat gesagt			x		
Bländ kommt dein bester Cousin				x	
Und glücklich haben wir gespielt				x	
Teh End	x				
SUMME	2	0	1	7	0

Obwohl die Schreiber der Texte 3 und 4 einen vergleichbar hohen RF-Wert erreichen (90 % bzw. 87 %), gibt es große sprachliche Kompetenzunterschiede. So ist Text 4 mit 59 Wörtern deutlich kürzer als Text 3 und wäre deshalb vom Textumfang her vergleichbar mit den ersten beiden Beispielen. Die TTR ist mit 76 % hingegen relativ hoch, woraus folgt, dass sowohl im Verbal- als auch im Nominalbereich nur wenige Wortwiederholungen vorkommen. Der Wortschatzumfang entspricht den Charakteristika der Profilstufe 3.

Trotz der relativ hohen Itemvarianz enthält der Text zahlreiche relativ unspezifische Verben wie *sagen*, *rufen* oder *gehen*. Diese werden überwiegend im Perfekt in der 1. und 3. Person Singular sowie in der 1. Person Plural verwendet. Tempuswechsel sind stets funktional: Das Präsens wird in Verbindung mit wörtlicher Rede gebraucht, das Präteritum geht

einher mit einem ‚Szenenwechsel‘ (*Endlich kam ich zuhause*). Unsicherheiten bei der Verwendung der jeweiligen Tempus- und Konjugationsformen zeigen sich weder bei schwachen noch bei starken Verben. Modal- und Präfixverben werden nicht realisiert, Verbklammerkonstruktionen gehen demnach ausschließlich auf die Verwendung des Perfekts zurück. Der Schreiber dieses Textes kann im verbalen Bereich also auf Profilstufe 2 eingeordnet werden.

In Hinblick auf die Verwendung von Akkusativformen lassen sich auch für diesen Text nur bedingte Aussagen treffen, da die meisten NPs Neutra und Feminina enthalten. Allerdings verwendet das Kind zum Teil dativmarkierte PPs, die jeweils zielsprachlich realisiert werden (*mit meiner Cousine, in der Gemeine Wiese*⁷³). Im Gegensatz zu Textbeispiel 3 ist die Anzahl der oblique markierten NPs und PPs jedoch relativ gering, was nicht zuletzt auch auf den geringeren Textumfang zurückzuführen ist. Weiterhin auffällig ist das – im Vergleich zu den übrigen Texten häufige – Vorkommen von Possessivpronomen und attributiven Adjektiven, die vor allem in Nominativkontexten durchgehend zielsprachlich verwendet werden (*Mein schonstes Erlebnis, die andere Cousine, dein bester Cousin*). Insgesamt entsprechen diese Merkmale in etwa Profilstufe 2 bis 3: Oblique Kasuskontexte kommen vor, sind aber selten. Dativmarker werden nur vereinzelt und auch nur in PPs verwendet. Auffällig ist trotzdem, dass der Schreiber offenbar eine relativ große formale Sicherheit mitbringt, die in dieser Form in den übrigen Textbeispielen nur bedingt wiedergefunden werden kann.

Im syntaktischen Bereich finden sich diverse variierende Strukturen, die jeweils eine Subjekt-Verb-Inversion erfordern. Neben Temporaladverben (*Endlich, und dann, Bländ* [gemeint ist: *bald*]) verwendet das Kind auch Adjektive (*Plötzlich, Und glücklich*) und adverbiale Bestimmungen (*Am Samstag*) im Vorfeld. Obwohl weitere Verkettungsmittel wie Pronominalisierungen oder Präpositionalphrasen nur selten vorkommen, kann gefolgert werden, dass das Kind die Inversionsstruktur in Kombination mit unterschiedlichen sprachlichen Mustern sicher beherrscht. Anders als in Text 3 finden sich in Beispiel 4 hingegen keine Nebensatzstrukturen, sodass nicht gefolgert werden kann, dass sich der

Schreiber im syntaktischen Bereich – trotz des hohen C-Testergebnisses – am Übergang zu Profilstufe 4 befindet. Die Satzmuster sind überwiegend der Profilstufe 3 zuzuordnen.

Die qualitative Analyse zeigt deutlich, dass die jeweiligen Kompetenzen der vier Schülerinnen und Schüler nur bedingt vergleichbar sind. Sowohl im verbalen als auch im nominalen und vor allem im syntaktischen Bereich zeigen sich trotz der gemeinsamen Profilstufe diverse Differenzen (s. **Tab. 3**).

Tab. 3: Ermittelte Profile unterschiedlicher sprachlicher Bereiche

	Profilstufe	Profil Syntax	Profil Nominalflexion	Profil Verbalflexion	Profil Wortschatz
Schülertext 1	3	3	2-3	2-3	3
Schülertext 2	3	2-3	2	2	2
Schülertext 3	3	3-4	2-3	2-3	2
Schülertext 4	3	3	2-3	2	3

Die Stellvertreterfunktion der formal ermittelten Profilstufe 3 kann nur für den Schülertext 1 aufrechterhalten werden. Hier entsprechen der Wortschatzumfang und die Kompetenzen in der Nominal- und Verbalflexion tendenziell der Stufe 3. In allen anderen Texten liegt in mindestens einem sprachlichen Bereich eine Abweichung vom erwarteten Profil vor, wobei zudem deutlich wird, dass eine eindeutige Zuordnung zu einer Profilstufe in den meisten Fällen nicht möglich ist. Insbesondere die ermittelten produktiven Kompetenzen im Bereich der Nominalflexion liegen meist mindestens eine Stufe niedriger, in Schülertext 3 sind es sogar 1–2 Stufen. Ordnet man die Inversion nach **Reich/Roth (vgl. 2004: 8)** bzw. **Diehl et al. (2000)** nach der Verbendstellung im Nebensatz ein, würde die Differenz sogar noch größer ausfallen.⁷⁴ Auch der Wortschatzumfang entspricht nur in den Texten 1 und 4 der Profilstufe 3. Besonders auffällig ist die Spanne der tatsächlich ermittelten syntaktischen Profile: Die Variabilität der Satzmuster in den einzelnen Texten zeigt, dass eine Einordnung in ein syntaktisches Profil nicht immer sinnvoll ist bzw. dass die von den Lernerinnen und Lernern verwendeten Satzmuster im Einzelfall

einer niedrigeren (Schülertext 2) oder sogar einer höheren (Schülertext 3) Stufe entsprechen. Diese differenzierte Einordnung bringt zwei Effekte hervor: In Schülertext 2 nähern sich alle sprachlichen Bereiche einem Profil an, sodass der Schreiber bereichsübergreifend tendenziell Profilstufe 2 zugeordnet werden kann. In Schülertext 3 ergeben sich hingegen deutliche Differenzen zwischen den sprachlichen Bereichen. Die Kompetenzen in der Nominalflexion und der Wortschatzumfang bleiben trotz der hohen syntaktischen Kompetenz deutlich unter dem zugeordneten Profil. Auf individueller Ebene entsprechen die sprachlichen Kompetenzen also nur vereinzelt dem tatsächlichen syntaktischen Profil. Die Stellvertreterfunktion der Profilstufe kann also vor dem Hintergrund einer individuellen Förderdiagnostik nur bedingt aufrechterhalten werden.

4 Konsequenzen für die Sprachförderung

Ziel des Beitrags war es zu überprüfen, ob die Annahme, dass die Profilstufe als Stellvertreter für andere sprachliche Bereiche fungiert, in Hinblick auf eine individuelle Förderdiagnostik zutreffend ist. Obwohl die vorgenommene Kompetenzanalyse auf der Basis einzelner Textanalysen oft schwierig ist, weil der Umfang der Texte häufig gering und die Anzahl der jeweiligen Strukturen oft niedrig ist, hat die qualitative Textanalyse ein zentrales Ergebnis hervorgebracht. Die Profilstufe kann zwar klassen- und schulformübergreifend Kompetenzunterschiede erfassen, sie ist im Einzelfall aber kein verlässlicher Indikator für die Ermittlung weiterer sprachlicher Kompetenzen, die über den Gebrauch stufenspezifischer Verbstellungstypen hinausgehen. Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen auch Reich/Roth (vgl. 2007: 83) sowie Döll (vgl. 2012: 83). Es besteht also die Gefahr, dass die Stellvertreterfunktion der Profilstufe im individuellen Fall die sprachlichen Fertigkeiten eines Kindes nur bedingt erfasst. Hinzu kommt, dass die in den qualitativen Analysen ermittelten Unterschiede nicht auf einen konkreten RF-Wert zurückgeführt werden können: Kompetenzunterschiede finden sich gleichermaßen bei Lernerinnen und

Lernern mit vergleichbar niedrigen und hohen RF-Ergebnissen. Variabilität in den sprachlichen Voraussetzungen Einzelner findet sich also unabhängig von der Profilstufe und vom C-Testergebnis.

Der Grund für die z.T. große Variabilität der sprachlichen Profile hängt unseres Erachtens mit der der Profilanalyse zugrundeliegenden Hypothese zusammen, dass die sequentielle Entwicklung in den im Profil aufgeführten Kompetenzen (Nominal- und Verbalflexion, Wortschatz, Syntax) parallel verläuft. Diese Erwerbsparallelität sprachlicher Kompetenzen kann auf der Grundlage der Ergebnisse der qualitativen Textanalysen nicht bestätigt werden. Zwar kann grundsätzlich ein sequentieller stufenweiser Aneignungsprozess angenommen werden (vgl. Döll 2012: 45), jedoch ist von einer Konformität der Erwerbsverläufe nicht auszugehen. Auch wenn die Profilstufe als grober Richtwert für die Ermittlung grammatischer und lexikalischer Kompetenzen betrachtet werden kann, so sollte sie vielmehr als ein erstes diagnostisches Fenster und nicht als übergreifendes förderdiagnostisches Instrument betrachtet werden.

Die im Einzelfall fehlende Präzision der Profilstufe ist dabei nicht auf das Verfahren der Profilanalyse als solches zurückzuführen, sondern hat ihre Ursachen in einer noch immer rudimentären Grundlagenforschung im Bereich des DaZ-Erwerbs. Arbeiten, die den sequentiellen Erwerbsverlauf in einzelsprachlichen Bereichen aus einer empirischen Perspektive in den Fokus stellen, finden sich nach wie vor selten. Notwendig sind deshalb Studien, die auf einer breiten Datenbasis Erwerbsverläufe vor allem in den Bereichen der Nominal- und Verbalflexion ermitteln und ggf. verifizieren, dass der DaZ-Erwerb nicht vollständig individuell verläuft, sondern konkreten Erwerbsstufen folgt. Diese Erwerbsstufen können zwar – bedingt durch den Einfluss unterschiedlicher Lernervariablen – zeitlich verzögert auftreten, deren Abfolge sollte jedoch lernerübergreifend gültig sein. Durch entsprechende Einsichten zu Erwerbssequenzen z.B. im Bereich des Genus-, Numerus- und Tempuserwerbs könnten schließlich Parallelen zu den bereits bekannten Erwerbstufen im Bereich der Verbstellung gezogen werden, sodass präziser ermittelt werden kann, welche sprachlichen Kompetenzen mit einem konkreten syntaktischen Profil einhergehen. Zudem könnten entsprechende Studien zeigen, an welchen Stellen

Variabilität in Hinblick auf den Erwerbsverlauf zu erwarten wären. Dass die Grenzen nämlich nicht fix, sondern dynamisch sind und einer erwerbssequentiell bedingten Flexibilität unterliegen, sollte grundsätzlich angenommen werden. Darauf deuten auch die in unserem Beitrag ermittelten Ergebnisse hin.

Aus förderdiagnostischer Sicht sollte deshalb beim aktuellen Stand der Spracherwerbsforschung ein Verfahren verwendet werden, in dem Erwerbstufen für die einzelnen sprachlichen Bereiche unabhängig voneinander diagnostiziert und in dessen Folge auch gefördert werden können. In diesem Zusammenhang erscheint ein Verfahren wie die *Niveaubeschreibungen DaZ* angemessen. Allerdings müssen auch hier Lücken zum systematischen Genus- und Numeruserwerb gefüllt und entsprechend systematisiert werden. Durch die differenzierte Analyse der ermittelten Fertigkeiten kann so ein umfassendes sprachliches Profil entstehen, das nicht pauschal auf die Ermittlung der Profilstufe zurückgeführt wird, sondern die sprachlichen Voraussetzungen der Lernerinnen und Lerner umfassend in den Blick nimmt.

Literatur

- Baur, Rupprecht S., Melanie Spettmann und Rüdiger Grotjahn (2006): Der C-Test als Instrument der Sprachstandserhebung und Sprachförderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Online unter: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/kud/downloads/Baur_Grotjahn_Spetmann_Der_C_Test_.pdf (18.03.2014).
- Baur, Rupprecht S. und Melanie Spettman (2009): Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung. In: Lengyel, Drorit et al. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Förmig Edition Band 5. Münster u.a.: Waxmann, 115–127.
- Clahsen, Harald (1985): Profiling Second Language Development: A Procedure for Assessing L2 Proficiency. In: Hyltenstam, Kenneth und Manfred Pienemann (Hrsg.): Modelling and Assessing Second Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, 283–331.
- Diehl, Erika et al. (2000): Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.
- Döll, Marion (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines

- sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahren. FÖRMIG Edition 8. Münster u.a.: Waxmann.
- Ehlich, Konrad (2005):** Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Ehlich, Konrad et al. (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Eine Expertise für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 11–75.
- Ehlich, Konrad, Ursula Bredel und Hans H. Reich (Hrsg.) (2008):** Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Band 29,2. Bonn/Berlin: BMBF. Online unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_neunundzwanzig_zwei.pdf (18.03.2014).
- Grießhaber, Wilhelm (2005):** Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb. Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. Online unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/griessa/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> (18.03.2014).
- Grießhaber, Wilhelm (2008):** Zu den Bedingungen der Förderung in Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Zweitspracherwerb. Diagnose, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2.Workshop *Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 211–227.
- Grießhaber, Wilhelm (2010a):** Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grießhaber, Wilhelm (2010b):** Die Profilanalyse als Instrument zur Sprachstandsermittlung und Sprachförderung. In: Mehlem, Ulrich und Said Sahel (Hrsg.): Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext: Diagnose und Förderung. Freiburg i.Br.: Fillibach, 113–131.
- Grießhaber, Wilhelm (2013):** Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. Arbeitspapier Langfassung. Kurzfassung online unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf (18.03.2014).
- Heilmann, Beatrix (2012):** Diagnostik & Förderung – leicht gemacht. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Jeuk, Stefan (2008):** „Der Katze jagt den Vogel.“ Aspekte von Genus und Kasus im Grundschulalter. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 135–150.
- Kemp, Robert und Ursula Bredel (2008):** Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad, Hans H. Reich und Ursula Bredel (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Band 29/2. Bonn/Berlin: BMBF, 77–102.
- Neugebauer, Uwe und Michael Becker-Mrotzek (2013):** Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Quasthoff, Uta (2002):** Tempusgebrauch von Kindern zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Peschel, Corinna (Hrsg.): Grammatik und Grammatikvermittlung. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 179–197.
- Redder, Angelika et al. (2011):** Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“. ZUSE Berichte Band 2. Hamburg: Zentrum zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse. Online unter: http://www.dabil.de/zuse/501publikation/zuse_berichte_02.pdf (18.03.2014).

- Redder, Angelika und Sabine Weinert (2013):** Sprachliche Handlungsfähigkeit im Fokus von FISS. Zur Einleitung in den Sammelband. In: Redder, Angelika und Sabine Weinert (Hrsg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster u.a.: Waxmann, 7–16.
- Redder, Angelika (2013):** Sprachliche Kompetenzgitter. Linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung. In: Redder, Angelika und Sabine Weinert (Hrsg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster u.a.: Waxmann, 108–134.
- Reich, Hans H. und Hans-Joachim Roth (2004):** HAVAS 5 – Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen. Auswertungsbogen. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Online unter: http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/intranet/evaluation/programmevaluation/pdf/de_ab.pdf (18.03.2014).
- Reich, Hans H. und Hans-Joachim Roth (2007):** HAVAS – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen. In: Reich, Hans H., Hans-Joachim Roth und Ursula Neumann (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. FörMig Edition Band 3. Münster: Waxmann, 71–94.
- Schulz, Petra und Rosemarie Tracy (2011):** LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. Manual. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Christian Braun

Schwierigkeiten und Probleme bei der grammatischen Textanalyse

Ausgesuchte Fallbeispiele

Abstract: This chapter aims at pointing out certain difficulties in understanding that students and even teachers face when dealing with grammatical issues. There are two critical aspects; first, the lack of theoretical knowledge, which leads to the inability to handle the terminology adequately, and, second, the lack of experience in actual syntactic analysis. In the first part of this chapter, the level of students' grammatical awareness at the beginning of their studies is illustrated. Moreover, some factors that affect the analysis of syntactic structures are presented. Finally, some suggestions of how students can gain a deeper understanding and comprehension of grammatical issues are proposed.

1 Einleitung

Zentrales Anliegen des vorliegenden Beitrags ist das Aufzeigen wesentlicher Verständnisschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern, Studierenden – aber auch Lehrenden – im Umgang mit Grammatik im Allgemeinen sowie mit grammatischer Terminologie im Besonderen. Prinzipielle, auf ein transparenteres Explizitmachen des Analyse-Inventariums gerichtete Überlegungen hierzu wurden bereits an anderer Stelle vorgelegt (vgl. [Braun 2011](#)), so dass im Folgenden konkrete praxisbezogene Betrachtungen angeschlossen werden können.

In einem ersten Schritt soll ein Eindruck über den Kenntnisstand der Studierenden vermittelt werden, wie sie ihn zu Beginn des Studiums, also

nach vollzogener Hochschulreifeprüfung, vorweisen können (vgl. **Kapitel 2**).

Im Anschluss (vgl. **Kapitel 3**) wird an konkretem Textmaterial zuerst aufgezeigt, wo Schwierigkeiten in der grammatischen Analyse auftreten bzw. sogar vorhersagbar sind. Anschließend werden Wege erörtert, die zu einem tieferen Verständnis grammatischer Phänomene und zu verbesserter Analysefähigkeit führen. Die Beschreibung des Ist-Zustandes in **Kapitel 2** basiert auf empirischer Datenerhebung, die in **Kapitel 3** getroffenen Aussagen stützen sich auf die jahrelange, gleichwohl subjektive Erfahrung des Verfassers.

2 Bestandsaufnahme

Jedes Semester wird an der Karl-Franzens-Universität Graz die Lehrveranstaltung *Einführung in die germanistische Sprachwissenschaft* als Vorlesung angeboten, jedes zweite Semester liest der Verfasser des vorliegenden Beitrags. Als Lehrziele werden angestrebt, dass die Studierenden nach erfolgreichem Abschluss in der Lage sein sollen, die hauptsächlichen Gebiete der Linguistik zu benennen, ihre zentralen Fragestellungen zu charakterisieren und ihre Kernbegriffe zu definieren. Die darüber hinaus formulierten Ziele (insbesondere: Befähigung, kommunikative Ereignisse einer Analyse zu unterziehen) sind zu einem so frühen Zeitpunkt vielleicht ein wenig zu optimistisch gedacht und werden im Grunde in die anschließenden vertiefenden Kurse (Einführungsvorlesung *Grammatik I*, Proseminar *Grammatik II*) verlagert.⁷⁵

Die kursorische Behandlung des Themengebiets *Grammatik* beschränkt sich in der Einführung auf die Wiederholung der traditionellen Satzgliedfunktionen *Subjekt*, *Prädikat*, *Objekt*, *Adverbialie* und *Prädikativum*, exemplifiziert an einigen eher wenig anspruchsvollen Beispielsätzen. Somit wird in der Klausur die Möglichkeit eröffnet, mittels spezifischer Fragestellung (s.u.) einen relativ unverfälschten Eindruck über den Wissensstand der Studierenden nach bestandener Hochschulreife zu

erlangen, wobei eine gewisse Sensibilisierung für sprachliche Phänomene generell nach der Einführungsvorlesung zu erwarten ist.

Im Folgenden werden die grammatikbezogenen Fragen aus drei Einführungsveranstaltungen ausgewertet. Da zu jedem Kurs jeweils drei Klausurtermine angeboten werden müssen, der aktuellste aber noch nicht stattgefunden hat, erstreckt sich die Auswertung auf acht Klausuren. Erfahrungsgemäß wird der erste dieser Termine hochfrequent wahrgenommen. Es handelt sich um die Einführungsvorlesungen *Einführung in die germanistische Sprachwissenschaft* aus den Sommersemestern 2010, 2012 und 2013.

2.1 Sommersemester 2010

Der erste Termin dieses Semesters war der 26.06.2010, dreiundsechzig Teilnehmerinnen und Teilnehmer schrieben die Klausur mit. Die grammatikrelevanten, nacheinander gestellten Fragen lauteten:

Nennen Sie vier Satzgliedfunktionen!

In welcher dieser vier Funktionen steht das unterstrichene Satzglied des folgenden Satzes?⁷⁶
„Wer anderen eine Grube gräbt, ist meistens Totengräber.“

Vierunddreißig Studierende beantworteten beide Fragen vollständig richtig, neun Studierende die erste Frage richtig, die zweite jedoch falsch. Vier Studierenden gelang eine teilweise richtige Beantwortung der ersten und eine richtige Beantwortung der zweiten Frage, ebenfalls vier Studierende hatten die erste Frage teilweise richtig, jedoch die zweite falsch. Seltsamerweise – und im Rahmen der Datenerhebung singulär bei diesem Klausurtermin auftretend – beantworteten drei Studierende die erste Frage komplett falsch, ermittelten aber anschließend das gefragte Satzglied richtig. Neun Studierende hatten beide Aufgaben falsch.

Der zweite Klausurtermin war der 01.10.2010, er wurde von zehn Studierenden wahrgenommen. Die Fragen lauteten:

Nennen Sie vier Satzgliedfunktionen!

In welcher dieser vier Funktionen steht das unterstrichene Satzglied des folgenden Satzes?
„Hans freut, dass er Geburtstag hat.“

Drei Studierende beantworteten beide Fragen richtig, drei die erste richtig und die zweite falsch. Vier Studierenden gelang eine teilweise richtige Beantwortung der ersten Frage, jedoch konnte das Satzglied im Anschluss nicht ermittelt werden.

Der dritte Klausurtermin fand am 03.12.2010 statt, sechzehn Teilnehmerinnen und Teilnehmer fanden sich ein. Die grammatikrelevanten, nacheinander gestellten Fragen lauteten:

Nennen Sie fünf Satzgliedfunktionen!

In welcher dieser Funktionen steht das unterstrichene Satzglied des folgenden Satzes?

„Die Klausur zu bestehen, wäre erfreulich für alle.“

Vier Studierende beantworteten beide Fragen richtig, drei die erste teilweise und die zweite zur Gänze richtig. Vier Studierende hatten zwar die erste Frage richtig, jedoch die zweite falsch, ein Teilnehmer die erste teilweise richtig und die zweite falsch. Weitere vier Studierende konnten keine der beiden Fragen richtig beantworten.

2.2 Sommersemester 2012

Die grammatikrelevanten Fragen der drei Klausurtermine des Sommersemesters 2012 wurden identisch formuliert. Anfängliche Befürchtungen, die Studierenden würden dies im Rahmen intensiver Vorbereitung eventuell bemerken, wurden nicht bestätigt. Die Fragestellungen lauteten:

Nennen Sie vier Satzgliedfunktionen!

In welcher dieser vier Funktionen steht das unterstrichene Satzglied des folgenden Satzes:

„Wer anderen eine Grube gräbt, ist meistens Totengräber.“

Der erste Termin, der 26.06.2012, wurde von vierundsiebzig Studierenden wahrgenommen. Siebenundzwanzig Studierende beantworteten beide Fragen richtig, achtundzwanzig zwar die erste Frage, die zweite jedoch falsch. Sieben Studierenden gelang eine teilweise richtige Beantwortung der ersten Frage, vier davon hatten auch die zweite richtig, drei jedoch nicht. Zwölf Teilnehmerinnen und Teilnehmer beantworteten beide Fragen nicht richtig.

Zum zweiten Termin am 02.10.2012 fanden sich dreizehn Studierende ein. Vier Teilnehmerinnen und Teilnehmer konnten beide Fragen richtig beantworten, zwei nur die erste. Zwei weitere hatten die erste Frage teilweise richtig und die zweite falsch, fünf Studierende konnten beide Fragen nicht richtig beantworten.

Der dritte Termin fand am 03.12.2012 statt. Er wurde von zwölf Studierenden wahrgenommen. Vier von ihnen konnten beide Fragen richtig beantworten, zwei die erste teilweise und die zweite gänzlich richtig, ein Studierender hatte die erste Frage richtig, jedoch die zweite falsch. Fünf Teilnehmerinnen und Teilnehmer konnten beide Fragen nicht richtig beantworten.

2.3 Sommersemester 2013⁷⁷

Zum ersten Termin am 02.07.2013 fanden sich vierundsechzig Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein. Die grammatikrelevanten, nacheinander gestellten Fragen lauteten wiederum:

Nennen Sie fünf Satzgliedfunktionen!

In welcher dieser Funktionen steht das unterstrichene Satzglied des folgenden Satzes?

„Wer anderen eine Grube gräbt, ist meistens Totengräber.“

Sechszwanzig Studierende konnten beide Fragen richtig beantworten, elf nur die erste richtig, die zweite hingegen falsch. Achtzehn Studierende hatten die erste Frage nur teilweise richtig, davon konnten fünf die zweite richtig, dreizehn diese jedoch nicht richtig beantworten. Neun Teilnehmerinnen und Teilnehmer beantworteten beide Fragen nicht richtig.

Der zweite Termin fand am 30.09.2013 statt, es kamen vierzehn Studierende. Folgende Fragen wurden gestellt:

Nennen Sie fünf Satzgliedfunktionen!

In welcher dieser Funktionen steht das unterstrichene Satzglied des folgenden Satzes?

„Wer den Klausurstoff gelernt hat, hat die besseren Karten.“

Fünf Studierende beantworteten beide Fragen richtig. Sieben Teilnehmerinnen und Teilnehmer konnten die erste Frage teilweise richtig

beantworten, sechs von ihnen gelang dann eine richtige Beantwortung der zweiten Frage. Zwei Studierende konnten beide Fragen nicht richtig beantworten.

2.4 Auswertung

In einem zusammenfassenden Überblick sieht das Ergebnis wie folgt aus:

Beide Fragen richtig:	107 Studierende
Erste Frage richtig, zweite Frage falsch:	58 Studierende
Erste Frage teilweise richtig, zweite Frage richtig:	24 Studierende
Erste Frage teilweise richtig, zweite Frage falsch:	28 Studierende
Erste Frage falsch, zweite Frage richtig:	3 Studierende
Beide Fragen falsch:	46 Studierende.

Das Fazit einer solchen Erhebung hängt zum einen immer von der Perspektive ab, aus der man das Ergebnis betrachtet, zum anderen auch davon, mit welcher Genauigkeit der Befund erhoben wird. So wurde für vorliegende Erhebung nicht danach unterschieden, ob eine Antwort falsch war oder erst gar nicht erfolgte. Ebenfalls wurde nicht danach spezifiziert, ob bei der Nennung der Funktionen nur unvollständige, aber richtige Angaben (beispielsweise *Subjekt, Prädikat*) gemacht wurden, oder ob Angaben völliges Unverständnis (*Subjekt, Gliedsatz, Substantiv*) oder eventuell nur Unsicherheiten in der Terminologie (*Subjekt, Prädikat, Objekt, Adverb*) indizierten.

Die Erhebung dient primär der Gewinnung eines ersten Eindrucks. Von insgesamt zweihundertsechundsechzig Teilnehmerinnen und Teilnehmern konnten hundertsieben beide Fragen richtig beantworten, sechsundvierzig Studierende beantworteten beide Fragen nicht richtig. Dies lässt Formulierungsspielraum zwischen den zwei folgenden Polen:

1. Weit weniger als die Hälfte der Studienanfänger beantwortet die gestellten Fragen zur Grammatik richtig.
2. Nur etwas weniger als ein Fünftel Studienanfänger beantwortet die gestellten Fragen zur Grammatik zur Gänze falsch.

Das Fazit ist ebenfalls abhängig vom Schwierigkeitsgrad, der den Fragen zugebilligt wird. Der Verfasser (und Fragesteller) ist geneigt, die jeweils erste Frage wegen der Behandlung innerhalb der Vorlesung mit *leicht* und die jeweils zweite Frage mit *nicht allzu schwer* zu bewerten. Vor diesem Hintergrund muss m.E. die Tatsache, dass hundertneunundfünfzig von zweihundertsechundsechzig Studienanfängern nach dem ersten Semester nicht in der Lage waren, mit Schwierigkeitsgrad *leicht* und *nicht allzu schwer* bewertete Fragen zur Grammatik zu beantworten, mit einer gewissen Sorge erfüllen. Im Rahmen des Germanistikstudiums muss hier konsequent reagiert werden, wozu es, und das ist die erfreuliche Nachricht, auch mannigfach Gelegenheiten für die Unterrichtenden gibt. Gänzlich anders sieht es aus, wenn man den obigen Befund als repräsentativ für Schulabsolventen mit Hochschulreife generell erachtet und davon ausgeht, dass die überwiegende Mehrzahl derselben keine weitere Grammatikausbildung erfahren wird.

3 Ausgewählte Fallbeispiele

Im Folgenden werden einige ausgewählte Fallbeispiele behandelt, die exemplifizieren sollen, wo bei der Analyse grammatischer Strukturen Schwierigkeiten auftreten. Die Auswahl erfolgt, darauf sei dezidiert verwiesen, anhand rein subjektiver Erfahrungen des Verfassers, die u.a. im Laufe mehrfacher Abhaltung der Einführungsvorlesung *Grammatik I* und des Proseminars *Grammatik II* erworben wurden. Als Materialgrundlage werden hierbei *Käpt'n Sharky und das Geheimnis der Schatzinsel* (vgl. [Lan greuter 2006](#)) sowie *Bobo Siebenschläfer* (vgl. [Osterwalder 2011](#)) herangezogen. Die angesprochenen Probleme stellen sich bei Schülerinnen und Schülern, Studierenden, aber auch, um das explizit als Erfahrung aus zwei Lehrer/-innenfortbildungen zu betonen, bei Lehrerinnen und Lehrern des Unterrichtsfaches *Deutsch*. Im Folgenden wird speziell auf Studierende des Faches *Germanistik* fokussiert.

Konfrontiert man die Studierenden mit einer Überschrift wie *Käpt'n Sharky und das Geheimnis der Schatzinsel* und bittet um eine Bestimmung von Subjekt, Prädikat und Objekten, wird anhand der jedes Mal auftretenden Verunsicherung sehr schnell deutlich, auf welchen tönernen Füßen das Grammatikwissen steht. Fast immer wird zuerst – in zögerlicher Art und Weise – „Käpt'n Sharky“ genannt. Nach Zurückweisung dieser Antwort wird die gesamte Nominalphrase im Nominativ ausgewählt, nach erneuter Verneinung herrscht Ratlosigkeit. In gleich dreifacher Weise werden hier Unsicherheiten beim grammatischen Zugang evident.

Das erste Hindernis – im Grunde ein Kernproblem – ist die automatische Zuordnung einer prototypischen Form zu einer Funktion; hier der Nominalphrase im Nominativ zur Subjektsfunktion. Es ist ein Fallstrick jedweder syntaktischen Analyse, dass bei Kreuzklassifikationen nicht bewusst wahrgenommen wird, auf welcher syntaktischen Ebene man sich eigentlich befindet, wenn Termini wie Subjekt, Akkusativobjekt usw. verwendet werden.⁷⁸

Eine weitere Schwierigkeit liegt im nicht explizit vorhandenen Wissen, dass Funktionen Relationen sind, die sich im Hinblick auf das Prädikat ergeben. In der Regel ist das jedoch schnell erklärt und wird dann nachhaltig verstanden.

Indem man den relationalen Funktionen die stabilen Formen gegenüberstellt, schließt sich allerdings ein Folgeproblem an, wenn später die Stabilität der Formen im Hinblick auf die Wortartenbestimmung relativiert werden muss.

Als dritten, für den Zugang zu Grammatik wesentlichen Punkt lässt sich an diesem Beispiel das Satzverständnis thematisieren. Das Wissen um Satzdefinitionen kann nicht vorausgesetzt werden und implizite Vorstellungen vom Satz sind in der Regel subjekt- und prädikatbasiert. Das Beispiel eignet sich vorzüglich für eine Einführung in die Thematik der Satzdefinition, zumal im Fortlauf der Diskussion auch der sich auf gegenüberliegender Buchseite befindliche (subjektlose) Satz „Sei lieb zu diesem Buch!“ hinzugezogen werden kann. Versucht man, die an diesem kurzen Beispiel auftretenden Schwierigkeiten systematisch zu erfassen, könnte dies wie folgt aussehen:

Problemfelder grammatischer Analyse:

1. Unreflektierte Wahrnehmung der syntaktischen Ebenen der Form und der Funktion
2. Gleichsetzung von syntaktischen Funktionen und prototypischen Formen
3. Intuitiver Satzbegriff

Nach der Überschrift beginnt die Geschichte wie folgt (Langreuter 2006: 2 [Seitenbezifferung durch Verfasser]):

„Sofort beidrehen!“, befiehlt eine Stimme. „Kurs Nord-Nord-Ost!“

Ohne erklärende Erläuterungen sind die Studierenden nicht in der Lage, Form-Funktions-Mischungen in Kreuzklassifikationen zu dekonstruieren. Der erste Satz ist insofern nicht zufriedenstellend analysierbar, weil die wörtliche Rede ausnahmslos nicht als Akkusativobjekt erkannt wird. Weiterhin ist das Wissen über das Formeninventar nicht so ausgeprägt, dass eine rein formale Klassifikation erfolgreich ist. Während die Funktionsbestimmung aufgrund des hohen Wiedererkennungswertes der wörtlichen Rede in der Folge kaum Schwierigkeiten bereitet, sind formale Identifikationen von erweiterten Infinitivkonstruktionen (und Partizipialkonstruktionen) immer mühsam. Das sich anschließende „*Kurs Nord-Nord-Ost!*“ ermöglicht wiederum zur Reflexion über den Satzbegriff, das Zusammenspiel von Verbalsatz, Nominalsatz und Ellipse, über die Notwendigkeit zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Ergänzung bei letzterer sowie über den Ebenenstatus. Dieses Problemfeld kann anhand der folgenden Beispielsätze vertieft werden (Langreuter 2006: 2 [Seitenbezifferung durch Verfasser]):

Die Stimme kommt näher: „Tae straffen!“, ruft sie.

Michi hebt den Kopf: Ein kleines Schiff ist da und auf dem Schiff steht – ein Pirat! Ein ziemlich kleiner Pirat. Und das Schiff ist ein Piratenschiff. Ein kleines Piratenschiff.

Im Rahmen der Identifikation von Sätzen bzw. Satzgliedern ist hier zudem darauf zu verweisen, dass die beiden selbständigen Hauptsätze nicht durch Punkt, sondern durch Doppelpunkt getrennt werden, wodurch der Aspekt

der Abgrenzung von Sprachbausteinen und der Merkmale für selbige thematisiert werden kann.

An diesen kurzen Textbeispielen lassen sich folgende Schwierigkeiten und Aufgaben bei der grammatischen Analyse festmachen:

Problemfelder grammatischer Analyse:

4. Nicht reflektierte Gleichsetzung von syntaktischen Funktionen und prototypischen Formen (s.o.) mit der Folge von Unsicherheiten bei nicht prototypischer formaler Realisierung; Anforderungen:
 - a) Autarke Betrachtung der beiden Ebenen
 - b) Dekonstruktion der kreuzklassifizierenden Terminologie
 - c) Verfügungswissen über ein umfangreiches Formeninventar für Satzglieder.
5. Vertiefende Behandlung des Satzbegriffs im Hinblick auf:
 - a) Seine Binnengliederung
 - b) Die Einbeziehung des Ellipsenphänomens
 - c) Die Abgrenzungsproblematik und die diese indizierenden Faktoren.

Betrachtet man das *Beste von Bobo Siebenschläfer*, so lautet die Überschrift der dritten Geschichte *Bobo ist krank* (Osterwalder 2011: 24). Das Wissen um das Phänomen des Prädikativums ist bei Studienanfängern nicht weit verbreitet. Selbst jene, denen der Begriff bekannt ist, können ihn nicht explizit als Funktionsbezeichnung erkennen. Auf der Formebene führt die Überschrift direkt in die Wortartendiskussion, d.h. in das Problemfeld der Unterscheidung von Adjektiv und Adverb.⁷⁹

Die Bestimmung der formalen Realisation des Prädikativums macht auch im Fortlauf immer dann Schwierigkeiten, wenn nicht der Prototyp des Adjektivs, des Substantivs bzw. der Nominalphrase vorliegt. Präpositionalphrasen wie **Bobo ist bei Kräften*. oder mit Vergleichskonjunktion eingeleitete Phrasen (Konjunkionalphrasen) wie **Bobo gilt als Lügner*. werden formal weit weniger sicher zugeordnet. Erfolgt die Gleichsetzung nicht zum Subjekt, sondern zum Objekt, wird auch die funktionale Identifikation erschwert.

**Mama hält Bobo für krank.*

Die Geschichte beginnt mit folgender Textsequenz (Osterwalder 2011: 24):

Mama Siebenschläfer macht sauber.
Bobo spielt mit den Bauklötzen.
Aber sie fallen immer wieder zusammen.
Bobo weint.

Die Textbeispiele ermöglichen zum einen durch das Auftreten von Verben mit abtrennbaren Präfixen (*saubermachen*, *zusammenfallen*) eine Auseinandersetzung mit dem Prädikat. Sieht man das Prädikat als Schlüssel zur funktionalen Satzanalyse, muss man gleichwohl zugestehen, dass seine Erfassung im Grunde intuitiv erfolgt. Testverfahren zur Satzgliedermittlung setzen das Wissen um das Prädikat eigentlich auch immer voraus.

Zudem tritt im zweiten Beispielsatz ein Präpositionalobjekt auf: *mit den Bauklötzen*.

Die Existenz von Präpositionalobjekten wird von der Mehrzahl der Studierenden mit wohlwollendem Interesse zur Kenntnis genommen. Wird ein Präpositionalobjekt formal durch ein Adverb realisiert, ist es in der Analyse bis hin zu Klausuren in höheren Semestern ein fast sicherer Fehler. Das Phänomen erfordert konstante Auseinandersetzung in der Praxis.

**Bobo spielt damit.*

**Bobo wohnt dort.*

**Bobo wartet darauf.*

Vertiefte Auseinandersetzung mit dem Prädikat wird durch die sich anschließenden Beispielsätze ermöglicht (Osterwalder 2011: 24):

Bobo möchte staubsaugen.
Er darf auf dem Staubsauger reiten.

Erneut stellt sich die Frage nach der Satzgliedergrenze.⁸⁰ In beiden Fällen werden die Studierenden mit dem Phänomen der Modalität konfrontiert.⁸¹

Bobo möchte auch staubsaugen. vs. *Bobo möchte das auch.*

Er darf auf ihm reiten. vs. Er darf das.

An diesen kurzen Auszügen lassen sich wiederum mehrere Schwierigkeiten bzw. Aufgaben bei der grammatischen Analyse festmachen:

Problemfelder grammatischer Analyse

6. Prinzipielle Schwierigkeiten bei der Festlegung von Satzgliedgrenzen, insbesondere auch beim Prädikat
7. Lücken im Klassifizierungsinventar der syntaktischen Funktionen (Prädikativum, Präpositionalobjekt)
8. (Wiederum) Probleme bei nicht prototypischer formaler Realisation spezifischer syntaktischer Funktionen.

Die Problematik der Abgrenzung von Sprachbausteinen kann anhand des folgenden Textauszugs (Fokussierung auf *Mmmm!*) in sehr prinzipieller und theorielastiger Weise diskutiert werden (vgl. [Osterwalder 2011: 25](#)):

Er möchte vielleicht einen Keks.

Mama gibt ihm einen Keks.

Mmmm!

Bobo isst gern Schokoladenkekse.

Hier liegt ein sehr einprägsamer Grenzfall vor, bei dem ein Phonem ein Wort konstituiert und dieses gleichzeitig wiederum einen Satz. Konstruiert man darüber hinaus einen Kontext, in dem *Mmmm!* zur Gänze isoliert auftritt (beispielsweise als Gedicht), so lässt sich eine weitere Grenze, die zum Text, überschreiten. Dieses Beispiel stellt eine recht interessante Herausforderung im Hinblick auf Abgrenzungen bzw. Definitionen der zentralen Untersuchungsgegenstände der Teildisziplin *Grammatik* generell dar.

4 Fazit

Gerade auch vor dem Hintergrund der stetig ansteigenden Fachliteratur verharren man, konfrontiert mit den realen Wissenszuständen, in einer gewissen Ratlosigkeit. Es liegt ja nicht die Situation vor, dass es einer wissenschaftlichen Disziplin nicht gelingt, ihre hochgradig spezifischen Erkenntnisgewinne in die Gesellschaft zurück zu kommunizieren.

Hier geht es schlichtweg darum, dass Schulstoff offenbar nicht in ausreichender Form verstanden wird und zudem auch der Wissensstand bei den Vermittlern und Multiplikatoren nicht als zufriedenstellend bezeichnet werden kann. Berücksichtigt man die Fülle an fachwissenschaftlichen Publikationen, die speziell auf diesen Adressatenkreis hin fokussiert sind, dann kommt man nicht umhin, ein Kommunikationsproblem zu diagnostizieren. Konsequenz hieraus scheint m.E. zu sein, verstärkt an den Universitäten als jenen Orten tätig zu sein, an denen Erreichbarkeit weitgehend gewährleistet ist, und den Schwerpunkt hier vertieft auf die Vermittlung basaler Kenntnisse zu legen, die man in der Regel vielleicht als bereits vorhandenes Grundwissen voraussetzt.

Eventuell ist das in der einschlägigen Literatur manchmal thematisierte Frustrationpotential im Hinblick auf Grammatik (vgl. [Habermann/Diewald/Thurmair 2009: 143](#)) deswegen so hoch, weil trotz langjähriger Auseinandersetzung mit dem Gegenstand bei vielen Personen offenbar im Rahmen dieser Auseinandersetzung kein Kompetenzzuwachs einhergeht. Wenn immer wieder die gleichen Fehler und Schwierigkeiten bei der Analyse auftreten, sollte man das Augenmerk gezielt auf diese Problemfelder richten, erklärend einwirken und durch regelmäßiges Üben Vertrautheit im Umgang schaffen. Folgende Kompetenzen bei der grammatischen Analyse erscheinen wünschenswert:

1. Reflektierter Umgang mit den relevanten syntaktischen Einheiten (Wort, Satzglied, Satz) im Hinblick auf:
 - a) Terminologie und Umfang sowie den damit verbundenen Herausforderungen
 - b) Identifikation und Abgrenzbarkeit
2. Bewusster Umgang im Hinblick auf die syntaktischen Ebenen der Form und Funktion

3. Kompetenz zur expliziten Unterscheidung zwischen syntaktischen Funktionen und prototypischen formalen Realisationen/Fähigkeit zur Dekonstruktion der kreuzklassifizierenden Terminologie
4. Umfassendes Verfügungswissen über das für eine Satzgliedanalyse notwendige Inventar
5. Kompetente Anwendung der für die Identifikation und Qualifikation notwendigen operationalen Verfahren.

Literatur

Primärtexte

Langreuter, Jutta (2006): Käpt'n Sharky und das Geheimnis der Schatzinsel. Mit Bildern von Silvio Neuendorf. Münster.

Osterwalder, Markus (2011): Das Beste von Bobo Siebenschläfer. Bildgeschichten für ganz Kleine. Reinbek bei Hamburg.

Sekundärliteratur

Braun, Christian (2011): Grammatik (nicht) verstehen – Knackpunkte des Scheiterns. In: Köpcke, Klaus-Michael und Arne Ziegler (Hrsg.): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen an der Schnittstelle von Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Berlin/Boston: De Gruyter (=RGL 293), 37–49.

Duden (2009): Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 8. Aufl. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Mannheim u.a.: Dudenverlag.

Habermann, Mechthild, Gabriele Diewald und Maria Thurmair (2009): Duden – Fit für das Bachelor-Studium. Grundwissen Grammatik. Mannheim u.a.: Dudenverlag.

Helbig, Gerd und Joachim Buscha (2001): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Kotin, Michail (2007), Die Sprache in statu movendi. Sprachentwicklung zwischen Kontinuität und Wandel, Band 2: Kategorie – Prädikation – Diskurs. Heidelberg: Winter.

Fehler versus Abweichung

Melanie Lenzhofer-Glantschnig & Elisabeth Scherr

Abweichungen sind keine Fehler

Reflexe innersprachlicher Variation im Unterricht für Deutsch als Zweitsprache

Abstract: In this chapter we discuss the consistently lacking consideration of intra-linguistic variation in teaching German as a Second Language (DaZ) and its consequences for the learner's competence in text production. We analyze grammatical examples extracted from a small pilot corpus of texts produced by DaZ learners in Graz (Austria). During their language acquisition process they are confronted with both controlled and non-controlled learning situations. In school, they get a more or less homogeneous picture of the German language, whereas they experience enormous linguistic variation in everyday communication. The central question is if this discrepancy has an effect on the learner's text production. We focus on two aspects of intra-linguistic variation, dialect and standard variability, to analyze their possible influences on text production and to draw conclusions concerning the evaluation of 'grammatical deficiencies' and 'mistakes'.

1 Einleitung

Die Vermittlung von Standardsprache hat bis dato im Deutschunterricht die höchste Priorität, dies gilt für Muttersprachler/-innen ebenso wie im besonderen Maße auch für Fremd- oder Zweitsprachenlerner/-innen. Begründet wird dies durch die Tatsache, dass es in gesteuerten Unterrichtssituationen in erster Linie um die Vermittlung einer kodifizierten, in öffentlichen Sprachgebrauchssituationen verwendeten Varietät geht (vgl. [Spiekermann 2010](#): 343). Die sprechhandlungsbezogenen

Vorteile sind insofern nicht von der Hand zu weisen, als es sich bei der Vorstellung von Standardsprache um eine scheinbar ortsunabhängig gültige, homogen kodifizierte Varietät der Sprechergemeinschaft handelt (vgl. **Amm on 1995**: 74-75). Dennoch werden bei diesem Ansatz zwei wichtige Punkte vernachlässigt: Erstens ist Sprache nicht in allen Verwendungszusammenhängen und an allen Orten eine statische, unveränderliche Varietät, auch nicht in rein standardsprachlichen Kommunikationssituationen. Es kann also nicht davon ausgegangen werden, dass es in der Sprachwirklichkeit einen unabhängigen ‚Standard‘ gibt, der ohne diatopisch beeinflusste Merkmale existiert. In Bezug auf die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ist zweitens der Umstand zu berücksichtigen, dass die Aneignung im Land der Zielsprache passiert (vgl. **Ahrenholz 2010a**: 12). Die Lerner/-innen sind also neben dem Input durch den gesteuerten Erwerb auch mit ungesteuerten Sprachgebrauchs- und damit Spracherwerbssituationen im Alltag konfrontiert, die sich massiv vom jeweiligen Deutschunterricht unterscheiden können (vgl. **Boysen 2012**: 30). Diese spezifischen Merkmale der DaZ-Lernsituation haben die diatopische Variabilität der deutschen Sprache in der Didaktik zu einem bereits vielfach diskutierten Thema werden lassen. Bei dieser reinen Diskussion bleibt es bisher aber leider sehr oft, als Fazit wird meist auf das Desiderat der Thematisierung der innersprachlichen Variation im Unterricht verwiesen (vgl. **Fandrych 2010**: 178; **Spiekermann 2010**: 355; **Wiesinger 2010**: 368-369; **Elspaß 2010**: 422). In den Unterrichtssituationen selbst und in den Lehrwerken werden im Großteil der Fälle lediglich phonologische, lexikalische oder landeskundliche Unterschiede innerhalb des deutschen Sprachraums erwähnt. Die Hinweise auf grammatische Variationsphänomene halten sich in Grenzen⁸², was auch auf ein fachwissenschaftliches Desideratum zurückgeführt werden kann (vgl. **Ziegler 2011**: 259-260). Die mangelnde Klärung des Status und die fehlende Beschreibung der innersprachlichen Variationsphänomene sorgen vielfach für das Wahrnehmen einer gravierenden Differenz zwischen der Unterrichts- und der Sprachgebrauchssituation von Seiten der Schülerin/des Schülers. Dies kann gleichzeitig zur Infragestellung der Adäquatheit der Sprachvermittlung führen, im schlechtesten Fall sogar zu einem

regelrechten „Erfahrungsschock“ (Wiesinger 2010: 369), der die Lernmotivation negativ beeinflussen und Frustrationen auslösen kann (vgl. Ahrenholz 2010b: 66).

Im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes wird dem schriftsprachlichen Output von DaZ-Lernern und -Lernerinnen besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Es stellt sich die Frage, wie dramatisch sich denn überhaupt diese Nicht-Thematisierung von innersprachlicher Variation - hier illustriert anhand grammatischer Fallbeispiele - auf deren Textproduktion auswirkt. Im Rahmen einer Pilotstudie wurden die Aufsätze einer Proband/-innengruppe analysiert, die Deutsch als Zweitsprache sowohl ungesteuert als auch gesteuert im Rahmen des Grazer Vorstudienlehrgangs erwirbt. Der Unterrichtssituation stehen also die alltäglichen Sprachgebrauchssituationen mit zahlreichen diatopischen Variationsmerkmalen gegenüber. In Kapitel 2 wird zunächst vor dem Hintergrund der Migrationssituation in Graz das Textkorpus präsentiert, das den Analysen zugrunde liegt. Danach werden zwei Teilbereiche der innersprachlichen Variation im Fokus stehen, nämlich der Einfluss dialektaler bzw. regionalsprachlicher Variation (Kapitel 3) und der der gebrauchtsprachlichen Variation (Kapitel 4). Im Zentrum des Interesses steht die Frage, inwiefern sich innersprachliche Variationseinflüsse bei der Textproduktion zeigen und welche Rückschlüsse auf die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache gezogen werden können.

2 Vorstellung des Textkorpus

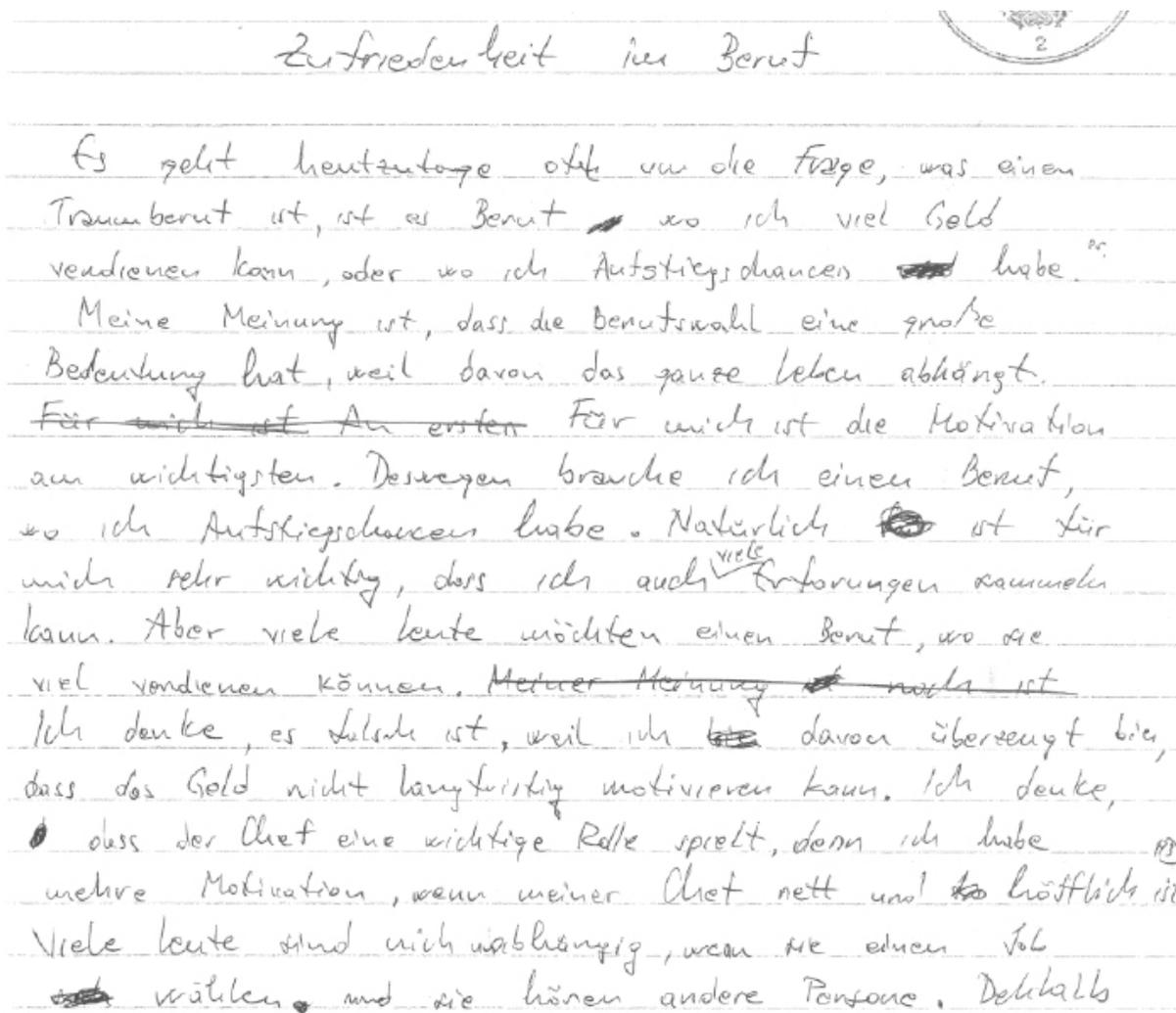
Das den folgenden Ausführungen zugrunde liegende Korpus besteht aus DaZLernertexten, die in Zusammenarbeit mit dem Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten gesammelt wurden. Dabei handelt es sich um einen Universitätslehrgang für internationale Studierende, die über eine Studienplatzzusage an einer Grazer Universität⁸³ verfügen. Diese Studierenden, die aus mehr als 60 verschiedenen Herkunftsländern kommen, benötigen je nach Deutschvorkenntnissen und Vorschreibung weiterer Ergänzungsprüfungen mehrere Semester, bis sie ihre

Abschlussprüfungen ablegen können. Im Anschluss treten sie ihr Studium an einer der Grazer Universitäten an. Für die Interpretation der sprachlichen Daten als zentral ist hier anzumerken, dass es sich bei den Teilnehmer/-innen des Vorstudienlehrgangs um erwachsene DaZ-Lerner/-innen handelt. Ihr Erstspracherwerb hat sich im jeweiligen Herkunftsland vollzogen, d. h. die hier untersuchte Lernergruppe ist voll in der jeweiligen Erstsprache alphabetisiert und literalisiert. Ihre Schullaufbahn haben alle Teilnehmer/-innen im Herkunftsland abgeschlossen, und zwar mit Matura (bzw. Abitur) oder einem vergleichbaren Abschluss. Dieser ist nämlich u.a. Voraussetzung dafür, eine Studienplatzusage einer Grazer Universität zu bekommen, am Vorstudienlehrgang teilnehmen und in der Folge ein reguläres Studium in Österreich betreiben zu können. Hinsichtlich dieser formalen Voraussetzungen ist die Gruppe der hier untersuchten Textproduzent/-innen also als relativ homogen und zumindest im Hinblick auf Alter, Bildungsstand und Motivation für den Erwerb des Deutschen als vergleichbar einzustufen.

Die insgesamt rund 400-600 Teilnehmer/-innen des Grazer Vorstudienlehrgangs werden je nach Vorkenntnissen und nach Absolvierung eines Einstufungstests in Kursen zu verschiedenen Niveaustufen (A1 bis B2⁸⁴) zugeteilt und benötigen in der Regel mehrere Semester, bis sie die für das Studium erforderliche Niveaustufe in Deutsch, nämlich B2+ bzw. C1, erreicht haben. Rund 100 Studierende schließen pro Semester ihren Deutschkurs erfolgreich ab. Aus diesem breiten Spektrum an Sprachniveaustufen konnte für die hier durchgeführte Pilotstudie ein Querschnitt an Texten der Niveaustufen A2–B2 erhoben werden. Insgesamt wurden 277 handgeschriebene Lernertexte (vgl. Abb. 1) unterschiedlichen Umfangs (von 100 bis ca. 350 Wörtern), verfasst von jeweils unterschiedlichen Schreiber/-innen (jede/r Teilnehmer/in nur ein Text), gesammelt.⁸⁵

In Bezug auf die Textsorte war die Aufgabenstellung dabei sehr offen gehalten⁸⁶, es sollte sich lediglich um Texte mit geschlossenem übergeordnetem Thema handeln. Bei den im Korpus versammelten Texten auf der Niveaustufe A2 handelt es sich um elektronische Briefe (Antwort auf eine E-Mail einer Freundin/eines Freundes), also um schriftliche

Kommunikation des (wenn auch inszenierten) informell-intimen Registers⁸⁷ zum Thema ‚Urlaubspläne bzw. Erzählungen zu vergangenen Urlauben‘. Bei den Texten auf Niveau B1 handelt es sich einerseits ebenfalls um informell-private E-Mail-Kommunikation (Ratschlag zum Thema ‚Beim Partner/bei der Partnerin einziehen‘), andererseits um argumentative Texte in Form von Erörterungen zu den Themen ‚Macht Geld glücklich?‘ bzw. ‚Zufriedenheit im Beruf‘.



Zufriedenheit im Beruf

Es geht heutzutage oft um die Frage, was einen Traumberuf ist, ist es Beruf wo ich viel Geld verdienen kann, oder wo ich Aufstiegschancen habe.^{er}

Meine Meinung ist, dass die Berufswahl eine große Bedeutung hat, weil davon das ganze Leben abhängt. Für mich ist ~~Am~~ ~~ersten~~ Für mich ist die Motivation am wichtigsten. Deswegen brauche ich einen Beruf, wo ich Aufstiegschancen habe. Natürlich ~~es~~ ist für mich sehr wichtig, dass ich auch ^{viele} Erfahrungen sammeln kann. Aber viele Leute möchten einen Beruf, wo sie viel verdienen können. ~~Meiner Meinung nach~~ ~~ist~~ Ich denke, es ~~ist~~ ist, weil ich ~~es~~ davon überzeugt bin, dass das Geld nicht langfristig motivieren kann. Ich denke, dass der Chef eine wichtige Rolle spielt, denn ich habe ~~er~~ mehr Motivation, wenn mein Chef nett und ~~es~~ ~~höflich~~ ist. Viele Leute sind mich abhängig, wenn sie einen Job ~~es~~ wählen, und sie hören andere Personen. Deshalb

Abb. 1: Ausschnitt eines Lernertextes (BKS-B2-27)

Die folgende Tabelle veranschaulicht die Verteilung der Texte auf die Niveaustufen und die Herkunftsländer der Schreiber/-innen:

Tab. 1: Korpus der Lernerinnen- und Lernertexte des Grazer Vorstudienlehrgangs

Niveaustufe	Anzahl	Herkunftsländer
A2	104	49 BKS ⁸⁸ , 13 Kosovo, 6 Rumänien, 5 Bulgarien, 4 Australien, je 3 Spanien, Iran und ohne Angabe (o.A.), je 2 Ägypten, Portugal und Polen, 12 Varia (je 1 Herkunftsland)
B1	68	37 BKS, 5 Kosovo, 4 Ungarn, je 3 Rumänien und Russland, je 2 Slowenien, Bulgarien und USA, 9 Varia (je 1 Herkunftsland), 1 o.A.
B2	105	32 BKS, 8 Ungarn, 6 Kosovo, 6 o.A., 5 Ukraine, je 4 Ägypten und Mongolei, je 3 Albanien und Iran, 34 Varia (je 1 Herkunftsland)

Wie der Aufschlüsselung der Herkunftsländer aus **Tabelle 1** zu entnehmen ist, ist die größte Gruppe der DaZ-Lerner/-innen jene aus Serbien, Kroatien und Bosnien, im Folgenden zusammengefasst zu einer Sprachgruppe mit der Abkürzung „BKS“. Von den 277 Texten entfallen 118 auf Lerner/-innen dieser Herkunftsländer, weshalb in der Analyse der Fokus auf dieser Gruppe von Studierenden liegen soll.

Ein weiterer Grund dafür, der Gruppe der DaZ-Lerner/-innen mit Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch als Erstsprache besonderes Augenmerk zu schenken, liegt in der Relevanz dieser Sprachgruppe für den Unterricht an den Schulen und Universitäten in Österreich. Hier lässt sich nämlich folgende Situation skizzieren: Laut Informationen aus dem „Nationalen Bildungsbericht Österreich“ in Bezug auf das Jahr 2012 (**Bruneforth/Herzog-Punzenberger/Lassnigg 2013**) kann festgehalten werden, dass jedes vierte Volksschulkind in Österreich (Primarstufe) eine andere Erstsprache als Deutsch spricht.⁸⁹ In Wien betrifft dies sogar mehr als die Hälfte der Primarschüler/-innen, die häufigste nicht-deutsche Erstsprache ist dabei Bosnisch, Serbisch oder Kroatisch (7,1 %), dicht gefolgt von Türkisch als Erstsprache (7,0 %). Und auch an den Hochschulen zählt BKS zu den häufigsten Herkunftssprachen von Studierenden mit nicht-deutscher

Erstsprache. Im Studienjahr 2011/12 besuchten rund 360.500 Menschen eine österreichische Hochschule⁹⁰, davon kamen rund 81.500 aus dem Ausland zum Studieren nach Österreich (vgl. Hochschulstatistik 2012). Der Großteil der ausländischen Studierenden, nämlich fast 90 %, kommt aus Europa, davon sind drei Viertel EU-Bürger/-innen. Auch hier zeigt sich, dass neben der sehr großen Gruppe der deutschen Studierenden (24.333) und Studierenden aus Italien (v.a. Südtirol: 7381 Studierende) die größte Gruppe der nicht-deutschsprachigen Studierenden aus dem Ausland wiederum die BKS-Sprecher/-innen (rund 4300 Studierende) bilden. Die Dominanz von Bosnisch-Kroatisch-Serbisch als Herkunftssprachen in den erhobenen Lernertexten, aber auch in den Schulen und an den Universitäten spricht daher dafür, diese Gruppe auch in der Analyse dessen, ob es Reflexe innersprachlicher Variation des Deutschen in ihrer Textproduktion gibt, zu fokussieren. Für die vorliegende Studie wurde der Schwerpunkt des Interesses dabei auf regionalsprachliche Variation, also den Einfluss von Dialekten, Regiolekten und Standardvarietäten gelegt – insofern wurden die Texte also sowohl bezüglich des Vorhandenseins von Nonstandard- als auch von Standard-Varianten durchleuchtet.

3 Einflussfaktor dia- bzw. regiolektale Variabilität

Im Folgenden werden Beispiele aus den Lernertexten diskutiert, deren Abweichungen von Normen der deutschen Rechtschreibung und Grammatik im Verdacht stehen, auf dem Einfluss dialektaler bzw. regiolektaler Variation - basierend auf der süd(mittel)bairisch⁹¹ geprägten Sprachumgebung in Graz, mit der sich die DaZ-Lerner/-innen des Vorstudienlehrgangs konfrontiert sehen - zu gründen. Nach einem kurzen Überblick über verschiedene sprachliche Ebenen, in denen ein solcher Einfluss bemerkt werden kann, wird der für den Grammatikunterricht relevante Phänomenbereich der Reduktionsformen fokussiert.

3.1 Beleganalyse - ein erster Überblick

Zunächst soll anhand einiger Textbelege veranschaulicht werden, dass die fokussierten dialektalen bzw. regionalsprachlichen Einflüsse in verschiedenen sprachlichen Zusammenhängen Niederschlag finden können. In den untersuchten Lernertexten finden sich Belege auf folgenden sprachlichen Ebenen:

Im lexikalischen Bereich:

- (1) *dass in den Entwicklungsländern Geld **echt** glücklich macht* (BKS-B2-8)
- (2) *wenn man **taug** arbeiten* (BKS-B2-20)

Auf der Lautebene:

- (3) *er kann nichts machen wegen ihren **erwortungen*** (BKS-B2-10)
- (4) **Schuldigung** *noch eine frage* (BKS-A2-48)

Auf grammatischer Ebene:

- (5) *sag hallo **zum** Stephan* (BKS-B1-12)
- (6) *ich **hilfe** mit* (BKS-B1-12)
- (7) *dass du dir Zeit **lasst*** (BKS-B1-20)

Diese Belege finden sich nur vereinzelt und werden daher nicht vertiefend analysiert - mögliche Erklärungen für ihr Auftreten, die auf innersprachlichen Variationseinflüssen basieren, sollen dennoch kurz angeführt werden: Beispiel (1) zeigt einen Beleg für die im Süden des deutschen Sprachraums häufig vorkommende adverbielle Verwendung von *echt* zur Intensivierung der Adjektivphrase, in Beispiel (2) findet sich das Verb *taugen* in der im südlichen deutschen Sprachraum gebräuchlichen Bedeutung ‚gefallen‘ (wenn *es einem taugt zu arbeiten*), Beispiel (3) zeigt im Lexem *Erwortungen* die in bairischen Dialekten gebräuchliche Verdampfung der /a/-Laute zu /o/ (vgl. [Hutterer 1978](#): 337), in Beispiel (4) kann beim Lexem *Schuldigung* der im mündlichen Sprachgebrauch in Österreich häufig anzutreffende Wegfall der Vorsilbe als möglicher

Einflussfaktor identifiziert werden. Beispiel (5) enthält einen Beleg zum dialektal und umgangssprachlich häufig vorkommenden Gebrauch von Vornamen in Kombination mit dem Artikel (vgl. [Eroms 2000](#): 249), in (6) findet sich ein Beispiel für eine möglicherweise dialektal beeinflusste Verbalflexion: *ich hilfe mit* - vgl. bair. *i hilf mit* ‚ich helfe mit‘.⁹² Auch in Beispiel (7) könnte ein Reflex der dialektal geprägten Sprachverwendung in Graz Auslöser für die Normabweichung gewesen sein: Der Stammvokal im Verb *lassen* wird nämlich im Bairischen in der 2. und 3. Person Singular nicht umgelautet.⁹³

Neben diesen (und anderen) in geringer Belegzahl festgestellten Phänomenbereichen fallen zunächst viele vermeintlich durch die mündliche Kommunikation in der Umgebungssprache beeinflusste Abweichungen auf, die sich bei genauerer Betrachtung unter Berücksichtigung der Fachliteratur zum Bosnisch-Kroatisch-Serbischen (z.B. [Engel/Mrazovic 1986](#); [Kunzmann-Müller 1994](#)) als Interferenzphänomene zwischen BKS und dem Deutschen erklären lassen; dazu gehören z.B. Belege mit Verbzweitstellung im Nebensatz oder Ausklammerungen ins Vorfeld. Nicht zweifelsfrei als BKS-Deutsch-Interferenzphänomen erklärbar sind dagegen Beispiele wie das folgende, die darüber hinaus in hoher Frequenz vorzufinden sind:

(8) *ich **wünsch** mir, dass...* (BKS-B2-20)

Dieser Beleg zeigt Reflexe eines phonologisch geprägten Einflussbereichs, der sich auf die Ebene der Grammatik niederschlägt und daher auch für die Konzeption des Grammatikunterrichts für DaZ-Schüler/-innen relevant ist: eine Apokope des Schwalauts beim Verb (*ich wünsche mir* - *ich wünschØ mir*). Diese und andere Reduktionsformen sollen daher im folgenden Abschnitt näher beleuchtet werden.

3.2 Beleganalyse im Detail: Reduktionsformen

Ob es sich bei oben genannten Apokopen als Reduktionsform im Nebentonvokalismus um ein spezifisch dialektales Merkmal handelt (vgl. [Zehetner 1985](#): 55; [Hutterer 1978](#): 341; [Knöbl 2012](#): 88-89, [König 2007](#):

159) oder dieses regionenübergreifend in der gesprochenen Sprache vorkommt (vgl. Schwitalla 2003: 39; Duden Richtiges und gutes Deutsch 2011: 95; Duden Grammatik 2009: 444, 1196), kann hier nicht im Detail diskutiert werden. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass Apokopen und Synkopen in Dia- und Regiolekten, also allgemein: Nonstandard-Varietäten, besonders häufig belegt sind und diese Reduktionsformen „eine relativ große geographische Reichweite“ (Knöbl 2012: 88-89) aufweisen. Johannes Schwitalla fasst die verschiedenen Typen ihres Vorkommens wie folgt zusammen:

1. die Apokope des unbetonten [ə] am Wortende: *ich sag, ich mein, ich wollt*;
2. die Apokope des [t] nach Frikativ: *nich, er is*;
3. die Synkope einer Endsilbe mit einem Schwa [ə]: *sie warn, sie fingn, sie sind gekommn*;
4. die Verkürzung und Assimilation der Endsilbe *-ben* zu [m]: *haben* → [ham], *-den* zu [n]: *laden* → [la:n] und *-gen* zu [ŋ]: *wegen* → [ve:ŋ];
5. die Abschwächung des enklitischen Vokals [ʊ] zu [ə] in Verben der 2. Pers.: *kriegste, haste, willste*.
(Schwitalla 2003: 39)

In den untersuchten DaZ-Lerner-Texten finden sich v.a. Belege für die Punkte 1-3, also die Apokope des Schwalauts am Wortende, Apokope nach Frikativ und Synkope der Endsilbe mit einem Schwalaut. Die Beispiele (9) bis (16) enthalten Apokopen des unbetonten [ə] am Wortende in Texten von BKS-Sprecher/-innen, aber auch von Lerner/-innen mit anderen Erstsprachen. Der regionalsprachliche Einfluss der deutschen Umgebungssprache in Graz zeigt sich also auch lernergruppenübergreifend, allerdings v.a. in Texten auf Niveaustufe B2, in einem Stadium, in dem die Lerner/-innen in der Regel bereits einige Zeit, nämlich zwischen einem und zwei Jahren, in Graz verbracht haben.

(9) bitte **antwort** mir! (BKS-A2-35);

(10) ich **wünsch** mir, dass... (BKS-B2-20);

- (11) *es ist **unser** Wahl* (BKS-B2-34)
- (12) *was ich **brauch*** (BKS-B2-36)
- (13) *Ich **hab** Glück gehabt* (Kos-B2-47)
- (14) *wenn ich es zu Ihnen **sag**, dass...* (Ägy-B2-75)
- (15) ***Heutzutage** hängt das Leben...* (Pal-B2-79)
- (16) *4 **Jahr*** (Alb-B2-82); ***unser** Welt* (Let-B2-98);

Auch die Apokope nach Frikativen findet sich in Texten von Lerner/-innen verschiedenster Herkunftssprachen, nachfolgend zwei Beispiele:

- (17) *jetz* (K-B2-43; Let-B2-98)
- (18) *Jeder Chef **wünsch** sich, dass...* (Kos-B2-45; Rum-B2-64)

Eine Synkope im Inlaut ist in den folgenden zwei Beispielen belegt:

- (19) ***verschiene** Produkte* (Per-B2-53)
- (20) *in **unsen** Leben* (Alb-B2-84)⁹⁴

Darüber hinaus gibt es in den untersuchten Lernertexten Belege, in denen das Personalpronomen der 2. Person Singular nicht nur - wie von Schwitalla für den bundesdeutschen Raum z.B. in *haste* angegeben - zu einer klitischen Form abgeschwächt, sondern auch ganz wegfallen kann. Helmut Weiß beschreibt dieses auch in Graz in mündlicher Kommunikation vorfindliche Phänomen des Bairischen anhand des folgenden Beispiels:

- (21) *Hosd de oarma Kinda gseng?* ‚Hast du die armen Kinder gesehen?‘
(vgl. **Weiß 1998**: 87)

Weiß (wie z.B. auch **Wiesinger 1990**: 493) klassifiziert *-sd* im Verb aus Beispiel (21) als eine klitische Form zu *du*, sieht darin also sozusagen ein Verschmelzen von flektiertem Verb und Personalpronomen. In den hier untersuchten DaZLernertexten finden sich u.a. folgende Belegstellen:

(22) *obwohl ... du kennengelernt hast, **machst** etwas...* (BKS-B1-1)

(23) *Natürlich **kannst** zusammen leben.* (BKS-B1-2)

(24) *Wenn du sicher bist, **redest** mit Eltern* (BKS-B1-9)

Hier zeigt sich eine Variabilität in der Realisierung des Personalpronomens, wie sie in Graz in der alltäglichen mündlichen Kommunikation wahrgenommen werden kann.

Es stellt sich allerdings wiederum die Frage, inwiefern die Reduktion des Personalpronomens tatsächlich als Einfluss innersprachlicher Variation gewertet werden kann oder ob es sich dabei nicht einfach um ein Sprachkontaktphänomen zwischen Bosnisch-Kroatisch-Serbisch und dem Deutschen handelt. Diesbezüglich ist anzumerken, dass im BKS in der 1. und 2. Person, teilweise auch in der 3., das Personalpronomen nicht realisiert werden muss. In der 1. und 2. Person ist diese Reduktion deshalb produktiv, da „schon das finite Verb die erforderliche Person-Numerus-Information liefert“, halten Engel/Mrazovic (1986: 963) in ihrer kontrastiven Grammatik zum Vergleich des Deutschen mit dem Serbischen bzw. dem Kroatischen fest. Sie nennen das folgende Beispiel: „*Dolazim kuci*. ‚Ich komme nach Hause‘“ (Engel/Mrazovic 1986: 963). Die Nominativergänzung in Form des Personalpronomens kann „in der 1. und 2. Person generell, in der 3. Person nur, wenn der Kontext ausreichend klärt“, (Engel/Mrazovic 1986: 1003) wegfallen.⁹⁵

Würden nun in den betreffenden BKS-Lernertexten alle Personalpronomen der 1. und 2. Person und - mit ausreichendem Kontext - jene der 3. Person fehlen, wäre dieses Argument stichhaltig. Bei tiefergehender Analyse der betreffenden Belege im Gesamtkontext des jeweiligen Kommunikats gerät diese These aber wieder ins Wanken. Nachfolgend sind alle Konstruktionen des Lernertexts BKS-B1-9, die ein Personalpronomen in der 2. Person Singular verlangen, aufgelistet:

(25) *dass **du** keine Zeit mir zu schreiben **host**.
aber jetzt **du hast gesagt** dos **du** unsicher **bist**.
wenn **du** noch ein bisschen **wartest***

So bitte **wartest du** noch ein Zeit

Wenn **du** sicher **bist, redest** mit Eltern und dann entscheiden.

Es zeigt sich, dass die Personalpronomen im Lernertext immer dann standardkonform (der Grammatik der deutschen Standardsprache folgend) formuliert werden, wenn das Personalpronomen vor dem Verb steht. Steht das Personalpronomen im Mittelfeld, kann es reduziert werden bzw. wegfallen: *Wenn du sicher bist, redest [du] mit den Eltern*. Die Vermutung, dass es sich hier um Reflexe der bairisch geprägten Sprachumgebung handelt, verstärkt sich dabei zusätzlich durch die immer wieder verschriftlichte dialektale Lautung im Text, z.B. in: *host, hoben, donn*⁹⁶.

Diese Ausschnitte zeigen, dass der Lerner offenbar die Regel der deutschen Standard-Grammatik, der zufolge die Personalpronomen in der 2. Person Singular im Deutschen realisiert werden müssen, bereits weitgehend fehlerfrei umsetzt. Steht das Personalpronomen aber im Mittelfeld, tendieren die Studierenden dazu, das Personalpronomen ausfallen zu lassen - ähnlich dem, was sie in Alltagssituationen in der mündlichen Kommunikation in Graz immer wieder hören. Selbst wenn hier also die oben angesprochene Interferenz aus BKS als Pro-Drop-Sprache(n) ohne Zweifel auch eine Rolle spielt, so deuten die Belege doch darauf hin, dass die regionale Variation in der in diesem Falle bairisch geprägten Sprachumgebung ein wichtiger Faktor ist, der zusätzlich auf die Textproduktion einwirkt. Phänomene der dialektalen bzw. regionalsprachlichen mündlichen Kommunikation zu thematisieren und - wo es diese gibt - Bezüge zu den Herkunftssprachen der Lerner/-innen herzustellen, könnte sich daher als äußerst hilfreich für den Grammatikunterricht in den angesprochenen Phänomenbereichen herausstellen. Wie oben gezeigt wurde, kann sich eine bereits aufgrund der Herkunftssprache bestehende Fehlerquelle durch sprachliche Eindrücke aus dem ungesteuerten Spracherwerb im Aufenthaltsort verstärken. Multikausale Zusammenhänge dieser Art müssen daher im Unterricht berücksichtigt werden. Über den Einfluss von Dialekten und Regiolekten hinaus gilt es dabei aber auch, den Bereich der Standardvariation zu thematisieren. Dem soll der folgende Abschnitt gewidmet sein.

4 Einflussfaktor gebrauchsstandardsprachliche Variabilität

Wie oben dargestellt kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Thematisierung diatopischer Variation ein wichtiger Bestandteil einer auszubildenden Textkompetenz zu sein scheint (vgl. [Wurnig/Warga/Schwab 2001](#): 232). Damit ist mit [Elspaß \(2010: 422\)](#) die Wichtigkeit angesprochen, „v.a. auf Unterschiede zwischen standardnahen und standardfernen Varietäten (gerade solchen, die DaZ-LernerInnen im Alltag bereits erworben haben) hinzuweisen.“

Wie in der Einleitung bereits angedeutet wurde, wäre es jedoch nun problematisch, diese dialektalen, wie Elspaß schreibt „standardfernen“ Varietäten im DaZ-Unterricht nur in Opposition zu einer vermeintlich homogenen *Standardsprache* zu sehen, wenn auch die standardsprachliche Variabilität berücksichtigt werden soll. Es handelt sich dabei um Merkmale eines Gebrauchsstandards, der in der jeweiligen Region keine weitere Überdachung erfährt⁹⁷ (vgl. [Ammon 1995](#): 6-7). Unbeachtet blieben in der Forschung bisher vor allem die arealen Varianten in der Grammatik⁹⁸, die in den Kodizes (vgl. etwa [Engel 1996](#); [Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997](#); [Eroms 2000](#); [Helbig/Buscha 2005](#); [Hentschel/Weydt 2003](#)) meist ohne empirischen Nachweis mit Stigmatisierungen wie „*landschaftlich*“, „*dialektal*“ oder „*umgangssprachlich*“, aber auch „*österreichisch*“, „*schweizerisch*“ versehen sind.

Bei der Analyse der Texte des Grazer Vorstudienlehrgangs ist neben den Merkmalen der regionalsprachlichen Varietät auch eine andere Gruppe von Abweichungen auffällig, die in hohem Maße die gebrauchtsstandardsprachlichen Varianten im süddeutschen Sprachgebiet zu reflektieren scheint. So wird etwa für diesen Sprachraum eine verstärkte Tendenz zum Einsatz des Reflexivpronomens *sich* konstatiert (vgl. [Sedlaczek 2004](#)), die auch in den Lernertexten eminent ist:

(26) *In meiner Heimatland normalerweise junge Paare zusammenziehen nur wenn sie **sich heiraten**.* (BKS-B1-7)

(29) *Wann man viel zu tun hat, **nervt** er **sich** oft und das ist weder für Arbeit oder für Gesundheit gut.* (BKS-B1-17)

Ähnliche Auffälligkeiten sind für die spezifische Verwendung von Präpositionen (*auf deiner Stelle*, BKS-B1-11), für den Einsatz von Fugenelementen (*Badzimmer*, BKS-B1-3) oder für die Ausklammerungen ins Nachfeld (*Ich habe auch eine Freundin seit drei Monaten*, BKS-B1-25) zu belegen⁹⁹. Insgesamt erscheinen diese Phänomene im vorliegenden Pilotkorpus aber zu selten, um Rückschlüsse auf eine eventuelle Systematik ziehen zu können. Daher wird im Folgenden der Fokus auf zwei grammatische Beispiele gelegt, die eine erstaunliche Frequenz aufweisen: die Trennung der Präpositionaladverbien und die Strategien zur Vermeidung des Genitivs.

4.1 Trennung von Präpositionaladverbien

Durchgängig wird in einschlägigen Referenzwerken die vermeintlich homogene Regel präsentiert, dass Präpositionaladverbien in nicht-relativischer Funktion bzw. ohne direktes Bezugswort im übergeordneten Satz (28) oder bei Referenz auf ein Nicht-Lebewesen (29) grundsätzlich zusammengeschrieben werden sollen (Beispiele teilw. aus [Helbig/Buscha 2005: 237](#)).

(28) a. *Er hat ihr gratuliert. Sie freut sich darüber/*über das.*

b. *Er überreicht ihr das Geschenk, über das/*darüber sie sich freut.*

(29) a. *Erinnerst du dich an das Ereignis? Ich erinnere mich daran/*an das.*

b. *Erinnerst du dich an sie? Ich erinnere mich an sie/*daran.*

In den meisten Kodizes wird eine diatopische Variabilität bei der Bildung von Präpositionaladverbien nicht erwähnt (vgl. etwa [Helbig/Buscha 2005: 237ff.](#)). Wenn eine Trennung thematisiert wird, dann nur die eher nördliche Variante mit der Versetzung des adverbialen Bestandteils ins Vorfeld (*Da habe ich nichts **von**.*), die als *umgangssprachlich* klassifiziert wird (vgl. [Zif](#)

onun/Hoffmann/Strecker 1997: 2085). Im Duden hingegen wird noch eine zweite Variante angeführt, die das Präpositionaladverb in Präposition + Demonstrativpronomen getrennt im Vorfeld belässt. Diese sei aber nur in informellen Gesprächen zu finden (vgl. Duden 2009: § 1381). Darauf folgt meist der Hinweis, dass im geschriebenen Standard ausschließlich die Zusammenschreibung verwendet werden soll, wenn das Bezugswort fehlt oder nicht eindeutig bestimmt werden kann. Die Situation im tatsächlichen Sprachgebrauch ist - zumindest im Süden des deutschen Sprachgebietes - hingegen eine ganz andere. Das wird schnell offensichtlich, wenn man den Blick von der präskriptiven Regelung zum konkreten Sprachgebrauch richtet. Eine Analyse, die im Rahmen eines Forschungsprojektes zur Variantengrammatik des Standarddeutschen durchgeführt wurde (vgl. Fußnote 17), belegt die Verbreitung der vermeintlich ‚informellen‘ Konstruktion.

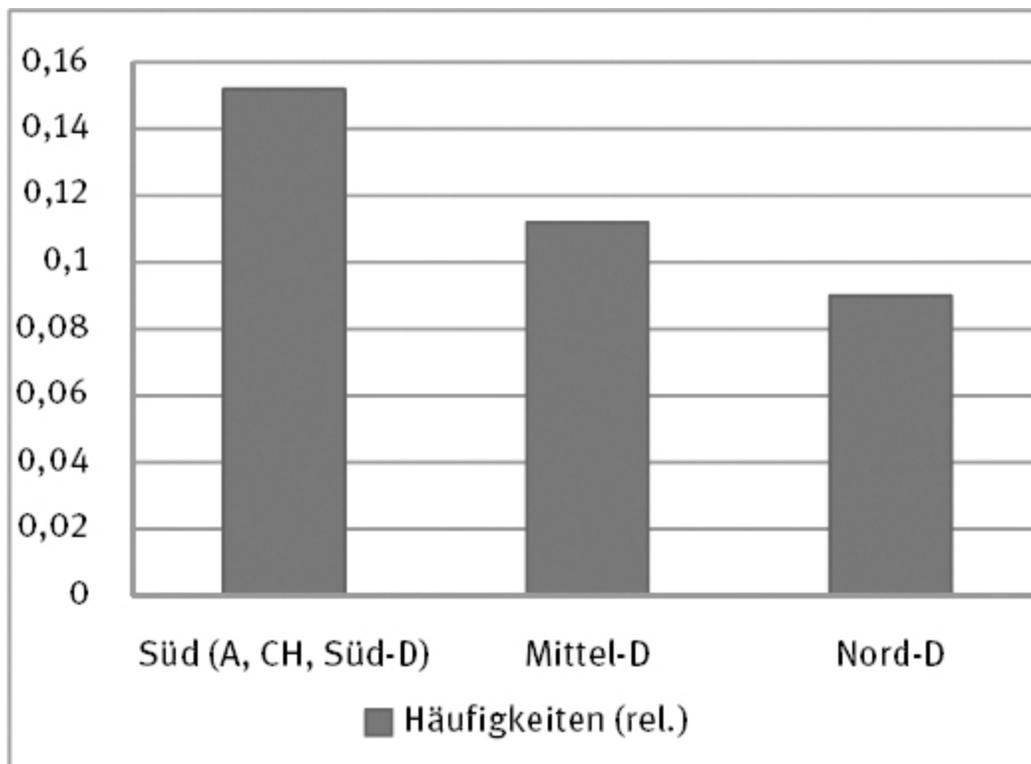


Abb. 2: Regionale Verteilung der getrennten Pronominaladverbien (*auf was, mit dem, für das, von dem und an das*)

In einem repräsentativen Großkorpus bestehend aus Presstexten aller Regionen des deutschen Sprachgebietes wurde eine Erhebung zu den

Konstruktionen mit *auf was*, *mit dem*, *für das*, *von dem* und *an das* in präpositionaladverbialer Verwendung durchgeführt. Insgesamt konnten über 700 absolut gezählte Belege identifiziert werden¹⁰⁰; die folgende Grafik illustriert anhand der relativen Werte pro 10.000 Tokens ein eindeutiges Nord-Süd-Gefälle in der Verbreitung der Konstruktion mit Präposition + Demonstrativpronomen (vgl. Abb. 2).

In den aktuellen Lehrwerken und auch in den Unterrichtssituationen selbst wird diese spezifische Trennung der Pronominaladverbien nicht erwähnt, während in den untersuchten DaZ-Lernertexten folgende Abweichungen hochfrequent vorkommen:

Tab. 2: Belegauszug zu den getrennten Präpositionaladverbien

Text	Beleg
BKS-B1-21	In diesem Moment bin ich zufrieden mit meiner Wohnsituation, aber ich denke, dass mit meine Freundin zusammenzuleben, muss besser sein. Ich warte auf das .
BKS-B2-10	Man muss die Liebe haben und mit dem stimme ich zu aber wenn du nicht gut bezahlt bist für das was du machst dann geht die Liebe ins Luft.
BKS -B1-29	Und glaub mir, ich rede noch mit meinen Eltern und sie haben keine Probleme mehr mit dem .
BKS -B2-10	Alles was ich gesagt habe beeinflusst an Zufriedenheit im Beruf. Man ist nicht Motiviert, nicht Engageiert, aber für das gibt es die beste Lösung. Das Geld!!!
BKS -B2-43	Und putzen, kochen, waschen und schon wieder putzen. Das habe ich nicht erwartet. Bist du bereit für das?
BKS -B1-52	Vielleicht schpäter wen ich ein Job kriege, dann kann ich mich ein eigenes Wohnung leisten. Von dem Träume ich noch nicht.
BKS -B1-26	Berufswahl=eine wichtigste Entscheidung im Leben. Meiner Meinung nach Berufswahl ist, man

	muss richtig entscheiden. Vor dem muss man gut informieren.
BKS -B2-43	Was ich wünsche mir, dass es gutes Job im Heimatland zufinden. Für das muss ich viel lernen und noch Erfahrungen machen.
BKS -B2-1	Und wir müssen uns entscheiden, für was schenken wir halbes Leben.
BKS -B2-43	Meiner Meinung nach, müssen wir mehr nachdenken, auf was wir unser Geld verbrauchen, und ob es nützlich ist oder nicht.

Insgesamt wurden von 39 verwendeten Präpositionaladverbien 20 getrennt realisiert, wo normgrammatisch ein zusammengeschriebenes Präpositionaladverb stehen sollte, da kein eindeutiger Bezug auf etwas bereits Erwähntes vorhanden ist bzw. das Referenzobjekt nicht animiert ist¹⁰

¹. Diese Beispiele als reine Fehler zu betrachten, ist vor dem Hintergrund der Sprachgebrauchssituation im süddeutschen Sprachraum problematisch. Nicht minder problematisch wäre es jedoch nun, das Ergebnis sofort als reinen Einfluss der Standardvariation des Deutschen anzunehmen. Schlägt man eine Grammatik des Serbischen oder Kroatischen auf, ist zu lesen: „[Im Serbischen und Kroatischen] gibt es keine Präpositionaladverbien. Die deutschen Präpositionaladverbien werden [...] durch präpositionale Gefüge wiedergegeben“ (Engel/Mrazovic 1986: 763). Diese Tatsache ist zwar unbedingt in Betracht zu ziehen, soll die Aussage der Relevanz des Varietäteneinflusses aber in keiner Weise schmälern. Wenn durch die Konfrontation mit einer Variante des Gebrauchsstandards die Vorkommenshäufigkeit der Konstruktion steigt, wird dieser Prozess durch die Vergleichskonstruktion in der Erstsprache nur verstärkt. Umso wichtiger erscheint es, diese Phänomene als gleichwertige Varianten und nicht als ‚Fehler‘ zu betrachten, wenn die areale Variabilität einen positiven Transfer aus der Erstsprache zumindest stützt (vgl. Boysen 2012: 32). Gegen ein reines Interferenzproblem spricht außerdem, dass diese spezifische Trennung der Präpositionaladverbien auch in Texten von DaZ-Lernern mit strukturell völlig anderer Erstsprache wie dem Türkischen vorkommt. Die

nördlichere Variante (*Da hab ich nichts von.*) findet sich im Korpus kein einziges Mal.

4.2 Genitivumschreibungen

Es ist nun naheliegend, sich einen Phänomenbereich anzusehen, bei dem die Strukturen der Erstsprache die normativen Vorgaben der deutschen Grammatik unterstützen würden. Dies ist bei den Konstruktionen zur Vermeidung des Genitivs im Deutschen der Fall. Der Schwund des Genitivs ist ein mittlerweile viel besprochener Prozess, der bereits seit dem Mittelhochdeutschen nachzuzeichnen ist (vgl. [Ágel 2000](#); [Elspaß 2005](#): 317). Der Genitiv wird dabei meist durch einen Dativ ersetzt oder in eine Präpositionalphrase überführt (vgl. [Nübling 2008](#): 104). Dies ist auch in zahlreichen Dialekten zu belegen, besonders stark auch im Bairischen (vgl. [Hutterer 1978](#): 343). Trotz des mittlerweile ausgesprochen frequenten Vorkommens solcher Konstruktionen erscheinen sie in präskriptiven Kontexten nach wie vor in einem schlechten Licht. So spricht etwa [Wellmann \(vgl. 2008: 91\)](#) im Fall von *statt*, *trotz*, *während* oder *wegen* + Dativ dezidiert von gesprochensprachlichen Verwendungen, nach [Weinrich \(2005: 712\)](#) ist es ein Phänomen „am Rande der Norm“.

Die Analyse des Gebrauchsstandards bringt hingegen wieder ein überraschendes Ergebnis. Stellvertretend wurde im oben beschriebenen Korpus zur Variantengrammatik des Standarddeutschen nach den Präpositionen *wegen* und *von* + Dativ gesucht, [Abbildung 3](#) illustriert die relativen Ergebnisse:

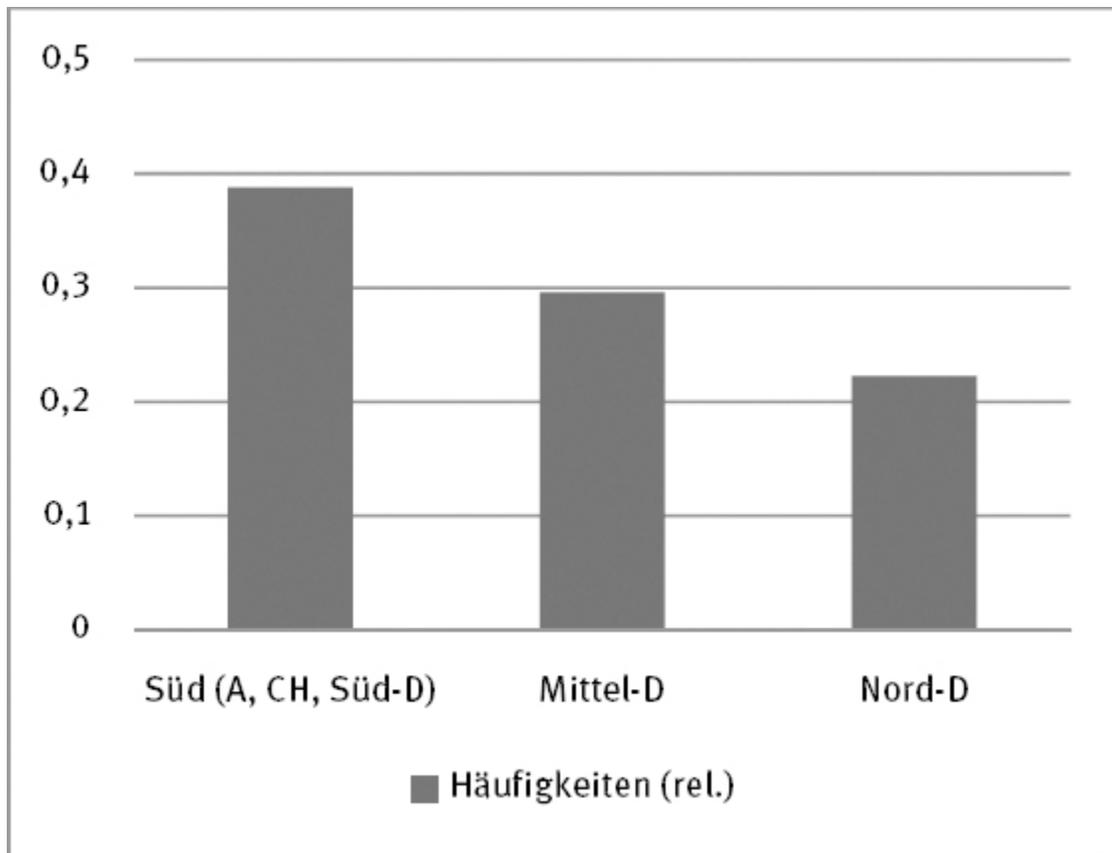


Abb. 3: Verteilungshäufigkeit von *wegen* und *von + Dativ*

Auch in den Lernertexten kommen die Konstruktionen analog zur hier gebräuchlichen Standardvarietät in relativ hoher Frequenzzahl vor:

Tab. 3: Auszug aus den Belegen zur Genitivumschreibung

Text	Beleg
BKS -B2-10	Berufswahl??? Das ist eine von den wichtigsten Entscheidungen im Leben.
BKS -B2-10	Ich glaube dass, das Geld spielt eine von der wichtigste Rolle im Zufriedenheit.
BKS -A2-26	Alls Junge hat man vielen Entscheidungen, die sehr wichtig für das Leben sind. Ein von der wichtigsten ist das Berufswahl, weil man sich für das Lebensberuf entscheidet.
BKS -B1-1	Obwohl ich nicht viel Zeit habe, werde ich euch vom Flughafen abholen. Da muss ich das Auto von

	meinem Vater nehmen.
BKS -B1-9	Ich hofe das er alter als du ist. Und wegen deinen Eltern... Macht keine Sorgen. Wegen deine Freund ich weiß nicht sicher was kann ich dir ratten, aber jetzt du hast gesagt dos du unsicher bist.
BKS -B1-Att	In heutigen Tagen spielt das Geld eine sehr wichtige Rolle im Leben von den Leuten.
BKS -B2-81	Das Geld ist eine Zwecke für die Menschenheit und die Probleme und die Konflikte, die jetzt zwischen Ländern passieren, sind alle wegen dem Geld.
BKS -B2-87	‚Macht Geld glücklich?‘ ist das Thema von meinem Text.
BKS -B2-83	Ich glaube, ich werde ein gute Arbeit finden, weil diesen Beruf das ich studieren werde, ist sehr wichtig, und die Autofabriken wie BMW, Audi usw. brauchen immer neue Techniker und ich wünsche mir in einen von diesen Fabriken arbeiten.

Im gesamten Korpus finden sich im Vergleich dazu nur vier korrekt eingesetzte und gebildete Genitive.

Die Frage lautet, warum dies so ist. Im Fall der Genitivumschreibungen ist es nun nicht mit den vorhandenen Strukturen in der Erstsprache zu erklären, weder gibt es in der Grammatik des BKS keine Genitive, noch lassen sich Präferenzen zur analytischen Umschreibung mit Periphrasen oder ein Ersatz durch Dativkonstruktionen belegen. Im Gegenteil, bei **Kunzmann-Müller (1994: 183)** wird sogar davon ausgegangen, dass im BKS „der Genitiv als häufigster Rektionsfall auftritt“. Dies gilt etwa auch für *od* (lokales ‚von‘), *(za)radi/zbog* (‚wegen‘) und *tôkom/za* ‚während‘¹⁰². Auch die Sprachentwicklungstendenz scheint im BKS dahin zu gehen, Präpositionalphrasen durch Genitivkomplemente zu ersetzen. **Engel/Mrazovic (1986: 704)** gehen davon aus, dass sogar Präpositionen, die normgrammatisch mit Dativ oder Instrumental verbunden werden, zunehmend durch Genitivkomplemente ersetzt werden¹⁰³.

Ist das nun ein eindeutiger Einfluss der Standardvariation? Eindeutig (oder vor allem ausschließlich) wahrscheinlich nicht, wenn zusätzlich in Betracht gezogen wird, dass es sich bei den Abweichungen auch um Strategien der Lerner-Interlanguage handeln könnte (vgl. Skiba/Dittmar 1992: 327ff.). Abgesehen davon, dass es höchst interessant wäre, sich solche Fälle anzusehen, kann an dieser Stelle die Variation im Gebrauchsstandard als zusätzlicher und teilweise verstärkender Einflussfaktor dargestellt werden. Die Gründe für die Abweichungen bleiben zwar multifaktorieller Natur¹⁰⁴, trotzdem verstärkt die gebrauchtsstandardsprachliche Variation ihr Vorkommen und ihre Berücksichtigung ermöglicht es dem Lerner bzw. der Lernerin, produktive Konstruktionen hervorzubringen, die nicht als reine Fehler stigmatisiert werden sollten.

5 Schlussfolgerungen und Ausblick

Wie die Analysen der zwei Teilbereiche der innersprachlichen Variation gezeigt haben, ist der Einfluss des ungesteuerten Zweitspracherwerbs auf den gesteuerten Erwerb nicht von der Hand zu weisen. Dieses Faktum spricht unmittelbar dafür, den Bereich der innersprachlichen Variation im Unterricht zu thematisieren, um somit bei den Schüler/-innen eine soziolinguistische Kompetenz auszubilden. Es hat sich gezeigt, dass Einflussfaktoren, die auf die DaZ-Lerner/-innen einwirken, sehr heterogen sind und differenziert betrachtet werden müssen: Während eine Berücksichtigung der standardsprachlichen Variation im Schwerpunkt die Lehrerrolle betrifft, indem Abweichungen nicht vorschnell als Fehler eingestuft werden sollen, betrifft die Unterscheidung Dialekt bzw. regionaler Umgangssprache und Gebrauchsstandard eher den Erkenntnisbereich der Schülerinnen und Schüler, deren Aufmerksamkeit in diese Richtung gelenkt werden sollte. In beiden Fällen fehlt es allerdings an empirischem und methodischem Basiswissen zum Einfluss innersprachlicher Variation auf den Spracherwerbsprozess aber auch zur innersprachlichen Variation selbst. Nicht zuletzt sollten die im Rahmen der

Pilotstudie gesammelten Beobachtungen als Hinweise verstanden werden, auch den Einfluss anderer innersprachlicher Variationsbereiche, wie etwa den Sprachgebrauch innerhalb jugendlicher und/oder gemischtsprachiger ethnischer Gruppen, zu untersuchen. Vor dem Hintergrund der Textanalyse scheint es sonst nicht möglich zu sein, eine adäquate Textkompetenz erreichen zu können.¹⁰⁵

Aus praktischer Perspektive stellt sich die Frage, wie die oben skizzierten Einflüsse regionalsprachlicher Variation auf die Textproduktion in den DaZ-Unterricht integriert und als mögliche Unsicherheitsquellen transparent gemacht werden können. Eine Handreichung von Seiten der Wissenschaft, die neben Interferenzbereichen zwischen dem Deutschen und verschiedenen Herkunftssprachen der Lerner/-innen auch die Variation innerhalb der deutschen Sprache berücksichtigt, ist nur schwer umsetzbar. Dies einerseits aufgrund der Heterogenität der Herkunftssprachen, deren umfassende Berücksichtigung ein Problem darstellt, sowie andererseits aufgrund der Tatsache, dass so eine Handreichung je nach Standort der Schule die damit verbundenen Unterschiede des regionalsprachlichen Einflusses - in Hamburg fällt dieser ja anders aus als in Zürich oder Graz - berücksichtigen müsste. Insofern kann die Lösung also nur darin liegen, in der Lehrerausbildung ein noch stärkeres Gewicht auf Themen der Variationslinguistik und deren Relevanz für den (Grammatik-)Unterricht zu legen. Denn was in der Universitätslehre nicht bewusst gemacht wird, werden die Studierenden später als Lehrpersonen auch nicht im eigenen Unterricht bei der Analyse von Schülertexten als Produkte innersprachlicher Variation erkennen können.

Auf den Punkt gebracht kann also festgehalten werden: Nur wenn aus sprachwissenschaftlichen Untersuchungen so viel wie möglich an empirisch gesicherten Informationen über die innersprachliche Variation in Erfahrung gebracht wird und Lehrpersonen diese in Abstimmung zur Sprachsituation ihrer DaZ-Lerner/-innen umzusetzen wissen, können diese in angemessener Art und Weise dabei unterstützt werden, sich im Variationsspektrum zurecht zu finden und mit vermeintlichen ‚Fehlern‘ besser umzugehen: Diese werden zu sprachlichen Varianten, die je nach Textsorte und Kommunikationssituation einmal adäquater und somit ‚richtiger‘ als andere

Varianten und an anderen Stellen weniger adäquat sind. Diese Fehler respektive Varianten sind also nicht generell falsch, sondern sozusagen nur ‚zur falschen Zeit am falschen Ort‘ (vgl. **Edler 2011**) aufgetaucht.

Literatur

- Ágel, Vilmos (2000)**: Syntax des Neuhochdeutschen bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. In: Besch, Wolfgang et al. (Hrsg.): Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihre Erforschung. 2 Bde. Berlin/New York: de Gruyter, 1855-1903.
- Ahrenholz, Bernt (2010a)**: Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9), 3-16.
- Ahrenholz, Bernt (2010b)**: Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9), 64-80.
- Ammon, Ulrich (1995)**: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin/New York: de Gruyter.
- Boysen, Julia (2012)**: Grundlagen zur mehrsprachigen Sozialisation. In: Michalak, Magdalena und Michaela Kuchenreuther (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bruneforth, Michael, Barbara Herzog-Punzenberger und Lorenz Lassnigg (Hrsg.) (2013)**: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Indikatoren und Themen im Überblick. Graz: Leykam.
- Dudenredaktion (2009)**: Duden - die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Wien u.a.: Dudenverlag.
- Dudenredaktion (2011)**: Duden für richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Dürscheid, Christa, Stephan Elspaß und Arne Ziegler (2011)**: Grammatische Variabilität im Gebrauchsstandard. Das Projekt ‚Variantengrammatik des Deutschen‘. In: Konopka, Marek et al. (Hrsg.): Grammatik und Korpora 2009/Grammar Corpora 2009. Tübingen: Narr, 123-140.
- Edler, Stefanie (2011)**: Wenn das ‚Richtige‘ die falsche Wahl ist - Eine Frage der Angemessenheit. In: Köpcke, Klaus-Michael und Arne Ziegler (Hrsg.): Grammatik - Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin/Boston: de Gruyter (=Reihe Germanistische Linguistik 293), 197-222.
- Elspaß, Stephan (2010)**: Alltagsdeutsch. In: Wiegand, Herbert Ernst et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin/New York: de Gruyter, 418-424.
- Elspaß, Stephan (2005)**: Sprachgeschichte von unten. Untersuchungen zum geschriebenen Alltagsdeutsch im 19. Jahrhundert. Tübingen: Niemeyer.
- Engel, Ulrich (1996)**: Deutsche Grammatik. 3., korrigierte Aufl. Heidelberg: Groos.
- Engel, Ulrich und Pavica Mrazovic (Hrsg.) (1986)**: Kontrastive Grammatik Deutsch-Serbokroatisch, 2 Bde. München: Sagner.

- Eroms, Hans-Werner (2000):** Syntax der deutschen Sprache. Berlin/New York: de Gruyter.
- Fandrych, Christian (2010):** Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Wiegand, Herbert Ernst et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin/New York: de Gruyter (=HSK 35.1), 173-188.
- Glantschnig, Melanie (2011):** Möglichkeiten und Grenzen eines dialektorientierten Grammatikunterrichts. In: Köpcke, Klaus-Michael und Arne Ziegler (Hrsg.): Grammatik - Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin/Boston: de Gruyter (=Reihe Germanistische Linguistik 293), 223-244.
- Helbig, Gerhard und Joachim Buscha (2005):** Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Neubearbeitung. Berlin/München: Langenscheidt.
- Hentschel, Elke und Harald Weydt (2003):** Handbuch der deutschen Grammatik. 3., völlig neu bearbeitete Aufl. Berlin/New York: de Gruyter.
- Hutterer, Claus Jürgen (1978):** Der Stadtdialekt von Graz in Vergangenheit und Gegenwart. In: Wilhelm Steinböck (Hrsg.): 850 Jahre Graz. 1128-1978. Festschrift der Stadt Graz. Graz/Wien/Köln: Styria, 323-354.
- Jenkins, Eva-Maria et al. (Hrsg.) (2007):** Dimensionen. Lernstationen. Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache. 2 Bde. Ismaning: Hueber.
- Knöbl, Ralf (2012):** Dialekt - Standard - Variation. Formen und Funktionen von Sprachvariation in einer mittelschwäbischen Schulklasse. Heidelberg: Winter (=Ora Lingua 1).
- König, Werner (2007):** dtv-Atlas Deutsche Sprache. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Krenn, Wilfried (2001):** Alles ist Grammatik. Ein Plädoyer für die Erweiterung des Grammatikbegriffs in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache. In: Portmann-Tselikas, Paul und Sabine Schmölder-Eibinger (Hrsg.): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck/Wien: Studienverlag (=Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 6), 49-86.
- Kunzmann-Müller, Barbara (1994):** Grammatikhandbuch des Kroatischen und Serbischen. Frankfurt a. M. u.a.: Lang.
- Lenz, Alexandra N. (2003):** Struktur und Dynamik des Substandards. Eine Studie zum Westmitteldeutschen (Wittlich/Eifel). Stuttgart: Steiner (=Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte 125).
- Maas, Utz (2010):** Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: Maas, Utz (Hrsg.): Orat und literat. Graz: Institut für Sprachwissenschaft (=Grazer Linguistische Studien 73), 21-150.
- Moosmüller, Sylvia (1991):** Hochsprache und Dialekt in Österreich. Soziophonologische Untersuchungen zur ihrer Abgrenzung in Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck. Wien/Köln/Weimar: Bohlau.
- North, Brian (1996/2000):** The development of a common framework scale of language proficiency. PhD thesis, Thames Valley University. 2. Aufl.: 2000. New York: Lang.
- Nübling, Damaris (2008):** Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. 2. Aufl. Tübingen: Narr.
- Reiffenstein, Ingo (2001):** Das Problem der nationalen Varietäten. Rezensionssatz zu Ulrich Ammon [...] 1995. In: Zeitschrift für deutsche Philologie 120, 78-89.
- Schwitalla, Johannes (2003):** Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 2., überarb. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Sedlaczek, Robert (2004):** Das österreichische Deutsch. Wie wir uns von unserem großen Nachbarn unterscheiden. Ein illustriertes Handbuch. Wien: Ueberreuter.

- Skiba, Romuald und Norbert Dittmar (1992):** Pragmatic, Semantic, and syntactic constraints and grammaticalization. A Longitudinal Perspektive. In: Studies in Second Language Acquisition 14, 232-349.
- Soukup, Barbara (2009):** Dialect use as interaction strategy. A sociolinguistic study of contextualization, speech perception, and language attitudes in Austria. Dissertation, Georgetown University. Wien: Braumüller.
- Spiekermann, Helmut (2010):** Variation in der deutschen Sprache. In: Wiegand, Herbert Ernst et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin/New York: de Gruyter, 343-359.
- Statistik Austria (2013):** Hochschulstatistik 2012. Online unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/index.html (12.04.2013).
- Steinegger, Guido (1998):** Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich und Südtirol. Ergebnisse einer Umfrage. Frankfurt a. M. u.a.: Lang (=Schriften zur deutschen Sprache in Österreich 26).
- Weinrich, Harald (2005):** Textgrammatik der deutschen Sprache. 3., revidierte Aufl. Hildesheim u.a.: Olms.
- Weiß, Helmut (1998):** Syntax des Bairischen. Studien zur Grammatik einer natürlichen Sprache. Tübingen: Niemeyer.
- Wellmann, Hans (2008):** Deutsche Grammatik. Heidelberg: Winter.
- Wiesinger, Peter (1990):** The Central and Southern Bavarian Dialects in Bavaria and Austria. In: Russ, Charles V.J. (Hrsg.): The dialects of modern German. A linguistic survey. London: Routledge, 438-519.
- Wiesinger, Peter (2006):** Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte. 2 Bde. Wien: LIT Verlag.
- Wiesinger, Peter (2010):** Deutsch in Österreich: Standard, regionale und dialektale Variation. In: Wiegand, Herbert Ernst et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin/New York: de Gruyter, 360-371.
- Wurnig, Vera, Muriel Warga und Barbara Schwab (2001):** Pragmatische, grammatikalische und lexikalische Sprachaufmerksamkeit bei Fremdsprachenlernenden des Deutschen. In: Portmann-Tselikas, Paul und Sabine Schmölder-Eibinger (Hrsg.): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck/Wien: Studienverlag (=Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 6), 231-246.
- Zehetner, Ludwig (1985):** Das bairische Dialektbuch. München: Beck.
- Ziegler, Arne (2011):** Standardsprachliche Variation als Ausgangspunkt grammatischer Reflexion. In: Köpcke, Klaus-Michael und Arne Ziegler (Hrsg.): Grammatik - Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin/Boston: de Gruyter (=Reihe Germanistische Linguistik 293), 245-264.
- Zifonun, Gisela, Ludger Hoffmann und Bruno Strecker (1997):** Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bde. Berlin/New York: de Gruyter.

Arne Ziegler & Anna Thurner

Syntaktische Fehlerquellen im DaZ-Unterricht

Abstract: This chapter focuses on the syntactic competence of Italian native speakers in the acquisition of German as L2. Furthermore, it discusses different sources of errors on advanced levels of L2 acquisition. Although error analysis has long been a topic in L2 acquisition research, many questions concerning the identification of sources of errors are still controversial. It is regarded as common sense that there are multiple factors influencing the acquisition process and that a systematic error analysis is necessary to gain a better understanding of acquisition processes and also to make decisions about the content of teaching materials and instructional processes. This chapter presents a pilot study based upon a corpus of texts written by learners during the 10th to 12th year of language acquisition. It will be shown for four syntactic phenomena (word order in main and subordinate clauses, variation in complex verb clusters, declarative sentences with the subject in the middle field) that a contrastive analysis of German and Italian can help to identify sources of errors, but that, especially on advanced levels of L2 acquisition, grammatical variation in German can be a source of learning difficulties as well.

1 Vorbemerkungen

Zu Beginn dieses Beitrags seien einige Vorbemerkungen erlaubt, die helfen sollen, das Folgende genauer einzuordnen. Wenn im Titel von *dem* DaZ-Unterricht die Rede ist, dann ist uns selbstverständlich klar, dass dies eine unzulässige Generalisierung darstellt, die so nicht Bestand haben kann. Jeder DaZ-Unterricht ist stets in spezifische Situationen und

Rahmenbedingungen eingebunden, die eine ebenso spezifische, insbesondere sprachliche, Auseinandersetzung fordern. Insofern wird folgerichtig nicht prinzipiell zum DaZ-Unterricht Stellung bezogen – gleichwohl die eine oder andere Überlegung sicherlich auch generelle Gültigkeit beanspruchen kann –, sondern im Weiteren wird eine konkrete Situation, nämlich der DaZ-Unterricht in Südtirol, fokussiert. Des Weiteren muss auch eine andere im Titel aufgebaute Erwartungshaltung enttäuscht werden, insofern nämlich schlicht nicht sämtliche potentiellen syntaktischen Fehlerquellen behandelt werden können, sondern sich unser Beitrag auf Basis eines Korpus von Schüler/-innentexten vielmehr mit ausgewählten Phänomenen befasst. Anhand dieser Beispiele soll verdeutlicht werden, dass eine Differenzierung und Systematisierung von Fehlerquellen vor dem Hintergrund einer kontrastiven Auseinandersetzung mit den beteiligten Sprachen sehr wohl dazu dienen kann, vorschnelle Fehlinterpretationen als Interferenzfehler, oder vice versa als zielsprachliche Fehler, zu vermeiden und damit die Grundlage für ein adäquates unterrichtliches Handeln überhaupt erst zu ermöglichen.

Die folgenden Überlegungen werden somit also weder die Frage nach der Rolle der Syntax als Fehlerquelle generell thematisieren, noch die Frage in den Fokus stellen, ob expliziter Grammatikunterricht notwendig ist, oder nicht – dies ist an anderen Stellen schon ausführlich geschehen, etwa wenn Thurmair festhält, dass „auch deklaratives Grammatikwissen [im Fremd- und Zweitsprachenunterricht] einen positiven Effekt auf den Grammatikerwerb und den Spracherwerb haben kann“ (Thurmair 2010: 367). Ins Zentrum der Diskussion soll stattdessen vielmehr der sprachliche ‚Fehler‘ als *ein* wesentlicher Ausgangspunkt für Lern-Lehrdiskurse im DaZ-Unterricht gestellt werden, der geeignet scheint, Lernprozesse zu initiieren, zu steuern und zu begleiten und überdies zu einer vertiefenden Reflexion über die zu erlernende Zielsprache anzuregen (vgl. Köpcke/Ziegler 2007, Ziegler 2011).

Das bedeutet allerdings in der Konsequenz – und das ist unsere leitende These und gleichsam unser Plädoyer –, dass nur grammatisch und sprachwissenschaftlich fundiert ausgebildete Lehrkräfte – und für Südtirol heißt dies sowohl in der deutschen als auch italienischen Sprache

ausgebildete Lehrkräfte – in der Lage sind, Ursachen von ‚Fehlern‘, d.h. Fehlerquellen überhaupt zu erkennen und zu differenzieren und somit die sprachlichen Abweichungen auch produktiv für den Lehr-Lernprozess zu nutzen. Dies in dem Sinne, dass die immer noch häufig anzutreffende „Rotstift-Perspektive“ (Klein/Dimroth 2003: 135), die einzelne Erwerbsstadien als defizitäre Zustände charakterisiert, einer konstruktiven Beschreibung und Erklärung der Erwerbsprozesse aus sich selbst heraus auch auf grammatischer Ebene weicht (vgl. Tracy 2008, Bickes/Pauli 2009). Letztlich steht hinter all’ diesem aber die Forderung nach einer linguistisch fundierten und grammatisch versierten universitären Ausbildung im Rahmen eines fachdidaktischen und Deutsch als Zweitsprache-Studiums.

2 Deutsch als Zweitsprache in Südtirol

Wenn wir im Zusammenhang mit Südtirol, also im Zusammenhang mit einem Gebiet auf italienischem Territorium, von Deutsch als Zweitsprache – oder wie es offiziell in Südtirol heißt *tedesco lingua due* – sprechen, verlangt dies natürlich nach einer Erklärung. Üblicherweise wird Deutsch als Zweitsprache folgendermaßen definiert: Der Spracherwerb erfolgt innerhalb des deutschen Sprachgebietes, d.h. die Sprache wird innerhalb des zielsprachigen Landes selbst gelernt. Deutsch als Fremdsprache wird dagegen außerhalb der deutschsprachigen Länder und Gebiete gelernt. Der prototypische Zweitspracherwerb zeichnet sich schließlich dadurch aus, dass er sowohl aktiv gesteuert als auch passiv ungesteuert erfolgt. Der Hauptunterschied zwischen DaF- und DaZErwerb besteht auch darin, dass bei Zweitem zum gesteuerten Erwerb bzw. zur institutionellen Unterweisung mit Regeln, Lehrwerken und explizitem Grammatikunterricht zusätzlich das Sprachbad in der Umgebungssprache Deutsch möglich ist, d.h. die authentische zielsprachige Kommunikation gehört ebenfalls zu den kommunikativen Anforderungen im Alltag (vgl. Hufeisen/Riemer 2010:

738–739, Kniffka 2007, Klein 2001). Dies ist zwar in Südtirol durchaus möglich, aber dennoch ist die Sprachkontaktsituation eine besondere.

Offiziell hat Südtirol Mehrsprachigkeitsstatus, wobei in aller Regel die drei Sprachgruppen Ladinisch, also eine Gruppe romanischer Dialekte verschiedener Alpentäler Südtirols, Italienisch und Deutsch erfasst werden. Die folgende Abbildung gibt Auskunft über die Zusammensetzung der Bevölkerung in Südtirol nach Sprachgruppe entsprechend der Volksbefragung im Jahre 2011 (vgl. Abb. 1).

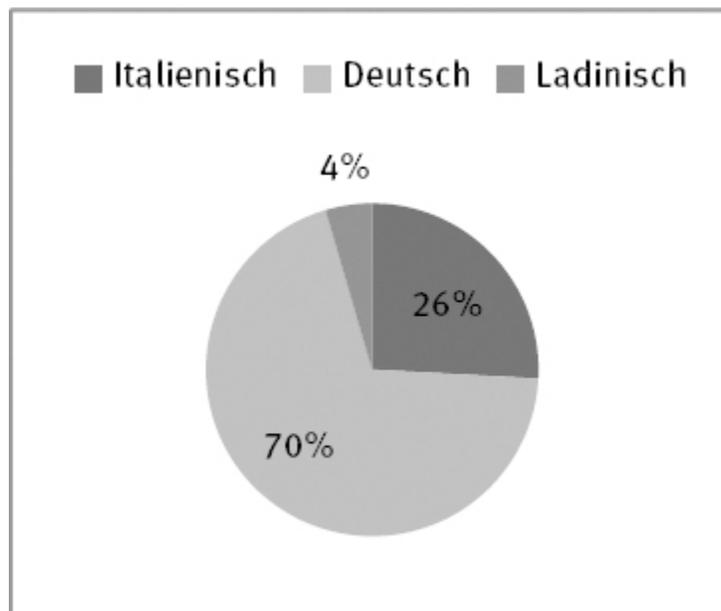


Abb. 1: Prozentuelle Zusammensetzung der Bevölkerung in Südtirol nach Sprachgruppe (vgl. Südtirol in Zahlen 2012: 15)

Nicht berücksichtigt sind allerdings die in Südtirol gebräuchlichen deutschen Dialekte, die in alltäglicher Kommunikation, insbesondere in den ruralen Gebieten Südtirols – einzige Großstadt in der Region ist Bozen – verwendet werden. Denn es ist sicher davon auszugehen – und darauf ist bereits an verschiedenen Stellen hingewiesen worden –, dass die Verwendung des Deutschen durch italienische Muttersprachler/-innen insbesondere durch das Spannungsfeld, d.h. die Diglossiesituation zwischen den deutschen Dialekten und der deutschen Standardsprache beeinflusst wird (vgl. Abel/Stuflesser 2006: 65–66, Abel 2007: 5).

Und eine weitere Besonderheit kommt hinzu. Entgegen den geradezu unisono anmutenden aktuellen Forderungen der Fachdidaktik nach einer Integration von Mehrsprachigkeit in den Unterricht, beschreitet Südtirol hier einen anderen Weg, indem das Schulsystem strikt getrennt ist in Schulen mit deutscher und solchen mit italienischer Unterrichtssprache. Wenn also Ludger Hoffmann pointiert formuliert „Klassischer Muttersprachenunterricht ist ohnehin eine aussterbende Art“ (Hoffmann 2013: 5), dann zeigt sich diese Form von Unterricht in Südtirol ausgesprochen resistent und vital.

Trotz dieser für eine Etikettierung *Deutsch als Zweitsprache* besonderen Situation, die an dieser Stelle natürlich lediglich cursorisch umrissen werden konnte, lassen sich im Zusammenhang mit der Spracherwerbssituation in Südtirol dennoch einige Merkmale anführen, die die Bezeichnung als Spracherwerbstyp *Deutsch als Zweitsprache* rechtfertigen können und die Situation mit jener im rein deutschsprachigen Raum zumindest partiell vergleichbar machen. So ist Südtirol – wie gezeigt – zwar ein zwei-, bzw. dreisprachiges Land, allerdings ist der Anteil der deutschsprachigen Bevölkerung dominant. Daneben ist von einem teilgesteuerten, späten Spracherwerb der Zielsprache *Deutsch* auszugehen, wobei der Erwerb aktiv durch Steuerung im Schulunterricht geschieht. Die Schüler/-innen erhalten dabei ab dem ersten Schuljahr DaZ-Unterricht im Ausmaß von 6 Wochenstunden (1–5. Schuljahr) bzw. 4 Wochenstunden in der Sekundarstufe (6.–13. Schuljahr) (vgl. Abb. 2). Der Spracherwerb erfolgt außerdem auch in außerunterrichtlichen Kontexten, da in alltäglichen Kommunikationssituationen eine zumindest passive Sprachkompetenz (Hörverständnis) für die Lerner/-innen notwendig ist.

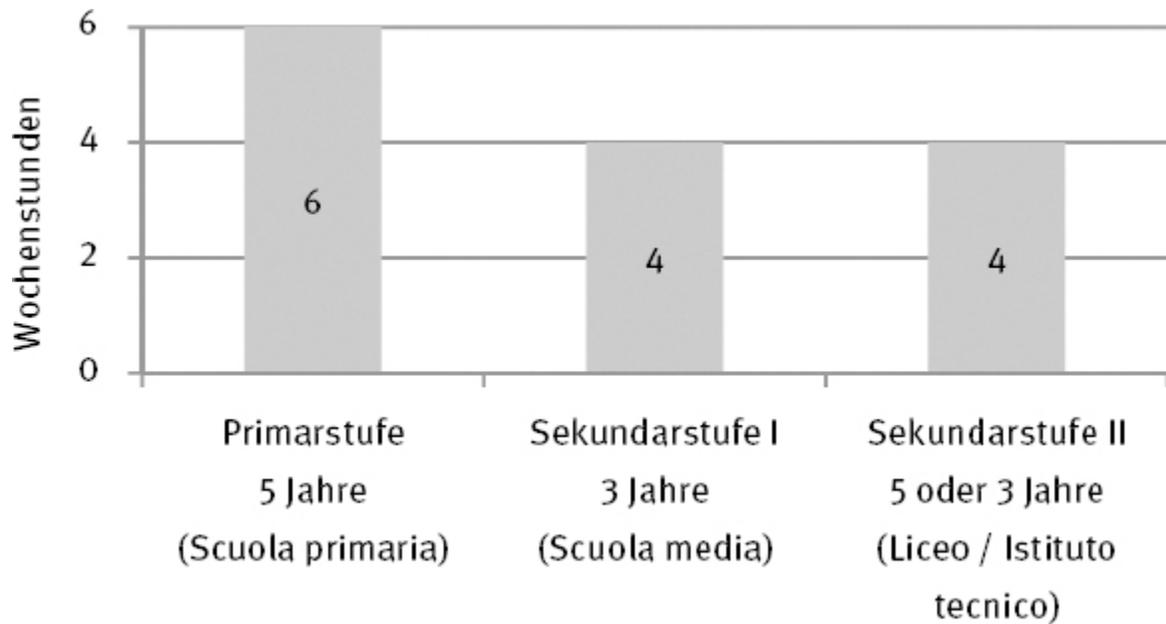


Abb. 2: Curriculare Stundentafel DaZ-Unterricht in Südtirol

3 Fehler im DaZ-Unterricht und Fehleranalyse

Um den forschungstheoretischen Kontext zu skizzieren, vor welchem diese Untersuchung stattfindet, sollen der eigentlichen Analyse einige Bemerkungen zum Fehlerbegriff und zu der analytischen Beschäftigung mit Fehlerquellen im Zweitspracherwerb vorangestellt werden. Dies muss natürlich an dieser Stelle cursorisch geschehen, erscheint allerdings angesichts der vielfältigen Beschreibungs- und Analyseansätze angebracht.

Die Beschäftigung mit Fehlern spielte naturgemäß zuallererst in der Spracherwerbsforschung und der Sprachdidaktik eine zentrale Rolle. Dort, wo Verstöße gegen sprachliche Normen lange Zeit als zwar unumgängliches, aber defizitäres Phänomen stigmatisiert wurden, erfolgte auch die erste systematische Auseinandersetzung mit dem Fehlerbegriff. So wurde bereits innerhalb behavioristischer Erwerbsmodelle die Bedeutung einer empirischen Fehleranalyse für die Untersuchung von Lernervarietäten hervorgehoben (vgl. u.a. Nickel 1972) und die ursächliche Differenzierung

zwischen Performanz- und Kompetenzfehlern (vgl. **Corder 1967, 1975**) erwies sich als wichtiger Schritt auch für didaktische Modellbildungen.

Im Lichte der Neubewertung des Fehlers als ein dem Erwerbsprozess inhärentes Merkmal, das auch dazu geeignet erscheint, Lernprozesse zu analysieren, wurden deshalb in weiterer Folge Fehlertaxonomien und linguistisch fundierte Beschreibungen von Fehlertypen erstellt, wobei zunehmend auch sprachkontaktbedingte Ursachen für Lernschwierigkeiten miteinbezogen wurden. Die Annahme der frühen Kontrastivhypothese (vgl. u.a. **Wardhaugh 1970**), dass über eine Analyse von Strukturunterschieden zwischen Ausgangs- und Zielsprache sämtliche Fehlerquellen prognostizierbar seien, erwies sich dabei, absolut gesetzt, als zu einseitig. Da Lernerinnen und Lerner Fehler nicht nur als Folgeerscheinung konfligierender Systeme produzieren, sondern Fehler u.a. auch aus falschen Schlussfolgerungen innerhalb des zielsprachigen Systems oder aus Interlanguage-Phänomenen resultieren, muss bei der Ursachenforschung von einem multikausalen Ansatz ausgegangen werden, der der Faktorenkomplexität beim Spracherwerb Rechnung trägt. Die begriffliche Differenzierung zwischen intralingualen Fehlerquellen, interferenzbedingten Fehlern und außersprachlich bedingten, sozio- und psycholinguistischen Implikationen spiegelt dies wider (vgl. **Barth 1999: 54ff., Kleppin 1998**).

Den vielfältigen Ansätzen zur Begriffsbildung und Fehlerklassifikation innerhalb der Deutschdidaktik stand lange Zeit das eher marginale Interesse für den Fehlerbegriff in der sprachwissenschaftlichen Diskussion um Normen und Regeln entgegen. Die Tatsache, dass der linguistische Fehlerbegriff hier eine nur untergeordnete Rolle spielte, mag überraschen, angesichts der Tatsache, dass der sprachliche Fehler, gemeinhin definiert als Abweichung von einer gesetzten Regel oder einer Gebrauchsnorm (vgl. bereits **Cherubim 1980: 127, Hennig 2012**), konstitutiv für den Regel- und Normbegriff ist und umgekehrt. Die Differenzierung zwischen Norm- und Systemfehler (vgl. **Eisenberg/Voigt 1990:11, Ágel 2008: 65**) stellte mithin einen wichtigen Entwicklungsschritt dar und bot ein begriffliches Instrumentarium, sprachliche Abweichungen nicht nur als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ vor der Folie einer kodifizierten Standardnorm zu beschreiben.

Die Einsicht, dass „Systemfehler [...] unter allen Umständen Fehler [bleiben], Normfehler nur unter bestimmten“ (Eisenberg 2007: 212) und mithin die adäquate Beschreibung sprachlicher Abweichungen nur vor dem Hintergrund ihrer Entwicklung und Funktionalität innerhalb kommunikativer Domänen erfolgen kann, hat in der didaktischen Diskussion um sprachliche Fehler und deren Bewertung jedoch im Wesentlichen keine neuen Anstöße gegeben. Dies steht nicht zuletzt mit der Unsicherheit im Zusammenhang, welche Angemessenheits- und Korrektheitskriterien, angesichts der Dynamik und Vielfalt sprachlicher Normen, bei der Fehlerkorrektur zum Tragen kommen sollen (vgl. Durrell 2006, Hundt 2009, Ziegler 2011).

Im Hinblick auf die erörterten Konzepte des sprachlichen Fehlers und dessen Erforschung in der DaZ-Didaktik hat der vorliegende Beitrag demnach eine zweifache Zielsetzung: Einerseits soll anhand einer Untersuchung von vier grammatischen Phänomenbereichen aufgezeigt werden, dass eine kontrastive Analyse dazu beitragen kann, Fehler zu erklären und mögliche Fehlerquellen zu identifizieren, ohne jedoch vorschnelle Urteile über Transfererscheinungen zu fällen. Andererseits soll auch der Frage nachgegangen werden, inwiefern bestehende grammatische Variationen im Deutschen ebenso eine Fehlerquelle darstellen oder Ursache für Lernschwierigkeiten im Erwerbsprozess sein können. Hierbei wird sich zeigen, dass, wenngleich zahlreiche der im DaZ-Bereich korrigierten Fehler echte Kandidaten für ‚Systemfehler‘ sind, auch Abweichungen auftreten, die durch Normunsicherheiten oder sprachliche Variation motiviert sind und insofern einer differenzierteren Analyse und Aufarbeitung bedürfen – sowohl vor dem Hintergrund der effektiven Variationsmöglichkeit innerhalb einer Standardvarietät als auch unter Berücksichtigung der Erwerbsschwierigkeiten, die sich speziell für Lernende mit italienischer Erstsprache ergeben.

4 Befunde für Südtirol: Das DaZ-Lernerkorpus

Als Untersuchungsmaterial für die Fehleranalyse wurden 87 Klassenarbeiten¹⁰⁶ von Schülerinnen und Schülern mit italienischer Erstsprache aus Bozen herangezogen. Die Sprachlernenden haben in den Schuljahren 2011 und 2012 die 11. bis 13. Klasse einer allgemeinbildenden höheren Schule¹⁰⁷ besucht und können, da sie seit dem ersten Schuljahr Unterricht im Fach *tedesco lingua due* erhalten haben, insgesamt als fortgeschrittene Lernerinnen und Lerner gelten.¹⁰⁸ Einen Überblick über Zusammensetzung und Umfang des Untersuchungskorpus gibt **Tabelle 1**.

Tab. 1: Zusammensetzung des Untersuchungskorpus

Aufsätze	Token	Schuljahr
20	4 573	11. Klasse
19	5 019	12. Klasse
19	3 999	12. Klasse
20	2 680	13. Klasse
Σ 78	Σ 16 271	

Für die Untersuchung wurden vier Phänomene aus dem Bereich Syntax gewählt, bezüglich derer die kontaktierenden Sprachen Strukturunterschiede aufweisen und die damit unter kontrastiver Perspektive relevant sind. Daneben werden bei zwei der erörterten Fälle auch die im Deutschen gegebenen Variationsmöglichkeiten in die Fehleranalyse miteinbezogen und damit wird die ursächliche Betrachtung von potentiellen Fehlerquellen um eine variationslinguistische Implikation erweitert.

Der Untersuchungsteil ist im Detail wie folgt aufgebaut: Die Abschnitte 4.1 und 4.2 analysieren zunächst Klammerstrukturen im deutschen Haupt- und Nebensatz und gehen am Beispiel von Partikelverbkonstruktionen und Nebensatzklammer der Frage nach, ob sich topologische Kontraste zwischen den kontaktierenden Sprachen Deutsch und Italienisch tatsächlich in Art und Frequenz der Fehlerproduktion niederschlagen. Ein weiterer Analyseschritt in 4.3 untersucht Fehlerquellen im Verbalbereich im Zusammenhang mit den gegebenen Variationsmöglichkeiten bei der

Konstituentenabfolge im Verbalkomplex und Abschnitt 4.4 geht schließlich auf das Modell des Verbzweitsatzes und Unsicherheiten, die sich bei der Vorfelddbesetzung in Deklarativa ergeben können, ein.

Soweit es für die Interpretation der Fehleranalyse und die Frage nach sprachkontrastbedingten oder variationsbedingten Lernschwierigkeiten notwendig ist, werden jedem Abschnitt theoretische Vorbemerkungen zur italienischen und deutschen Sprachstruktur vorangestellt.

4.1 Partikelverbkonstruktionen und Lexikalklammer

Partikelverben, also komplexe Verben mit morphologisch und syntaktisch abtrennbarer Partikel, stellen im Deutschen ein produktives Wortbildungsmuster dar, das bezüglich der morphosyntaktischen Eigenschaften ausgesprochen heterogen ist. So sind Verbpartikeln in flektierter Form abtrennbar und satzrahmenfähig, indem in Verberst- und Verbzweitsätzen zwischen Finitum und Verbpartikel eine Lexikalklammer gespannt wird (z.B. *Sie nahmen an der Veranstaltung teil. Hörst du mir zu?*), in Verbletztsätzen und bei infiniten Formen dagegen bleibt die Partikel mit der Basis verbunden. In manchen Konstruktionen können Partikeln schließlich auch die Bedeutung von Phrasen erhalten und im Vorfeld stehen (z.B. *Fest steht, dass...*).

Als klassische Fehlerquellen bei der Verwendung von Partikelverbkonstruktionen im DaZ-Erwerb werden neben der Opazität der Konstruktionsbedeutung und die damit einhergehenden lexikalischen Fehler insbesondere die Disambiguierung homonymer Formen von Verbzusätzen und Adverbien (z.B. *wiedersehen* vs. *wieder sehen*) oder die Unterscheidung zwischen trennbaren und nicht trennbaren Partikelverben diskutiert (vgl. [Bellavia 2005](#), [Hägi/Topalovic 2010](#)).

Diese Schwierigkeiten sind, aus kontrastiver Perspektive, auch bei italophonen DaZ-Lernerinnen und -Lernern zu erwarten: Im Unterschied zum Deutschen sind im Italienischen Verben mit betonten Verbzusätzen nämlich syntaktisch von untergeordneter Bedeutung. Zwar finden sich im Lexikon komplexe Verben mit betonten Zusätzen, diese sind jedoch in allen morphosyntaktischen Kontexten von der Verbbasis getrennt und werden

nukleusadjazent nachgestellt (vgl. **Abb. 3**). So lautet etwa die flektierte Form des Verbs *mettere insieme* im Präsens *mette insieme*. Auch im Nebensatz bleibt die Partikel als Nebenkern des Verbs nachgestellt, hier exemplifiziert anhand des Verbs *mettere sú*.

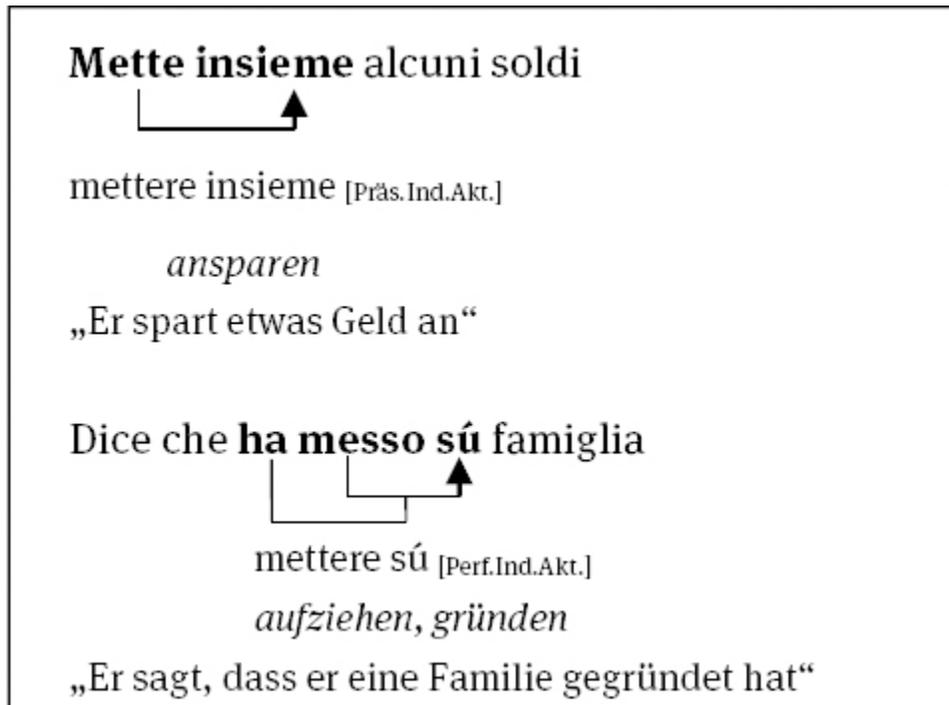


Abb. 3: Syntaktische Eigenschaften von komplexen Verben im Italienischen

Die Untersuchung der Verwendungen von Partikelverbkonstruktionen im Lernerkorpus zeigt folgendes Ergebnis: Bei den 97 Belegen für Partikelverben bildet in 75 Fällen das komplexe Verb den infiniten Versteil in Verbzweitsätzen (vgl. (1)) oder das Finitum in Verbletztsätzen (vgl. (2)), wobei der Verbzusatz in allen Fällen nicht abgetrennt wird. Bei den 22 Belegen für Partikelverben in Verberst- und Verbzweitsätzen wiederum unterbleibt in 12 Fällen die Lexikalklammer (vgl. (3)). Bei den restlichen 10 Belegen der Distanzstellung wird zwischen Partikel und Basisverb der Satzrahmen gespannt (vgl. (4)).

(1) So bin ich nach Hause gegangen und meine Mutter hat mir stark ausgescholten.

Das ist der Weg den ein Dichter zurücklegen muss.

(2) Aber manchmal kann sie auch eine falsche Entscheidung sein, so liegt bei dir, ob du annimmst oder nicht.

So kann es sein, dass Man Frauen oder Kinder umbringt, weil man die Arbeit verloren hat.

(3) In die Geschichte einführen die wichtigsten Merkmalen von die „Sturm und Drang“ Gesellschaft.

Der Drama von Schiller „Kabale und Liebe“ darstellt die Charakteristiken von dem Sturm und Drang.

Unsere Liebe aflöst sich in Rauch.

Sie nachsetzen den Träumen.

Dieser Brief mitteilt Aufregung.

Das Blatt festhielt vor dem Fenster und dann fällt in den Abgrund.

Die Nacht und der Sturm abschließen damit Stille und eine bedeckte Licht kommen können.

Ein Dichter soll brav sein, um die richtige Idee zu folgen und sie zu ausarbeiten.

In name unserer Freundschaft und der Tage, die wir zusammen verbracht habe, mit dem Lesen von großen Dichtern, schreibe ich dich dieser Brief und zured dir diese Kunst, die wir sehr lieben, nicht zu verlassen.

(4) Dieses Blatt hielt sich fest, aber es kann nicht dem Sturm widerstehen.
(T312)

Mir fällt häufig auf, dass erfolgreich Menschen, denen ich über den Weg laufe, sich meistens bewusst gegen ganz viele Dinge entscheiden.

Während die Identifizierung trennbarer Verben und die Realisierung der Lexikalklammer somit durchaus fehleranfällig sind, können Abweichungen beim Wortbildungsverfahren oder Fälle der Verwechslung eines nicht trennbaren mit einem trennbaren Verbzusatz kaum verzeichnet werden. Im gesamten Korpus findet sich nur ein Beleg eines komplexen Verbs, bei dem ein lexikalischer Fehler vorliegt (vgl. (5)). Hierbei kann die Fehlerhypothese aufgestellt werden, dass das Verb zurückgestellt falsch

gebildet wurde oder dass das Adverb wieder als Verbpartikel interpretiert wurde.

- (5) Unmittelbar danach habe ich das Buch zugeschlagen und ins Regal wiedergestellt.

Auffallend sind nicht nur die quantitativen Unterschiede zwischen lexikalischen und syntaktischen Fehlern bei Partikelverben, auch im Vergleich zur Verbalklammer nehmen Partikelverbkonstruktionen eine besondere Stellung ein. Während bei gut der Hälfte der Partikelverben in Verberst- und Verbzweitsätzen die Lexikalklammer unterbleibt, ist die Verbalrahmenbildung deutlich weniger fehleranfällig. So sind von 100 Verbzweitsätzen mit mittelfeldpflichtigen Komplementen nur in 10 Fällen unvollständige Verbalklammern zu verzeichnen oder finden Ausklammerungen ins Vorfeld statt (vgl. (6)).

- (6) Manchmal ich habe Dinge gemacht und gesagt ohne an die Ereignis zu denken, [...].

Das Bürgertum ist ganz verschieden und deswegen die Liebe zwischen ein Adelige und ein Bürger kann nicht funktionieren.

Dies ist bemerkenswert, da das Italienische neben der Lexikalklammer auch keine systematische Verbalklammer kennt und die Glieder des Verbalkomplexes bis auf wenige Fälle von Adverbialangaben oder Negationspartikeln, die aber auch präverbal stehen können, stets in Kontaktstellung stehen (vgl. (7); **Catalani 1993**: 59ff.).

- (7) [Spesso]Adv [gli studenti]s [hanno dimenticato]v [i libri]o [Gli studenti]s [hanno] v [spesso]Adv [dimenticato]v [i libri]o ‚Die Schüler haben oft die Bücher vergessen‘

Auf Lernschwierigkeiten, welche die Verbklammer im Hauptsatz betreffen, soll weiter unten im Rahmen einer kontrastiven Betrachtung der deutschen und italienischen Satzmodelle detaillierter eingegangen werden. Für Partikelverbkonstruktionen kann dagegen an dieser Stelle zunächst

festgehalten werden, dass die deutlich höhere Fehlerfrequenz bei der Lexikalklammer im Gegensatz zur Verbalklammer sicher zu einem großen Teil der Komplexität der Wortmorphologie und des Wortbildungsverfahrens geschuldet ist, daneben aber auch allgemein auf Lernschwierigkeiten im Zusammenhang mit Klammerstrukturen und dem rahmend-diskontinuierenden Verfahren im Deutschen zurückzuführen ist. Diese Beobachtung soll im Folgenden anhand einer Untersuchung der Nebensatzklammer weiter ausgeführt werden.

4.2 Nebensatzklammer oder „Ich denke, dass heute sind vielen Problemen“

Die deutsche Sprache wird in der linguistischen Forschung allgemein als sehr „klammerfreudig“ (Thurmair 1991: 174) beschrieben. Neben der Nominalklammer gilt insbesondere die Haupt- und die Nebensatzklammer als topologisches Spezifikum des Deutschen, das auch Auswirkungen auf die Flexions- und Wortbildungsmorphologie hat (vgl. Thurmair 1996, Weinger 2003, Ronneberger-Sibold 1991) und die Grundlage für die Beschreibung unterschiedlicher Satztypen bildet.

Die Nebensatzklammer nimmt im Deutschen dabei gegenüber den übrigen Klammertypen insofern eine Sonderstellung ein, da nicht funktional, sondern nur syntaktisch zusammengehörende Elemente in Distanzstellung treten. Die charakteristische Spannung wird zwischen der Nebensatzleitenden Subjunktion oder dem Relativpronomen und dem endgereihten Verbalkomplex aufgebaut, wobei erst der rechte Klammerrand die zuvor gegebenen Informationen vereindeutigt und komplettiert.

Aus Lernerperspektive wird das Klammerverfahren – einerseits aufgrund der Varianz des Phänomens, aber auch, weil es in der Erstsprache zumeist unbekannt ist – oft als sehr schwierig empfunden. So ist das Italienische im Gegensatz zum Deutschen eine eher rechtsserialisierende Sprache, deren syntaktische Klammerstrukturen fremd sind. Prototypische Satzarten werden nicht über die Verbposition festgelegt, sondern auf der Satzebene dominiert die Grundstellung SVO, wobei das Verb tendenziell möglichst

früh im Satz realisiert wird – aufgrund der Pro-drop-Charakteristik des Italienischen ist Spitzenstellung nicht selten (vgl. (8)).

- (8) [Hanno letto]_v [il libro]_o
haben gelesen das Buch
,Sie haben das Buch gelesen‘

Damit kontrastiert die deutsche Nebensatzsyntax in zweierlei Hinsicht mit dem italienischen Satzmodell: Neben der mit der italienischen Grundstellung SVO kontrastierenden Sonderstellung des deutschen Verbendsatzes kommt für den rechten Satzrahmen als weitere Besonderheit die Endreihung des Finitums hinzu, die einem grundlegenden Serialisierungsprinzip des Italienischen widerspricht.

Ausgangspunkt für die Untersuchung ist demnach einerseits die Frage, ob der Nebensatz des Deutschen bei italophonen Lernerinnen und Lernern zu besonderen Lernschwierigkeiten oder Interferenzfehlern führt, und andererseits, ob die Fehlerhäufigkeit im Zusammenhang mit Komplexität oder Art des Nebensatzes steht.

Ein Blick auf die Datenlage (vgl. [Tab. 2](#)) zeigt zunächst, dass die Anzahl der untergeordneten Teilsätze¹⁰⁹ 617 beträgt und damit die Belegzahl etwa die Hälfte der insgesamt 1.230 Sätze¹¹⁰ im Untersuchungskorpus ausmacht.

Tab. 2: Untergeordnete Teilsätze im Untersuchungskorpus

Sätze des Untersuchungskorpus	
Sätze insgesamt	1.230
Nebensätze insgesamt	617
Nebensätze ohne Verbletzstellung	65
Nebensätze ohne Finitum	8

Auffälligkeiten im Bereich der Verbstellung zeigen 73 Nebensätze. Bei 8 Belegen fehlt das finite Verb, bei 65 Belegen wiederum wird das Finitum nicht endgereiht. Die Aufgliederung nach Nebensatzarten zeigt [Abbildung 4](#). Prozentuell machen Nebensätze mit abweichender Verbstellung somit rund 12 % aus. Diese Fehlerfrequenz erscheint auf den ersten Blick recht

hoch – allerdings treten gut die Hälfte der Belege in komplexen Satzstrukturen mit koordinierten Teilsätzen oder Teilsätzen erster und zweiter Ordnung auf (vgl. (9)). Dies überrascht kaum, sind doch komplexe Satzgefüge wie die angeführten teilweise auch für erstsprachige Lernerinnen und Lerner problematisch. In vielen Fällen könnte hier eher von Normfehlern ausgegangen werden, die nur in bestimmten Textsorten oder kommunikativen Praktiken als nicht akzeptabel bzw. als fehlerhafte Strukturen begriffen werden.

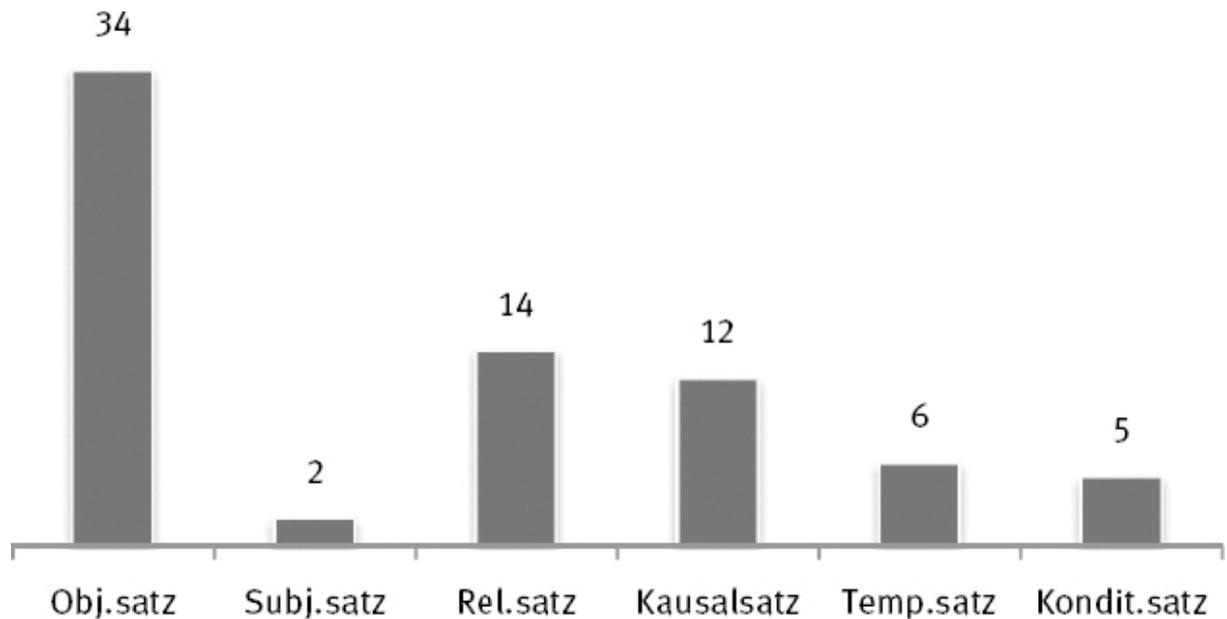


Abb. 4: Nebensätze mit abweichender Verbstellung nach Nebensatzart

- (9) Meine Mutter erzählt mir oft dass als ich 1 Jahr alt war und wir für einen Spazierritt in die Stadt gingen, erkannte ich die Autos und schrie zum Beispiel: „Mami, eine Panda!“.

Im diesem Fall, weiß ich, dass es nicht ganz richtig ist, eine solche Duplizität in meinem Verhalten zu anwenden, aber es ist auch wahr, dass manchmal, wenn ich die beiden nicht verletzen will, muss ich Kompromisse finden, die den beiden ein bisschen zufrieden machen.

Ich meine, dass der Tod mit Gift und Saucen gleich sind und nicht Einer dauert länger als der andere.

Er hat immer mir gesagt, dass auch wenn ich nicht so reich bin, war ich seine wahre Liebe.

Daneben finden sich aber auch Verbstellungsfehler in einfachen Nebensätzen erster Ordnung, die eindeutig als Grammatikfehler im Sinne von ‚klassischen‘ Systemfehlern einzustufen sind (vgl. (10)). Auffallend ist dabei, dass das finite Verb dem Subjekt stets nachgestellt und somit ausnahmslos die Struktur SVO anzutreffen ist, nicht jedoch die theoretisch ebenfalls denkbare Inversionsstruktur VSO oder (O)VS.

(10) Wir können sagen dass sie hasst die Normalität.

Alles wegen meinem Vater, weil ich sah an ihm als mein Beispiel.

Ich denke dass heute sind vielen Problemen.

Ich kann nicht verstehen was passiert in meinem Kopf!

Ich wusste nicht, ob das war die richtige Entscheidung aber ich hatte keine andere Wahl.

Diese systematische Variation bei der Verbstellung im Nebensatz lässt auf eine starke Präsenz des SVO-Grundmusters der Erstsprache schließen, welches bei Lernschwierigkeiten Vorlage für Interferenzfehler wird. Die Subjekt-Verb-Inversion ist im Italienischen dagegen markiert bzw. nur unter sehr restriktiven Bedingungen möglich und hat wohl aus diesem Grund als Lernerstrategie zur Handhabung des hypotaktischen Satzmodells keine Bedeutung.

Während sich in Bezug auf die Fehleranfälligkeit der unterschiedlichen Nebensatzarten (vgl. [Abb. 4](#)) keine signifikanten Unterschiede zeigen und etwa die Anzahl von 34 Objektsätzen gegenüber nur 14 Relativsätzen oder 12 Kausalsätzen mit abweichender Verbstellung auch einer höheren Gesamtanzahl an Objektsätzen im Korpus insgesamt entspricht,¹¹¹ bietet ein Blick auf die Fehlerstreuung wiederum das für eine DaZ-Unterrichtssituation charakteristische Bild, dass der Erwerb des Verbletztsatzmodells trotz gleicher schulischer Lernzeit bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern unterschiedlich weit fortgeschritten ist. So finden sich Texte ohne Klammerfehler, in anderen dagegen variieren normkonforme und abweichende Formen bisweilen auf engstem Raum scheinbar vollkommen unmotiviert. Diese unsystematischen, „freien

Variationen“ (Diehl et al. 2000: 28) sind insgesamt ein charakteristisches Merkmal jeder Lernervarietät (vgl. Ellis 1994: 119ff.) und zeigen sich beispielsweise in folgendem Beleg (11), wo in identischer Umgebung normkonforme und abweichende Verbstellung unmittelbar aufeinanderfolgen.

(11) Wir können mit „guten Saucen“ sterben, das bedeutet, dass wir können mit Ruhe sterben, oder wir können auch mit „Strychnin“ sterben; das bedeutet dass wir mit Unglück und Gewahlt sterben müssen.

Der Beleg enthält zwei Objektsätze mit zweigliedrigem Modalverbkomplex, wobei nur im zweitgereihten Teilsatz die Endstellung des Finitums durchgeführt wird, wohingegen im ersten Teilsatz das Finitum früher im Satz realisiert wird. Die Konstituenten im Verbalkomplex des ersten Teilsatzes sind damit in Distanzstellung, durch die Endreihung des infiniten Verbalteiles wird das adverbiale Komplement eingeklammert. Diese Verbstellungsvariante in Nebensätzen, bei der das Modell der Hauptsatzklammer auf das Nebensatzmodell übertragen wird, findet sich sehr häufig (vgl. weitere Belege in (12)), weshalb neben der Interferenz der erstsprachlichen Grundstellung als zweite Lernerstrategie zur Handhabung des hypotaktischen Satzmodells auch ein intralingualer Fehl- bzw. Analogieschluss angenommen werden kann, bei dem die Verbstellung in Haupt- und Nebensatz verwechselt wird.

(12) Aber dan ich denke, dass wenn ich habe es gemacht, ich denke, dass es war richtig.

Man kann sehen dass die Liebe wollte die Kalte der soziale Konventionen brechen, und wollte mehr Freiheit haben.

Christian Barnard sagte, dass wir können ein wunderschönes leben haben, aber alle müssen sterben.

4.3 Serialisierung im mehrgliedrigen Verbkomplex

Dass die Anordnung der Konstituenten im Verbalkomplex des italienischen und des deutschen Nebensatzes spiegelbildlich erfolgt, wurde bereits weiter oben dargelegt. Damit erweist sich im Italienischen das Prinzip der Rechtsserialisierung nicht nur auf der Satzebene als konstitutiv, sondern bestimmt auch den Verbalphrasenbau, indem die Konstituentenanordnung ausnahmslos dem „links-determiniert-rechts-Prinzip“ folgt (vgl. (13a)–(16a), [Catalani 1993](#): 37ff.).

(13) a. Hanno_{Aux} letto_{PP} il libro.

b. Sie haben das Buch gelesen.

(14) a. Hanno_{Aux} voluto_{PP} leggere_{Inf} il libro.

b. Sie haben das Buch lesen wollen.

(15) a. ...che hanno_{Aux} voluto_{PP} leggere_{Inf} il libro.

b. ...dass sie das Buch haben lesen wollen.

(16) a. ...che lo avrebbero_{Aux} sentito_{PP} suonare_{Inf} il pianoforte.

b. ...dass sie ihn Klavier spielen hören werden/werden spielen hören.

Im Deutschen ist die Konstituentenabfolge im Verbalkomplex des Verbletztsatzes dagegen nicht einheitlich geregelt. Insbesondere bei Vorliegen von zwei oder mehr Infinitiven ergeben sich bei der kombinatorischen Anordnung zahlreiche, bisweilen auch areal determinierte Variationsmöglichkeiten (vgl. [Patočka 1997](#): 278ff., [Scherr/Niehaus 2013](#), [Härd 1981](#)). Eine Darstellung der gegebenen Variationsbreite ist in diesem Rahmen freilich nicht möglich; stellvertretend können Auszüge aus Presstexten exemplarisch einige Serialisierungsvarianten illustrieren:

(17) a. Nicht nur, weil das Weiße Kreuz Hunderte von Mitbürgern dazu motivieren habe können, sich mit der Thematik des ehrenamtlichen

Engagements näher auseinanderzusetzen, [...]. (Südtirol Online, 05.12.2012)

b. Eventuell ist der mutmaßliche Täter eines Tankstellen-Überfalles in der Linzer Waldeggstraße auch der Mann, der die Bank ausrauben hat wollen. (Oberösterreichische Nachrichten, 30.01.2013)

c. [...] die Feststellung von Martha Stocker, dass man in der Gruppe sehr wohl reflektiert habe, warum man sich will wählen lassen, beendete in versöhnlichen Tönen die Versammlung. (Der Vinschger 17/10, 05.05.10)

Bei den Belegen (17a) und (17b) wird im Modalverbkomplex das Auxiliarverb *haben* mittelgestellt und damit eine Serialisierungsvariante zur Spitzenstellung von *haben* im mehrgliedrigen Verbalkomplex realisiert (*der hat ausrauben wollen*). Beim Beleg (17c) wiederum ist das Element mit dem weitesten Skopus am Beginn des Verbalkomplexes positioniert, was eine Variante zur Endreihung des regierenden Elementes darstellt (*warum man sich wählen lassen will*). Angesichts dieser gebrauchtsstandardsprachlich gegebenen Variationsmöglichkeiten im Verbalkomplex, die Eisenberg (2004: 15) überspitzt als „Datenchaos“ beschreibt, sind Unsicherheiten oder intralinguale Fehlschlüsse bei der Konstituentenanordnung auch im DaZ-Erwerb zu erwarten.

Diese Unsicherheiten zeigen sich im Untersuchungskorpus auf der einen Seite darin, dass Verbalkomplexe mit zwei Infinitiven nur vereinzelt anzutreffen sind, d.h. von den Lernenden eher vermieden werden. Auf der anderen Seite finden sich Belege mit normabweichender Konstituentenanordnung wie in (18), bei der das Finitum *werden* Mittelstellung aufweist.

(18) Ich dachte, dass wir unsere Leben eingestimmt werden haben [...].

In Anbetracht der gebrauchtsstandardsprachlich gegebenen Möglichkeit der Mittelstellung des Auxiliarverbs *haben* im mehrgliedrigen Modalverbkomplex (vgl. (17b)) oder der fakultativen End- oder Spitzenstellung des Auxiliarverbs *werden* (vgl. (16b)) dürfte der

Fehlermechanismus bei dieser abweichenden Serialisierungsvariante eher auf einer intralingualen Verwechslung beruhen und kann eher als Norm- denn als Systemfehler eingestuft werden. Unzweifelhaft normabweichende Serialisierungsregeln betreffen demnach hauptsächlich zweigliedrige Verbalkomplexe, in denen das Finitum im untergeordneten Teilsatz nicht endgereiht wird. So wird beispielsweise in den Belegen (19)–(20) der Verbkomplex im Nebensatz endgereiht, aber das regierende Element dem regierten vorangestellt.

(19) Oh Leben, du hast so viele Schwierigkeiten die wir, die Menschen, mussten überqueren. [...] Alles ist ungerecht... aber ich weiß, was ich muss machen: kämpfen!

(20) Diese Gesellschaft mit seinen Regeln ist eine Ungerechtigkeit für alles. Für mich kommt jemand, mit dem sie wollt stehen.

In Beleg (21) wiederum wird das Modalverb *wollte* dem Infinitiv *machen* im Objektsatz vorangestellt und die Glieder des Verbalkomplexes befinden sich in Distanzstellung, wodurch eine verbale Rahmenstruktur gebildet wird. Für diese Struktur wurde oben die These aufgestellt, dass sie auf eine Verwechslung der Verbstellung in Haupt- und Nebensatz zurückgeführt werden könnte. Eine Rahmenstruktur weist auch der Teilsatzbeleg in (22) auf.

(21) Aber oft es ist passiert mir, dass ich etwas getan nur für Instinkt wie in der Geschichte „die Rote Katze“, und dann ich feststelle, dass ich wollte es nicht machen, es war ein Fehler.

(22) In diesem Werk die zwei [...] glauben in dem Tod wie ein Mittel, mit der können sie frei sein.

Ob dagegen die abweichende Konstituentenanordnung in den Belegen (19)–(20), bei denen das regierende Element dem regierten vorangestellt wird, auf den Einfluss der erstsprachlichen Serialisierungsregel zurückzuführen ist oder aber allgemein mit der komplexen Regelung der

Konstituentenabfolge im Verbletztsatz im Zusammenhang steht und damit eher auf einem zielspracheninternen Fehlschluss beruht, kann wohl letztendlich nicht geklärt werden. Zentral ist jedoch die Beobachtung, dass der Fehlermechanismus bei abweichenden Serialisierungsvarianten wie in (19)–(20) ein anderer als bei der zusätzlichen Distanzstellung von Konstituenten ist bzw. unterschiedliche grammatische Phänomenbereiche betrifft: Während fehlerhafte Verbstellung und Klammerstrukturen im Nebensatz nämlich eindeutige klassische ‚Fehler‘ im Sinne von Systemfehlern darstellen und entweder als erstsprachliche Interferenzen oder als intralinguale fehlerhafte Analogieschlüsse beschrieben werden können, bewegen sich abweichende Serialisierungsvarianten im Modalverbalkomplex sehr oft im Bereich von Normfehlern, bei denen eine variantenlinguistische Komponente als zusätzlicher Faktor bei einer Fehleranalyse mitberücksichtigt werden kann.

Am Beispiel der Kohärenzabfolge im Modalverbalkomplex zeigt es sich somit deutlich, dass die Faktoren, die Fehlermechanismen und -quellen steuern, sehr vielfältig sind und das Wissen um grammatische Regeln und Strukturvarianten, aber auch um strukturelle Kontraste zwischen den kontaktierenden Sprachen Deutsch und Italienisch grundlegend ist, um diese zu erkennen und auch produktiv für die Lenkung von Lernprozessen nutzen zu können.

4.4 Mehrfache Vorfelddbesetzung im Verbzweitsatz

Anders als für das Italienische ist für das Deutsche die Frage, ob die Basisstruktur eher als SVO, SOV oder als ‚Mischversion‘ zu charakterisieren ist, in der Forschung strittig. Konsens herrscht jedoch darüber, dass das Deutsche als eine Verbzweit-Sprache beschrieben werden kann, in der vor dem finiten Verbteil nur ein Komplement zugelassen wird (vgl. [Dürscheid 2007](#): 89ff.).

Dabei muss das Vorfeld keinesfalls immer durch das Subjekt besetzt sein, sondern auch Objekte und Adverbiale können Spitzenstellung im Satz einnehmen. In pragmatischen Sätzen, wo das Vorfeld zumeist als Anschlussstelle zum Prätext verwendet wird, findet sich die Nachstellung

des Subjekts in gleichem oder sogar höherem Maße als die Spitzenstellung und stellt hier insofern einen der Häufigkeit nach unmarkierten Fall dar (vgl. **Schmidt 1996**: 114).

Im Unterschied zum Deutschen kann im Italienischen die präverbale Position unabhängig von der Satzart auch mehrfach besetzt sein, da neben dem Subjekt typischerweise auch Adverbiale vorangestellt werden (vgl. (23)).

(23) [Ieri mattina]_{Adv} [gli studenti]_S [hanno letto]_V [il libro]_O
,Gestern früh haben die Schüler das Buch gelesen‘

Subjekt und Verb bilden im Italienischen somit stets ein Kontinuum und die Nachstellung des Subjekts ist nur begrenzt möglich: So erfordert die Topikalisierung des direkten Objekts beispielsweise eine Pronominalisierung (vgl. (24)), die Subjektinversion bei Spitzenstellung von Adverbien ist wiederum nicht möglich.

(24) [Gli studenti]_S [leggono]_V [il libro]_O
[Il libro]_O, [**lo**]_{Pro} [leggono]_V [gli studenti]_S

Verbzweitsätze mit Subjekt im Mittelfeld sind mithin eine für das Deutsche charakteristische Struktur, die im Italienischen keine Entsprechung findet.

Zwei umfassende Arbeiten (vgl. **Terrasi-Haufe 2004**, **Ballestracci 2006**) zum Erwerb der Inversionsstruktur durch italophone Lernerinnen und Lerner haben gezeigt, dass die Subjektinversion in Verbzweitsätzen selbst bei fortgeschrittenen Lernenden eine häufige Fehlerquelle ist. Sie bringen den verzögerten Erwerb dieser Struktur mit der starken Präsenz der italienischen SV-Grundstellung in Zusammenhang. Diese Beobachtung kann auch für das Lernerkorpus in vorliegender Untersuchung bestätigt werden. Sowohl bei Voranstellen von Adverbien und Objekten (vgl. (25)) als auch bei vorangestelltem Teilsatz (vgl. (26)) wird die Mittelstellung des Subjekts in vielen Fällen nicht realisiert. Insgesamt finden sich im Untersuchungskorpus 54 Belege, bei denen im Verbzweitsatz das Subjekt gemeinsam mit anderen Komplementen voransteht.

- (25) a. [Natürlich] [sie] wollte das nicht und ich handelte so dass sie streiten, [ich][sie] treib das Mädchen zu vergessen an.
 b. [Manchmal] [ich] habe Dinge gemacht und gesagt ohne an die Ereignis zu denken.
 c. Oh meine Freund, [heute] [ich] habe verstanden durch diese Gedicht, dass die Realität und die Natur gibt uns die Fähigkeit zu schaffen mit dem Wörter die Schönheit und auch das Weh.
- (26) a. [Wenn der Dichter schreibt: „einen Platz einen Raum für Worte“] [er] bezieht sich auf die Gedanken.
 b. Für mich das ist auch so und ich kann das wissen, [wenn ich nur das Mittagessen nicht mache] [ich] werde eine andere Person!
 c. [Während dieser fünf Verse,] [es] wird Morgen.

Auffallend ist dabei, dass die Realisierung des Subjekts in überwiegendem Maße in Form von Subjektpronomen passiert (vgl. (25b)–(25c), (26)). Dies ist bemerkenswert, wird doch im Italienischen, anders als im Deutschen, das syntaktische Subjekt nicht systematisch expliziert und insbesondere Subjektpronomen werden nur im Falle einer Betonung oder Identifizierung, nicht jedoch im unmarkierten Fall formal realisiert (vgl. (27)).

(27) Ha letto un libro

Aux PP NP_{Akk}

‚Er hat ein Buch gelesen‘

Bei Voranstellung von Subjektpronomen findet somit kein unreflektierter eins zu eins Transfer eines erstsprachigen Satzmusters statt, sondern es kann vielmehr angenommen werden, dass die Lernenden, denen deutsche Verbzweitsätze in ihrer SVO-Struktur durchaus vertraut sind, dazu neigen, die Entsprechung der italienischen Grundstellung und des deutschen SVO-Musters als dominierende oder ausschließliche zu begreifen, was im Falle einer Voranstellung von Adverbien zur mehrfachen Vorfelddbesetzung führt.

Diese These scheint plausibel, wenn man sich vor Augen hält, dass der erstsprachlich unmarkierte Fall, das formale Nichtrealisieren des Subjektpronomens, nur vereinzelt auftritt, wohingegen Belege für mehrfache Vorfelddbesetzung durch Subjektpronomen und Adverbiale zahlreich sind. Bisweilen wird präverbal sogar hypertrophierend das Korrelat *es* gesetzt und der Eindruck drängt sich auf, dass der/die Lernende die angenommene SVO-Grundstellung realisieren will (vgl. (28)).

(28) In ihnen Klasse **es** war ein Mädchen das war, wie kann ich sage, seltsame oder nicht empfehlenswert

Neben dieser sprachkontrastbedingten Übergeneralisierung des SVO-Musters kommt bei Belegen mehrfacher Vorfelddbesetzung als weitere mögliche Fehlerquelle auch eine variationslinguistische Implikation zum Tragen. So ist in Deklarativa, entgegen der terminologischen Festlegung des Deutschen als V2-Sprache, in bestimmten Fällen das Voranstellen von mehreren Konstituenten gebrauchstandsprachlich durchaus akzeptiert. Dies hat zuletzt Stefan Müller (vgl. 2003; 2012) anhand einer umfangreichen Datensammlung gezeigt. Die unterschiedlichen Möglichkeiten der mehrfachen Vorfelddbesetzung und Abfolgeregeln der vorangestellten Konstituenten können an dieser Stelle nicht ausgeführt werden, stellvertretend seien wiederum exemplarisch zwei Belege aus Presstexten angeführt, in denen das Subjekt gemeinsam mit einem Adverbial (29) bzw. einer Präpositionalphrase (30) voranstellen.

(29) [Jährlich] [14 Mio. Tonnen Kohlendioxid] würden durch die Windparks der Atmosphäre erspart. (Spiegel, 30/1998)

(30) [Die Wahl] [auf den eigenen Sohn] sei nur gefallen, um die Stabilität aufrechtzuerhalten. (Süddeutsche.de, 21.12.2011)

Angesichts dieser gebrauchstandsprachlichen Varianten ergibt sich für das Phänomen der mehrfachen Vorfelddbesetzung auch in vorliegendem Untersuchungskorpus die Frage, ob Belege wie in (31) als fehlerhafte Abweichungen oder aber vielmehr als topologische Varianten betrachtet

werden sollten, deren Akzeptabilität je nach kommunikativer Domäne unterschiedlich beurteilt wird.

(31) [Der Autor] [mit diesem Drama] will uns beweisen, dass der Zynismus der Gesellschaft sogar zum Tod führen kann.

[Heutzutage] [das Verhältnis zwischen dem Mensch und dem Essen] hat sich verändert.

[Dennoch, wenn sie die Normalität beschreibt,] [diese Normalität] wird etwas anders.

Damit wird auch in Bezug auf die Felderbesetzung eine Diskrepanz zwischen der Darstellung in grammatischen Lehrwerken und den gebrauchtsprachlich gegebenen Variationsmöglichkeiten offenbar. Diese Diskrepanz muss insbesondere für Lehrende an italienischen Schulen eine Herausforderung darstellen, wenn sie Abweichungen von der kodifizierten Norm nicht einfach undifferenziert sanktionieren, sondern produktiv für die Initiierung von Lernprozessen nutzen wollen.

5 Schlussbetrachtung

Ziel des vorliegenden Beitrages war es, anhand einer exemplarischen Analyse von vier syntaktischen Phänomenbereichen aufzuzeigen, dass über eine kontrastive Analyse eine vertiefende Reflexion über sprachliche Möglichkeitsräume im Unterricht erreicht werden kann, die Abweichungen von der standardsprachlichen Norm nicht vorschnell als Interferenzfehler oder umgekehrt als Zielspracheninterne Fehler interpretiert, sondern die Fehlerquellen und Lernerschwierigkeiten als Impuls dafür nutzt, um Lernprozesse im DaZ-Unterricht zu aktivieren und unterstützen.

Für eine solche didaktische Praxis sind jedoch, das dürfte klar geworden sein, im Wesentlichen zwei Erfordernisse notwendig. Einerseits bedarf es dafür auf Seiten der Lehrenden fachlicher Kompetenzen, die neben grammatischem Wissen in der Zielsprache Deutsch auch Kenntnisse in der

kontaktierenden Sprache Italienisch beinhalten. Für den DaZ-Unterricht in Südtirol, wo Lehrende zweisprachig sind, wären zumindest die basalen Erfordernisse für die Erfüllung dieser Forderung gegeben. Da Sprachkompetenzen aber nicht automatisch grammatische Kompetenzen oder variationslinguistisch fundiertes Wissen über standardsprachliche Normen und Strukturen bedeutet, müssen dementsprechend auch in den Lehrplänen der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung sprachwissenschaftliche Inhalte stärker berücksichtigt werden.

Andererseits braucht eine didaktische Praxis, die die Erfordernisse des DaZ-Erwerbs durch italienischsprachige Lernende berücksichtigt, aber auch adäquate didaktische Materialien. Bislang liegen jedoch keine kontrastiv angelegten Beschreibungen des Deutschen vor, die auf empirischen Forschungsergebnissen basieren und systematisch die besonderen Merkmale des DaZ-Erwerbs durch italophone DaZ-Lernerinnen und -Lerner berücksichtigen. Dies trifft auch für den DaZ-Unterricht in Südtirol zu: Zwar gaben Ergebnisse einer Untersuchung von **Vettori (2004)** über die Deutschkenntnisse italienischer Mittel- und Oberschülerinnen und -schüler aus Bozen und Trient Anlass dazu, die Sprachkenntnisse der Südtiroler Schülerinnen und Schüler vertiefend zu analysieren, allerdings fehlen bis heute grammatische Detailuntersuchungen – zumal korpusbasierte Analysen anhand authentischer Texte, auf die sich Lehrende und Lehrwerke stützen können – in diesem Bereich vollständig (vgl. **Abel 2007: 5**). Insofern kann die hier vorgestellte Analyse als ein erster, tentativer Baustein einer Pilotuntersuchung verstanden werden, dem sicherlich noch viele weitere folgen müssen, soll ein umfassendes Bild zur sprachlichen Situation des DaZ-Unterrichts in Südtirol gezeichnet werden.

Literatur

Abel, Andrea (2007): Werkstattbericht über das Projekt ‚Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache: eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung‘. In: Hentschel, Elke und Iwar Werlen (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung (=Linguistik online 32/3). Online unter: http://www.linguistik-online.de/32_07/abel.html (20.11.13).

- Abel, Andrea und Mathias Stuflesser (2006):** Interviewstudie zum Zusammenspiel von Überzeugungen, Erfahrungen und Sprachenlernen. Ein Werkstattbericht. In: Abel, Andrea, Mathias Stuflesser und Magdalena Putz (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Europa. Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis. Bozen, 65–76.
- Ágel, Vilmos (2001):** Gegenwartsgrammatik und Sprachgeschichte. Methodologische Überlegungen am Beispiel der Serialisierung im Verbalkomplex. In: ZGL 29, 319–331.
- Ágel, Vilmos (2008):** Bastian Sick und die Grammatik: Ein ungleiches Duell. In: Info DaF, 35/2008, 64–84.
- Ballestracci, Sabrina (2006):** Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache bei italophonen Studierenden der Pisaner Facoltà di Lingue e Letterature Straniere. Dissertation, Universität Pisa.
- Ballestracci, Sabrina (2008):** Überindividuelle Merkmale des Grammatikerwerbs im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache durch italophone Studierende. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Deutsch als Fremdsprache 45/3, 160–169.
- Barth, Klaus Michael (1999):** Annäherung an die Fremdsprache und Interferenzwirkung der Muttersprache. Interimsprachenanalyse und Strategien der Genuszuweisung bei fortgeschrittenen spanischsprachigen Deutschlernenden. Dissertation, Universität Freiburg.
- Bellavia, Elena (2005):** Das Lernproblem „trennbare und nicht-trennbare Verben“. In: Di Meola, Claudio (Hrsg.): Perspektiven Eins: Akten der 1. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (Rom, 6.–7. Februar 2004). Rom: Ist. Italiano di Studi Germanici (=Italienische Studien zur deutschen Sprache 1), 227–250.
- Bickes, Hans und Ute Pauli (2009):** Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn: Fink.
- Catalani, Luigi (1993):** Die Stellung der Satzelemente im Deutschen und im Italienischen. Frankfurt a. M.: Lang.
- Cherubim, Dieter (1980):** Abweichung und Sprachwandel. In: Cherubim, Dieter (Hrsg.): Fehlerlinguistik. Tübingen: Niemeyer (=RGL 24), 124–152.
- Corder, Stephen Pit (1967):** The Significance of Learner's Errors. In: IRAL 5/4, 161–170.
- Corder, Stephen Pit (1975):** Error Analysis. Interlanguage and Second Language Acquisition. In: Language Teaching 8/4, 201–218.
- Diehl, Erika et al. (2000):** Grammatikunterricht: alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer (=RGL 220).
- Durrell, Martin (2006):** Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht. In: Neuland, Eva (Hrsg.): Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt a. M.: Lang (=Sprache – Kommunikation – Kultur. Soziolinguistische Beiträge 4), 111–122.
- Dürscheid, Christa (2007):** Syntax. Grundlagen und Theorien. 4., überarb. und erg. Aufl.. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (=Studienbücher zur Linguistik 3).
- Eisenberg, Peter (2004):** Modalverben im diskontinuierlichen Verbkomplex. Die Struktur eines Datenchaos. In: Lindemann, Beate und Ole Letnes (Hrsg.): Diathese, Modalität, Deutsch als Fremdsprache. FS für Oddleif Leirbukt zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, 15–26.
- Eisenberg, Peter (2007):** Sprachliches Wissen im Wörterbuch der Zweifelsfälle. Über die Rekonstruktion einer Gebrauchsnorm. In: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur 2007/3, 209–228.
- Eisenberg, Peter und Gerhard Voigt (1990):** Grammatikfehler. In: Praxis Deutsch 102, 10–15.
- Ellis, Rod (1994):** The study of second language acquisition. Oxford.

- Hägi, Sara und Elvira Topalovic (2010): Klammerstrukturen im Deutschunterricht. Ansätze zu einer integrativen Grammatikdidaktik. In: *ide* 34/2, 94–103.
- Härd, John Evert (1981): Studien zur Struktur mehrgliedriger deutscher Nebensatzprädikate: Diachronie und Synchronie. Göteborg: Acta Univ. Gothoburgensis (=Göteborger germanistische Forschungen 21).
- Hennig, Mathilde (2012): Was ist ein Grammatikfehler? In: Günthner, Susanne et al. (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin/New York: de Gruyter (=RGL 296), 121–148.
- Hoffmann, Ludger (2013): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Schmidt.
- Hufeisen, Britta und Claudia Riemer (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – ein internationales Handbuch. Berlin/New York: Mouton de Gruyter (=HSK 35.1), 738–753.
- Hundt, Markus (2009): Normverletzungen und neue Normen. In: Konopka, Marek und Bruno Strecker (Hrsg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Berlin/New York: de Gruyter (=IDS Jahrbuch 2008), 117–140.
- Klein, Wolfgang (2001): Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter (=HSK 19.1), 604–616.
- Klein, Wolfgang und Christine Dimroth (2003): Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand. In: Maas, Utz und Ulrich Mehlem (Hrsg.): Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern. Osnabrück : Inst. für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (=IMIS 21), 127–161.
- Kleppin, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin : Langenscheidt (=Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache 19).
- Köpcke, Klaus-Michael und Arne Ziegler (2007): Zur Einleitung. In: Köpcke, Klaus-Michael und Arne Ziegler (Hrsg.): Grammatik in der Schule und für die Universität. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Niemeyer(=RGL 277), 1–5.
- Kniffka, Gabriele (2007): Deutsch als Zweitsprache – Lehren und lernen. Paderborn: Schöningh (=UTB 2891).
- Müller, Stefan (2003): Mehrfache Vorfeldbesetzung. In: *Deutsche Sprache* 31, 29–62.
- Müller, Stefan (2012): Datensammlung zur scheinbar mehrfachen Vorfeldbesetzung. Online unter: <http://hpsg.fu-berlin.de/~stefan/PS/mehr-vf-daten.pdf> (20.10.2013).
- Nickel, Gerhard (1972): Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. Berlin : Cornelsen-Velhagen & Klasing.
- Patocka, Franz (1997): Satzgliedstellung in den bairischen Dialekten Österreichs. Frankfurt a. M.: Lang (=Schriften zur deutschen Sprache in Österreich 20).
- Ronneberger-Sibold, Elke (1991): Funktionale Betrachtungen zu Diskontinuität und Klammerbildung im Deutschen. In: Boretzky, Norbert und Armin Bassarak (Hrsg.): Sprachwandel und seine Prinzipien. Bochum : Brockmeyer (=Bochum-Essener Beiträge zur Sprachwandelforschung 14), 206–236.
- Scherr, Elisabeth und Konstantin Niehaus (2013): „... weil man den Gebrauchsstandard erheben wird wollen.“ Variabilität und funktionale Äquivalenz in der Standardsyntax am Beispiel der ‚Zwischenstellung‘ in Verbalkomplexen. In: Hageman, Jörg, Wolf Peter Klein und Sven Staffeldt (Hrsg.): Pragmatischer Standard. Tübingen: Stauffenburg, 75–84.

- Schmidt, Ulrich A. (1996): Zur Positionssyntax des Deutschen. In: Zielsprache Deutsch 27/3, 112–117.
- Südtirol in Zahlen (2012): Online unter: http://www.provinz.bz.it/astat/de/256.asp?news_action=4&news_article_id=411691 (20.01.2014).
- Terrasi-Haufe, Elisabetta (2004): Der Schülerwerb von Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der italienischsprachigen Schweiz. Tübingen: Niemeyer (=RGL 253).
- Thurmair, Maria (1991): Warten auf das Verb. Die Gedächtnisrelevanz der Verbklammer im Deutschen. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17, 174–202.
- Thurmair, Maria (1996): Verbwortbildung und Verbklammer im Deutschen. In: Šimečková, Alena und Marie Vachková (Hrsg.): Wortbildung – Theorie und Anwendung. Praha: Carolinum, 163–173.
- Thurmair, Maria (2010): Grammatikwissen und Fremdsprachenerwerb: wer, was und wozu?. In: Habermann, Mechthild (Hrsg.): Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Schule und Unterricht. Mannheim/Zürich: Dudenverlag, 357–370.
- Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2. Aufl. Tübingen: Francke.
- Vettori, Chiara (2004): La competenza del tedesco degli studenti italo-foni di scuola media inferiore e superiore di Bolzano e Trento: confronto e valutazione. Dissertation, Università di Modena.
- Wardhaugh, Ronald (1970): The contrastive analysis hypothesis. In: TESOL Quarterly 4, 123–130.
- Weininger, Markus (2003): Zur Reichweite des Begriffs der Verbklammer. In: Thurmair, Maria und Eva-Maria Willkop (Hrsg.): Am Anfang war der Text – 10 Jahre „Textgrammatik der deutschen Sprache“. München: Iudicium, 135–154.
- Ziegler, Arne (2011): Standardsprachliche Variation als Ausgangspunkt grammatischer Reflexion. In: Köpcke, Klaus-Michael und Arne Ziegler (Hrsg.): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen: Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen, Berlin/New York: de Gruyter (=RGL 293), 245–264.

Empirische Untersuchungen

Christine Czinglar, Katharina Korecky-Kröll, Kumru Uzunkaya-Sharma & Wolfgang U. Dressler

Wie beeinflusst der sozioökonomische Status den Erwerb der Erst- und Zweitsprache?

Wortschatzerwerb und Geschwindigkeit im NP/DP-Erwerb bei Kindergartenkindern im türkisch-deutschen Kontrast¹¹²

Abstract: Extensive Studies in the US, Great Britain and Germany have shown that the socio-economic status (SES) of the family has an important influence on the linguistic and cognitive development of kindergarten children. In this chapter, we present preliminary analyses of the linguistic competences of 31 monolingual (L1 German) and 30 bilingual (L1 Turkish, L2 German) three year olds attending kindergartens in Vienna. Both groups include children from high and low-SES backgrounds, where SES is operationalized in terms of the main caretaker's highest education and occupational prestige. Their input at home and in kindergarten and their language development is investigated in an ongoing research project (INPUT) using a mixed-methods approach. We describe the empirical design of the project and present first results of their passive vocabulary skills (as measured by a German research version of the Peabody Picture Vocabulary Test): While SES is a strong predictor of passive vocabulary scores for monolingual children, the bilingual children show more heterogeneous results in L1 Turkish as well as in L2 German. In addition, we examine the noun morphology and NP morphosyntax used in spontaneous speech by six bilingual children and show that in this small sample at least high-SES children are more advanced than low-SES children.

1 Einleitung

Breit angelegte Studien zu Kindergartenkindern aus den USA, Großbritannien und Deutschland weisen nach, dass die Familie den größten Einfluss auf die frühe sprachliche und kognitive Entwicklung von Kindern hat (vgl. [Mashburn et al. 2008](#), [Roßbach/Weinert 2008](#), [Tietze et al. 2012](#)). Was den Spracherwerb angeht, lässt sich dieser Einfluss hauptsächlich am Input festmachen, also an der Sprache, die die Hauptbezugsperson (häufig die Mutter) an das Kind richtet (vgl. [Hoff 2003](#)). Studien aus den USA und Israel zeigen, dass sich sowohl die Menge als auch die Qualität des familiären sprachlichen Inputs abhängig vom sozioökonomischen Status (SES) der Bezugspersonen unterscheiden (vgl. [Hart/Risley 1995](#), [Weizman/Snow 2001](#), [Hoff 2003](#), [Zimmermann 2012](#), [Hoff 2013](#), [Ravid/Peleg/Peleg 2013](#)). Diese Unterschiede im Input wirken sich besonders auf den Wortschatzerwerb und auf die Geschwindigkeit des Grammatikerwerbs aus (vgl. [Gathercole/Hoff 2007](#)). Beide Faktoren können sich in weiterer Folge auch auf die Entwicklung der Bildungssprache (vgl. [Morek/Heller 2012](#)) auswirken und für den späteren Bildungserfolg der Kinder ausschlaggebend sein: Einerseits stellen Wortschatz und Grammatik die linguistische Basis dar, auf der bildungssprachliche Strukturen sich entwickeln. Andererseits zeigen Studien zur institutionellen Kommunikation, dass diese solche sozioökonomisch bedingten Unterschiede im Input nicht nur nicht ausgleichen, sondern sogar noch weiter verstärken kann (vgl. [Gomolla/Radtke 2007](#), [Heller 2014](#)). Aus diesen Gründen untersuchen wir im Rahmen des INPUT-Projekts¹¹³ nicht nur den elterlichen Input, sondern auch den institutionellen Input im Kindergarten, konzentrieren uns in diesem Aufsatz jedoch auf den sozioökonomischen Status der Familien als Prädiktor für den Spracherwerb.¹¹⁴

Der Zusammenhang zwischen SES und Spracherwerb wurde in Europa bisher psycholinguistisch kaum untersucht. Für den L1-Erwerb des Deutschen fehlen systematische Input-Output-Untersuchungen zu ProbandInnen aus Familien mit niedrigem SES, für den L2-Erwerb des Deutschen wurden Daten von ProbandInnen aus Familien mit hohem und

niedrigem SES noch nicht systematisch verglichen. Das INPUT-Projekt stellt die erste systematische Untersuchung des Einflusses der Bildung und des SES auf den elterlichen und institutionellen Input und den Spracherwerb im deutschsprachigen Raum dar. In einem Mixed-Methods-Design werden mindestens 48 dreijährige Wiener Kinder und ihre Hauptbezugspersonen in der Familie und im Kindergarten eineinhalb Jahre lang untersucht. Die Hälfte der Kinder wächst mit Deutsch, die andere Hälfte mit Türkisch als Familiensprache¹¹⁵ auf. Der erste systematische Kontakt mit dem Deutschen findet bei den zweisprachigen Kindern im Kindergarten statt. Als die vermittelnde Variable zwischen SES und der sprachlichen Entwicklung des Kindes steht der Input, also die von den erwachsenen Hauptbezugspersonen zu Hause und im Kindergarten an das Kind gerichtete Sprache, im Mittelpunkt der Studie. Die ProbandInnen werden viermal in alltäglichen Situationen sowohl zu Hause als auch im Kindergarten auf Video und Audio aufgenommen. Neben diesen spontansprachlichen Daten geben ausführliche Interviews mit Eltern und PädagogInnen über sozioökonomische Variablen, Bildungsaspirationen, Rahmenbedingungen und verschiedene Inputvariablen Auskunft. Zusätzlich wird anhand von spielerischen Tests gezielt die sprachliche Entwicklung der Kinder in den Bereichen Wortschatz, Morphologie und Syntax ermittelt.

Wir gehen mit Hoff (2003) davon aus, dass der Input der Mutter (bzw. der Hauptsbezugsperson) den vermittelnden Faktor zwischen SES und dem Spracherwerb des Kindes darstellt. Aber da die Erhebung der spontansprachlichen Daten noch nicht abgeschlossen ist, können wir an dieser Stelle noch keine Ergebnisse zum Input der Erwachsenen präsentieren. Einzelne Testergebnisse und Auswertungen der kindlichen Äußerungen in den ersten spontansprachlichen Aufnahmen können jedoch mit den sozioökonomischen Variablen aus den Elterninterviews in Bezug gesetzt werden. Dabei steht die Hypothese im Vordergrund, dass Kinder aus Familien mit niedrigem SES sich in ihrer Erstsprache langsamer entwickeln als Kinder aus Familien mit hohem SES, sowohl was den Wortschatz als auch was die Nominalmorphologie betrifft. Eine zweite Hypothese betrifft den Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprache (L2) und besagt, dass ein erfolgreicher L1-Erwerb auch den Erwerb der L2 positiv beeinflusst

(vgl. Cummins 2000, de Cillia 2009). Erwerbstempo bzw. Erfolg ist dabei definiert in Bezug auf die Ergebnisse von sprachlichen Tests (hier Wortschatz) und auf das Vorhandensein linguistischer Kategorien in der Nominalphrase (NP) und der Determinatorphrase (DP). Neben SES ist natürlich die Zweisprachigkeit der austrotürkischen Kinder und deren jeweilige Ausgestaltung ein wichtiger Einflussfaktor für den Spracherwerb: In Interviews mit den Eltern und PädagogInnen erheben wir, seit wann die Kinder ungefähr wie viel Input im Türkischen und Deutschen bekommen.

Der Aufsatz ist wie folgt strukturiert: Im folgenden Abschnitt gehen wir auf die Operationalisierung des sozioökonomischen Status (SES) ein und stellen unsere Einteilung der ProbandInnen in solche mit einem eher niedrigen SES und solche mit einem eher hohen SES vor. Anhand dieser Einteilung wird in Abschnitt 4 die Entwicklung des Wortschatzes verglichen, wobei hier auch auf andere mögliche Prädiktoren eingegangen wird. In Abschnitt 5 beschreiben wir für einige ausgewählte ProbandInnen die Entwicklung der Nominalmorphologie und suchen nach SES-bedingten Unterschieden in der Erwerbgeschwindigkeit. Im letzten Abschnitt fassen wir die Ergebnisse zusammen und geben einen Ausblick auf weitere Forschungsergebnisse.

2 Der sozioökonomische Status (SES) der ProbandInnen

2.1 Korpus und ProbandInnen

Das Ziel ist es, am Ende der Untersuchung möglichst umfassende Daten von mindestens 48 Kindern und ihren Hauptbezugspersonen zu haben, die sich auf vier Gruppen aufteilen.

Tab. 1: Einteilung der ProbandInnen

ProbandInnen:	monolingual	bilingual L2
	L1	

48 dreijährige Kindergartenkinder	L1 Deutsch	L1 Türkisch L2 Deutsch
SES eher hoch	12 Kinder (6 m, 6 w)	12 Kinder (6 m, 6 w)
SES eher niedrig	12 Kinder (6 m, 6 w)	12 Kinder (6 m, 6 w)

Damit nach den vier Erhebungszeitpunkten noch mindestens 48 Kinder übrig bleiben, haben wir 61 dreijährige Kinder rekrutiert, die eine deutschsprachige Betreuungseinrichtung in Wien besuchen.¹¹⁶ Wir kooperieren dabei mit der Stadt Wien (18 Kindergärten) und mit 17 verschiedenen privaten Kindergärten und Kindergruppen, wobei die Erhebungen noch nicht abgeschlossen sind. Das Alter beim Eintritt in den Kindergarten variiert ebenso wie die Geschwisterfolge und Geschwisteranzahl, was bei den Analysen berücksichtigt wird.

Alle bilingualen Kinder sind in Österreich geboren und sprechen zuhause hauptsächlich Türkisch. Binationale Ehen und Familien, in denen von Anfang an sowohl Türkisch als auch Deutsch (oder eine andere Sprache) in größerem Ausmaß gesprochen wurde, wurden von vornherein nicht in unser Sample aufgenommen. Ebenfalls nicht berücksichtigt wurden Familien, in denen (auch) eine Minderheitensprache wie Kurdisch gesprochen wird, was laut der quantitativen Studie von Brizic/Hufnagl (2011) in mindestens 10,3 % der Wiener Familien mit türkischem Hintergrund vorkommt.¹¹⁷ Auch wenn Türkisch am Anfang für die Kinder in unserem Sample die dominante Sprache ist, ist ihre Inputsituation nicht mit der von monolingualen Kindern zu vergleichen, die in der Türkei aufwachsen. Erstens sind die Türkischkompetenzen der Eltern unterschiedlich: Diejenigen Elternteile, die in der Türkei geboren sind und erst vor kurzem nach Österreich eingewandert sind (1. Generation), sprechen noch nicht viel Deutsch und vermutlich ein anderes Türkisch als diejenigen, die bereits in Österreich geboren sind (2. Generation).¹¹⁸ Zweitens unterscheidet sich das Türkische, das in Österreich und Deutschland gesprochen wird, vom Türkei-türkischen (vgl. Rehbein/Herkenrath/Karakoç 2009). Und drittens, bekommen die Kinder auch schon vor dem Eintritt in den Kindergarten aufgrund der

deutschsprachigen Umgebung vermutlich insgesamt weniger türkischen Input als in der Türkei (Einfluss durch deutschsprachige Medien oder deutschsprachige Interaktionen bei alltäglichen Aktivitäten wie Einkaufen).

Alle türkischsprachigen Kinder bekommen erst in der Kinderbetreuungseinrichtung systematischen deutschsprachigen Input, d.h. in unserem Sample spätestens mit drei Jahren. Die Kinder sind also nicht bilingual im Sinne eines doppelten Erstspracherwerbs, sondern im Sinne eines frühen sukzessiven Zweitspracherwerbs (vgl. Rothweiler 2007). Im Durchschnitt sind die Kinder zum Beginn der Aufnahmen mit drei Jahren bereits 14 Monate im Kindergarten. Die Bandbreite der Kontaktdauer mit der Zweitsprache Deutsch beträgt bei den untersuchten Kindern 0 bis 24 Monate (ein Kind besuchte sogar erst nach der 1. Aufnahme regelmäßig einen Kindergarten).

2.2 Operationalisierung des SES

In der Spracherwerbsforschung wird zur Bestimmung von SES meist der höchste Bildungsabschluss der Mutter herangezogen (vgl. Ensminger/Fothergill 2003; Hoff 2006). Manche Studien berücksichtigen zusätzlich das Berufsprestige der Familie (vgl. Hart/Risley 1995, Ebert et al. 2012), das Familieneinkommen (vgl. Rowe 2008) und/oder das soziale Netzwerk der Familien (vgl. Chiu/McBride-Chang 2006).

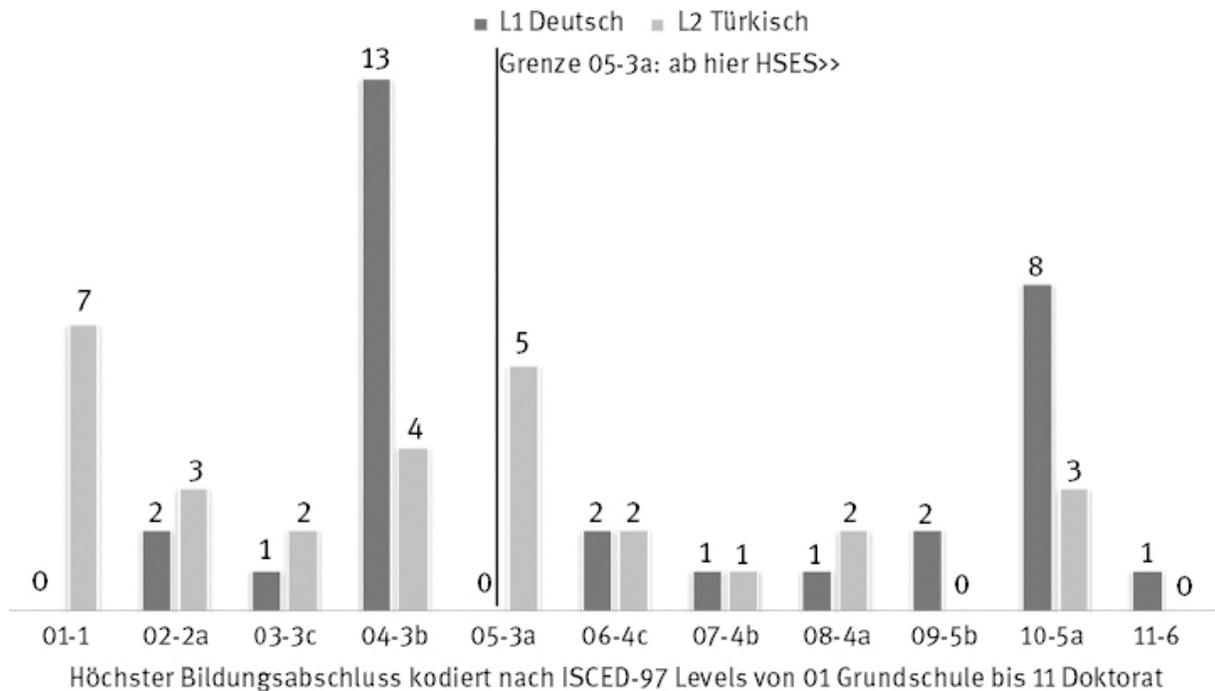


Abb. 1: Bildungslevel der Hauptbezugsperson in der Familie

Für die vorliegende Studie wurden alle SES-Variablen anhand eines persönlichen Leitfaden-Interviews mit der Hauptbezugsperson in der Familie erhoben (bei den türkischsprachigen Familien auf Türkisch). Die Hauptbezugsperson ist diejenige erwachsene Person in der Familie, die am meisten Zeit mit dem Kind verbringt: In unserem Sample sind dies 53 Mütter und 8 Väter. Das wichtigste Kriterium zur SES-Bestimmung ist der höchste Bildungsabschluss der Hauptbezugsperson. Die Bildungsabschlüsse werden anhand der *International Standard Classification of Education* (ISCED-97) der UNESCO kodiert, die die Abschlüsse in Österreich und in der Türkei vergleichbar macht (OECD 1999). Als Grenze zwischen niedrigerem und höherem SES legen wir den ISCED-97-Level 3a fest: Bildungsabschlüsse, die unter 3a liegen werden als niedrigerer SES (low SES, LSES) klassifiziert, also z.B. Pflichtschulabschluss, Lehrabschluss, oder der Abschluss einer Berufsbildenden Mittleren Schule. Bildungsabschlüsse ab dem Level 3a werden als höherer SES (high SES, HSES) klassifiziert, z.B. der Abschluss einer höheren Schule mit Matura (Abitur), eines Aufbaulehrgangs bzw. einer längeren Weiterbildung nach einer abgeschlossenen Lehre, eines Kollegs, einer Meisterprüfung, einer

Fachhochschule oder einer Universität. Nach dem Mikrozensus von 2008 haben in Wien 44,9 % aller Erwerbstätigen einen Bildungsabschluss ab ISCED-97-Level 3a (vgl. [Schneeberger/Petanovitsch 2010](#)), damit entspricht unsere Trennlinie für Wien annähernd dem Median.¹¹⁹ **Abbildung 1** zeigt, dass die deutschsprachigen Familien in unserem Sample insgesamt eine höhere Bildung aufweisen als die türkischsprachigen Familien, was direkte Vergleiche zwischen diesen beiden Gruppen schwierig macht. Bei den türkischsprachigen Familien sammeln sich die meisten jeweils am Anfang der jeweiligen Skala von niedrigerem SES (01-1) und höherem SES (05-3a), bei den deutschsprachigen Familien eher am Ende (04-3b vs. 10-5a). Dadurch ist in beiden Gruppen jedoch eine klare Binnendifferenzierung zwischen niedrigem und höherem SES gegeben.

Als zweiten Faktor ziehen wir das Berufsprestige der Hauptbezugsperson heran, das jedoch nur in einem Fall Gewicht hat: Wenn das Prestige der aktuell ausgeübten Tätigkeit erheblich höher ist als der Bildungsabschluss, kann die Hauptbezugsperson in die HSES-Gruppe aufsteigen. Das Berufsprestige wird über den *International Socioeconomic Index of Occupational Status (ISEI)* nach [Ganzeboom/Treiman \(1996\)](#) ermittelt, der auch in verschiedenen Bildungs- und Spracherwerbsprojekten verwendet wird (vgl. [Ehmke/Jude 2010](#), [Ebert et al. 2012](#), [Schnell 2012](#), [Vogelbacher/Gawlitzeck 2012](#)). Die im Eltern-Interview erfragte aktuelle Beschäftigung der Hauptbezugsperson wird nach der von der Statistik Austria für Österreich adaptierten *International Standard Classification of Occupations (ÖISCO-08)* kodiert ([Statistik Austria 2011](#)). In unserem Sample wurde hier nur 53 der 61 Hauptbezugspersonen ein ÖISCO-08-Wert zugewiesen, da acht Personen entweder Hausfrauen waren oder sich gerade in Weiterbildung befanden. In einem zweiten Schritt wird dem ÖISCO-08-Kode nach der Tabelle von [Ganzeboom \(2010\)](#) ein ISEI-08 Wert zugewiesen. Der ISEI-08-Wert wurde auf der Basis von harmonisierten internationalen Datensammlungen erstellt, die vergleichbare Indikatoren für Beschäftigungen, Bildungsabschlüsse und Einkommen enthalten. D.h. im ISEI-Wert ist neben der beruflichen Klassifikation und dem Einkommen auch die Kategorie Bildung enthalten. **Abbildung 2** zeigt, dass unser Sample im höheren ISEI-Bereich (ab 60) keine türkischsprachigen Familien

mehr aufweist, was einerseits mit der weniger hohen Bildung der türkischsprachigen Personen zusammenhängt, andererseits die Tatsache widerspiegelt, dass es auch für gut ausgebildete Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich schwierig ist, gut bezahlte und prestigereiche Stellen zu bekommen.

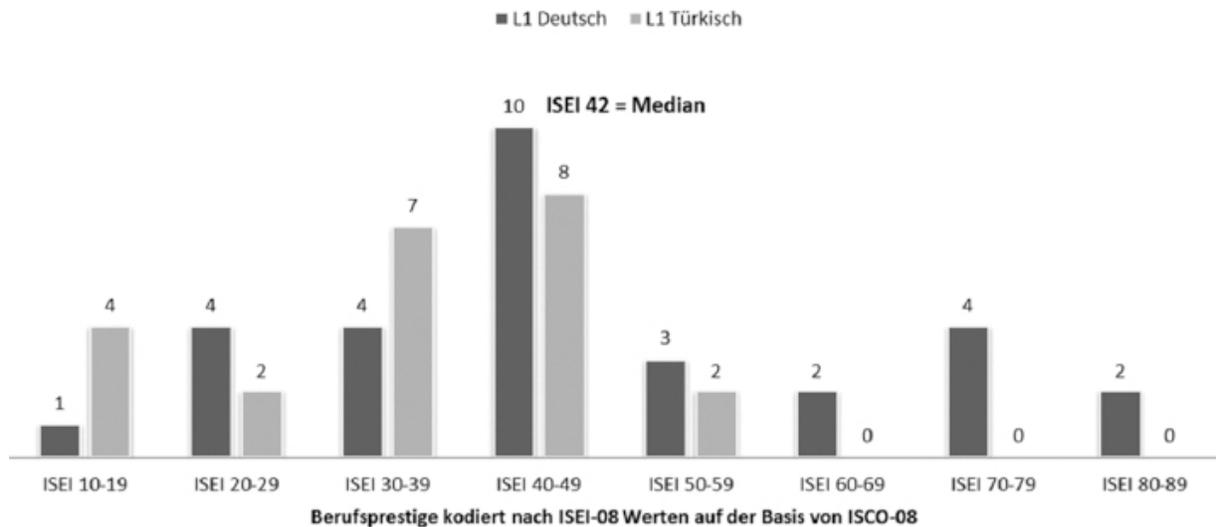


Abb. 2: Prestige der beruflichen Tätigkeit der Hauptbezugsperson in der Familie

Der Median von allen im Sample vergebenen ISEI-Werten ist 42: Wenn eine Hauptbezugsperson einen Bildungsabschluss unter *3a* hat, jedoch einen ISEI-Wert, der mindestens 10 Punkte über dem Median aufweist (also mind. 52), so steigt die Person (und damit das Kind) in die HSES-Gruppe auf. Das Berufsprestige kann den Bildungsstatus jedoch nur nach oben korrigieren, eine niedrigere Beschäftigung bei höherer Bildung führt nicht zu einer Abstufung. Nach dieser Logik werden drei Hauptbezugspersonen aufgrund des Berufsprestiges als HSES klassifiziert: eine deutschsprachige Mutter, die in einer Werbeagentur Kunden betreut und viel Verantwortung hat, und zwei türkischsprachige Väter, die in Wien Kinderbetreuungseinrichtungen mit mehreren Kindergruppen gegründet haben und leiten (davor haben beide als Versicherungsmakler gearbeitet, was ebenfalls einem höheren ISEI entspricht).

3 SES und Wortschatz in der Erstsprache

Wenn wir die in Abschnitt 2.2 beschriebenen Kriterien auf unser Sample anwenden, erhalten wir für jede Sprachgruppe zwei SES-Gruppen (LSES/niedrigere Bildung vs. HSES/höhere Bildung):

Tab. 2: Gruppeneinteilung aller ProbandInnen

	L1 Deutsch		L1 Türkisch		gesamt
Geschlecht	LSES	HSES	LSES	HSES	
männlich	9	7	7	6	29
weiblich	6	9	7	10	32
gesamt	15	16	14	16	61

Was das Geschlecht, die Anzahl der Geschwister (Einzelkind ja/nein) und die Geburtsreihenfolge (erstgeboren ja/nein) angeht, unterscheiden sich die jeweils zu vergleichenden Untergruppen LSES vs. HSES nicht signifikant voneinander.¹²⁰ Im Folgenden beschreiben wir die Gruppen jeweils genauer und konzentrieren uns auf die Hypothese H1 zum passiven Wortschatz in der Erstsprache Deutsch bzw. Türkisch:

H1 LSES-Kinder haben einen geringeren Wortschatz in der L1 als HSES-Kinder.

3.1 SES und Wortschatz: L1 Deutsch

Die Kinder wurden im Alter von durchschnittlich 3;1 Jahren auf ihren passiven Wortschatz hin getestet. Bezüglich des Alters und der Dauer des Kindergartenbesuchs zum Testzeitpunkt und des Alters beim Kindertarteneintritt sind die LSES- und die HSES-Gruppe ebenfalls gut vergleichbar, ein t-Test für unabhängige Stichproben ergibt keine signifikanten Unterschiede.

Tab. 3: Eigenschaften der Gruppe L1-Deutsch

L1 Deutsch		Kindergarten- Eintrittsalter	Testalter L1 in Monaten	Monate im KG zur Testzeit
LSES	Anzahl	15	15	15
niedrigerer SES	Mittelwert	22,9	37,1	14,3
	Min-Max	11–36	35–39	1–25
HSES	Anzahl	16	16	16
höherer SES	Mittelwert	22,6	37,5	14,9
	Min-Max	11–30	35–39	9–26

Zur Ermittlung des passiven Wortschatzes in Deutsch wurde eine nichtnormierte deutschsprachige Forschungsversion des *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-4)* herangezogen (vgl. Dunn/Dunn 2007, Fürst 2009). Für das Deutsche gibt es für drei- bis vierjährige Kinder bislang keinen standardisierten Test des Passivwortschatzes mit einer ähnlichen Bandbreite (vgl. eine ähnliche Vorgangsweise bei Ebert et al. 2012). Dem Kind wird ein Begriff gesagt, den es aus vier Bildern auf einer Seite durch Zeigen auswählen soll. Der Test wird so lange durchgeführt, bis das Kind in einem Set von 12 Items 8 Fehler gemacht hat (Abbruchkriterium). Der PPVT-4 konnte mit allen einsprachigen Kindern durchgeführt werden:

Tab. 4: SES und Wortschatz L1 Deutsch – deskriptive Statistik

	N	Mittelwert	SD	SFMW	Konfidenzintervall unten – oben
LSES	15	36,87	11,56	2,99	30,46 – 43,27
HSES	16	57,31	15,57	3,89	49,01 – 65,61

Die Mittelwerte des Rohwerts der beiden Gruppen liegen beim passiven Wortschatztest L1 Deutsch um gut 20 Punkte auseinander. Wie die Boxplots in **Abbildung 3** zeigen, liegen auch die Mediane der LSES- und HSES-Gruppe um 20 Punkte auseinander:

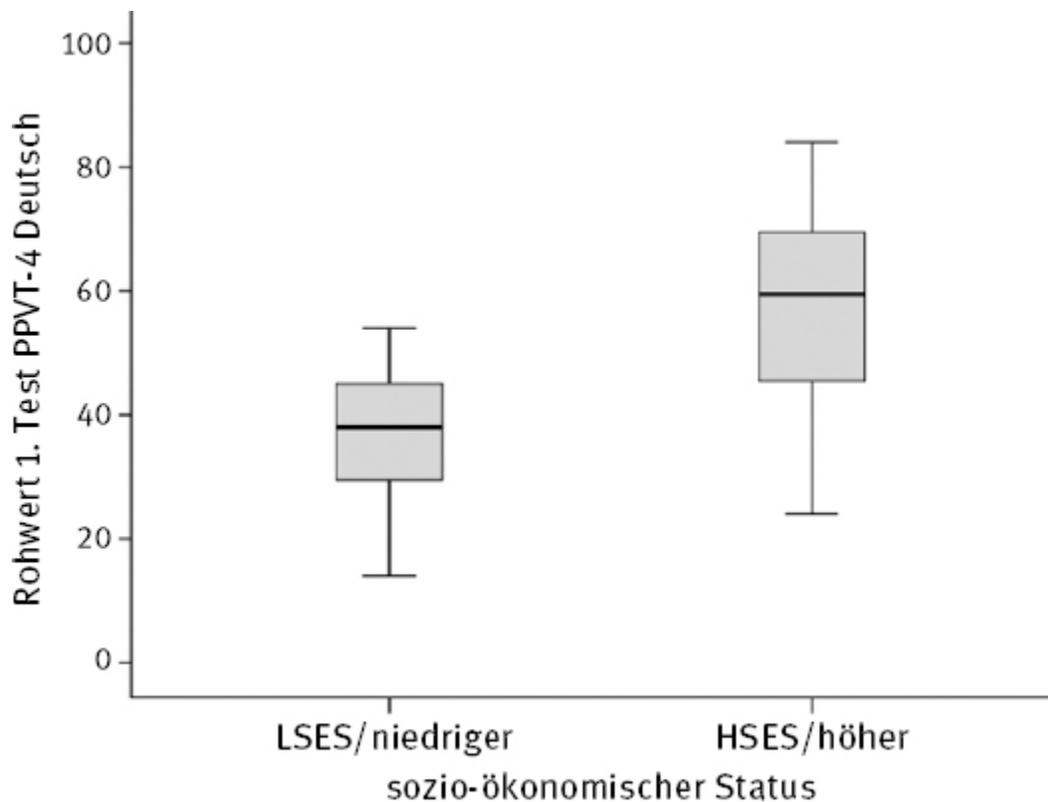


Abb. 3: LSES vs. HSES beim passiven Wortschatztest bei L1 Deutsch

Das Ergebnis des t -Tests $t(29) = -4,127$ ist mit $p = ,000$ hochsignifikant.¹²¹ Das heißt, einsprachige HSES-Kinder haben tatsächlich einen signifikant höheren Wortschatz in ihrer Erstsprache Deutsch als LSES-Kinder – wie in Hypothese H1 vorausgesagt.

3.2 SES und Wortschatz: L1 Türkisch

Die in Österreich aufwachsenden türkischsprachigen Kinder wurden mit durchschnittlich 3;5 Jahren auf ihren passiven Wortschatz in ihrer L1 Türkisch hin getestet (also 4 Monate später als die deutschsprachigen). Bezüglich des Alters und der Dauer des Kindergartenbesuchs zum Testzeitpunkt und des Alters beim Kindergarteneintritt sind die LSES- und die HSES-Gruppen gut vergleichbar, ein t -Test für unabhängige Stichproben ergibt keine signifikanten Unterschiede.

Tab. 5: Eigenschaften der Gruppe L1-Türkisch

L1 Türkisch		Kindergarten- Eintrittsalter	Testalter L1 in Monaten	Monate im KG zur Testzeit
LSES	Anzahl	14	13	13
niedrigerer SES	Mittelwert	28,3	40,9	15,4
	Min-Max	12–39	38–43	1–27
HSES	Anzahl	16	15	15
höherer SES	Mittelwert	24,8	41,2	13,6
	Min-Max	15–36	38–44	3–24

Der passive Wortschatz der Kinder wurde mittels TIFALDI untersucht, eines in der Türkei standardisierten Wortschatztests (Kazak-Berument/Güven 2010), der ähnlich dem PPTV aufgebaut ist. Ein LSES-Kind hat die Studie vor diesem Test abgebrochen, von einem HSES-Kind liegen noch keine TIFALDI-Ergebnisse vor.

Tab. 6: SES und Wortschatz L1 Türkisch – deskriptive Statistik

L1 Türkisch		Kindergarten- Eintrittsalter	Testalter L1 in Monaten	Monate im KG zur Testzeit
LSES	Anzahl	14	13	13
niedrigerer SES	Mittelwert	28,3	40,9	15,4
	Min-Max	12–39	38–43	1–27
HSES	Anzahl	16	15	15
höherer SES	Mittelwert	24,8	41,2	13,6
	Min-Max	15–36	38–44	3–24

Die Mittelwerte der beiden Gruppen liegen zwar etwas auseinander, die Konfidenzintervalle überlappen sich jedoch. Wie die Boxplots in [Abbildung 4](#) zeigen, liegen die beiden Mediane der Rohwerte fast gleich, wenn auch die Range der HSES-Kinder erheblich höher ist.

Das Ergebnis des t-Tests $t(26) = -1,149$ ist mit $p = ,261$ nicht signifikant.¹

²² Es gibt also anders als bei den monolingualen deutschsprachigen Kindern

keinen signifikanten Zusammenhang zwischen SES und den Wortschatzkenntnissen der Kinder in der L1 Türkisch. Der SES der türkischsprachigen Familien mit Migrationshintergrund bestimmt also – entgegen Hypothese H1 – nicht signifikant den Wortschatz der Kinder in der Erstsprache.

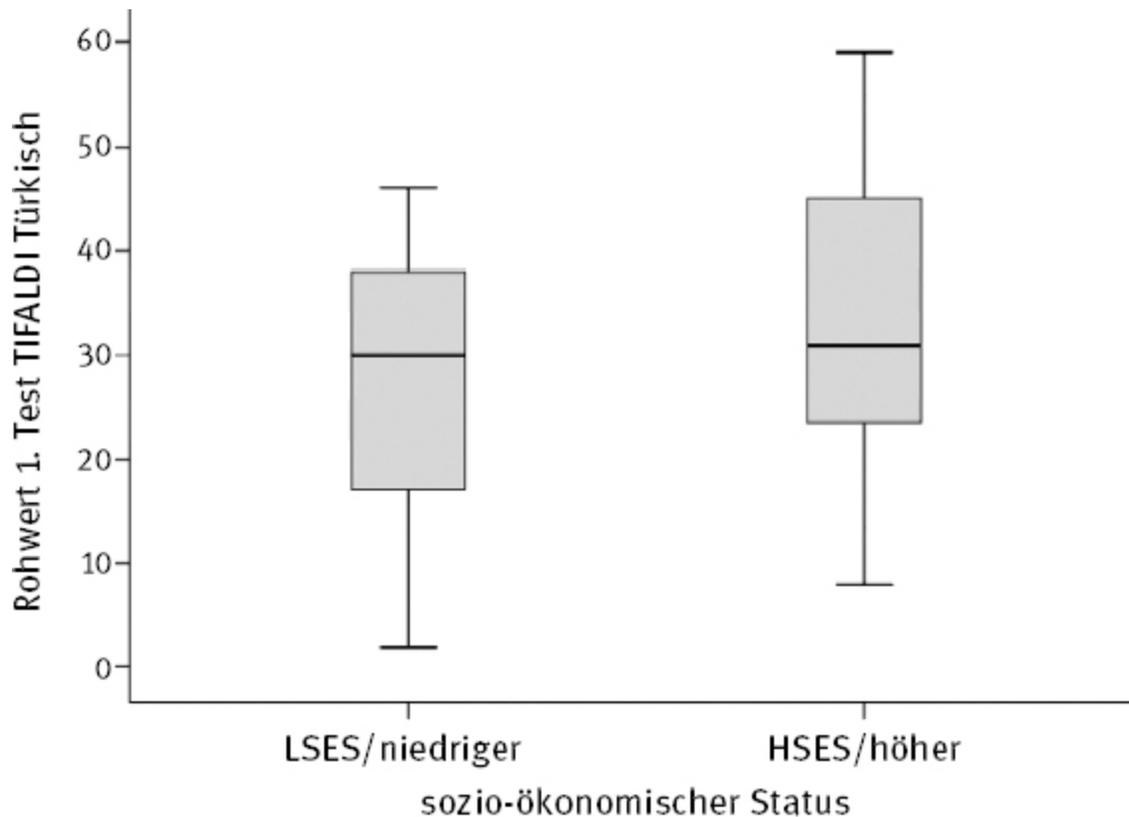


Abb. 4: LSES vs. HSES beim passiven Wortschatztest bei L1 Türkisch

Mehrere Gründe spielen hier eine Rolle: Bis jetzt haben wir den Input noch nicht genügend untersucht. Möglicherweise wirken sich bei türkischen Familien mit Migrationshintergrund andere Faktoren stärker auf den Input aus als der SES. Zum Beispiel sprechen die besser gebildeten Bezugspersonen tendenziell besser Deutsch, das heißt, in HSES-Familien könnte – obwohl Türkisch die Familiensprache ist – deutscher Input eine größere Rolle spielen als in LSES-Familien, die sich unter Umständen nur auf Türkisch verständigen können. Das wirkt sich möglicherweise auf die Wortschatzergebnisse der LSES-Kinder in der türkischen Sprache positiv aus. Eine weitere Variable ist die hohe Bildungsaspiration von

türkischsprachigen Eltern in Österreich allgemein (vgl. [Olechowski et al. 2002](#)), aber auch in unserem Sample. Was die Bildungskarriere ihrer Kinder in Österreich betrifft, können Familien mit Migrationshintergrund diese Aspirationen häufig nicht umsetzen, da diese zu einem großen Teil auf der Beherrschung der deutschen Bildungssprache aufbaut. Was den Wortschatz ihrer Kinder im Türkischen angeht, können jedoch auch weniger gebildete Bezugspersonen etwas ausrichten. Wir hoffen diesbezüglich Aufschluss aus unseren Input- und Interviewdaten zu bekommen.

4 Der Wortschatzerwerb in der Zweitsprache

In diesem Abschnitt überprüfen wir folgende Hypothesen zur Entwicklung des Wortschatzes in der Zweitsprache Deutsch bei unserem bilingualen Sample:

- H2** LSES-Kinder haben einen geringeren Wortschatz in der L2 als HSES-Kinder.
- H3** Kinder, die einen höheren Wortschatz im Türkischen haben, haben auch einen höheren Wortschatz im Deutschen.
- H4** Ein früherer Kindergarteneintritt wirkt sich positiv auf den Wortschatz in der L2 aus.

Der passive Wortschatz im Deutschen als Zweitsprache wurde wie für L1-Deutsch mit der deutschen Forschungsversion des PPVT-4 (vgl. [Dunn/Dunn 2007](#), [Fürst 2009](#)) getestet. Wie [Tabelle 7](#) zeigt, waren die Kinder zum Testzeitpunkt durchschnittlich 3;3 Jahre alt und seit 0 bis 24 Monaten in einer deutschsprachigen Kinderbetreuungseinrichtung (ein LSES-Kind besuchte sogar erst nach der 1. Aufnahme regelmäßig einen Kindergarten). Das Kindergarten-Eintrittsalter, und damit das Alter bei Erwerbsbeginn, liegt zwischen 12 bis 39 Monaten, also unter vier Jahren. Es handelt sich also um einen frühen sukzessiven L2-Erwerb, der im Hinblick auf die Entwicklung der Kerngrammatik (z.B. der Verbstellung) ähnlich abläuft wie der L1-Erwerb (vgl. [Meisel 2007](#), [Rothweiler 2007](#), [Czinger 2014](#)).

Bezüglich des Alters und der Dauer des Kindergartenbesuchs zum Testzeitpunkt und des Alters beim Kindergarteneintritt sind die LSES- und die HSES-Gruppen gut vergleichbar, ein t-Test für unabhängige Stichproben ergibt keine signifikanten Unterschiede. Zwei LSES-Kinder haben den Test ganz verweigert, bei einem LSES-Kind wurde der Test drei Monate später durchgeführt. Alle 16 HSES-Kinder haben den Test absolviert.

Tab. 7: SES und Wortschatz L2 Deutsch (Gruppenvergleich)

L2 Deutsch		Kindergarten- Eintrittsalter	Testalter L1 in Monaten	Monate im KG zur Testzeit
LSES	Anzahl	14	14	14
niedrigerer	Mittelwert	28,3	38,6	10,4
SES	Min–Max	12–39	36–42	0–24
HSES	Anzahl	16	16	16
höherer	Mittelwert	24,8	39,0	14,2
SES	Min–Max	15–36	35–48	1–24

Tab. 8: SES und Wortschatz L2 Deutsch – deskriptive Statistik

	N	Mittel- wert	SD	SFMW	Konfidenzintervall unten – oben
LSES	12	15,00	10,80	3,12	8,14 – 21, 86
HSES	16	19,69	12,23	3,06	13,17 – 26,20

Wiederum liegen die Mittelwerte der beiden Gruppen etwas auseinander und die Konfidenzintervalle überlappen sich. Wie die Boxplots in [Abbildung 5](#) zeigen, liegt zwar der Median der HSES-Kinder beim L2-Wortschatz etwas höher, aber diesmal ist die Varianz der LSES-Kinder etwas höher. Die beiden höchsten Werte stammen aber von zwei HSES-Kindern, die als Ausreißer dargestellt sind.

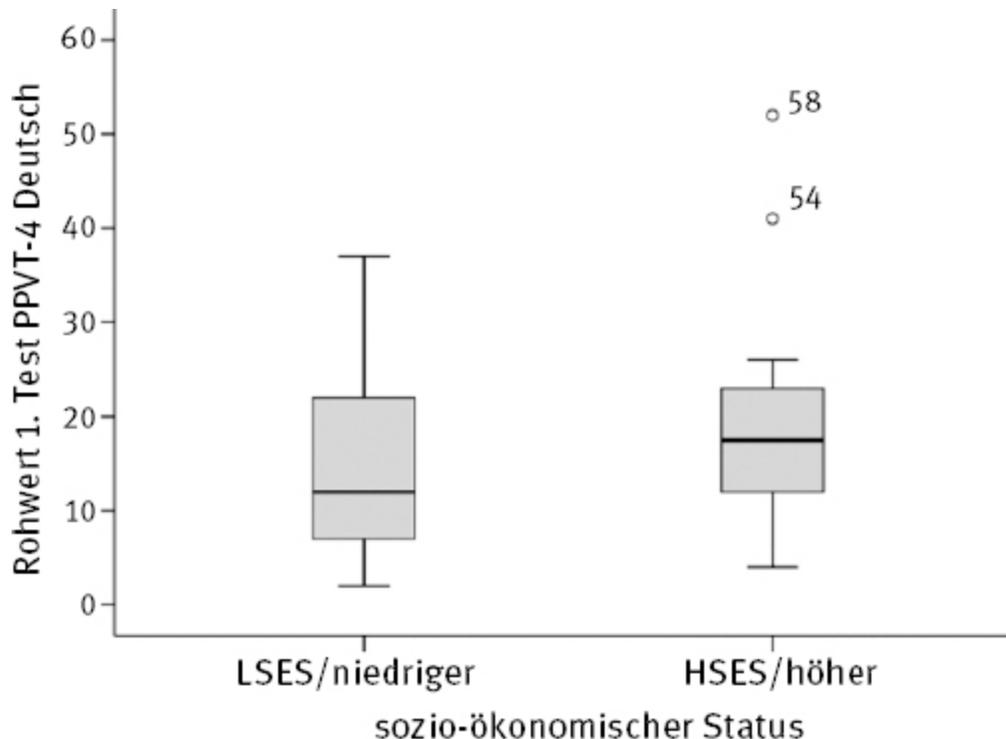


Abb. 5: Boxplot Ergebnisse PPVT-4 in der Zweitsprache Deutsch nach SES

Das Ergebnis des t-Tests $t(26) = -1,054$ ist mit $p = ,302$ nicht signifikant.¹²³ Wiederum gilt für unser zweisprachiges Sample mit Migrationshintergrund, dass es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen SES und den Wortschatzkenntnissen in der Zweitsprache Deutsch gibt. H2 muss also abgelehnt werden. Da sich der SES auch nicht auf den Erwerb der L1 auswirkt (entgegen H1), ist dies auch nicht sehr überraschend.

Da der L1-Wortschatz nicht vom SES abhängt, lässt sich Hypothese H3 unabhängig von SES prüfen. Allerdings korrelieren die Ergebnisse des Wortschatztests in der L1 (TIFALDI passiv, siehe Abschnitt N) nicht signifikant mit den Ergebnisse des PPVT-4 in der L2 (Pearson Korrelation, $r = ,324$, $N = 27$, $p = ,09$). Damit muss H3 abgelehnt werden.

Hypothese H4 postuliert einen Zusammenhang zwischen der Kontaktdauer und dem Wortschatzerwerb in der Zweitsprache Deutsch, wobei die Kontaktdauer, wie allgemein üblich, über das Datum des Eintritts in den deutschsprachigen Kindergarten operationalisiert wird (vgl. Schulz/Tarcy 2011). Entsprechend dem Median werden die Kinder in zwei Gruppen eingeteilt, je nachdem, ob sie zum Testzeitpunkt länger als ein Jahr im

Kindergarten waren oder nicht. Die Mediane der Rohwerte liegen bei den Gruppen um 6,5 Punkte auseinander, die Mittelwerte sind etwas höher als der Median, die Konfidenzintervalle des Mittelwerts überlappen sich jedoch:

Tab. 9: Kontaktdauer und Wortschatz L2 Deutsch – deskriptive Statistik

Kinder- garten	N	Median	Mittel- wert	Konfidenzintervall unten – oben	Range
≤ 1 Jahr	10	11	12,7	6,54 – 18, 86	2-27
> 1 Jahr	18	17,5	20,4	14,27 – 26,62	4-52

Abbildung 6 zeigt, dass die Kinder, die länger als ein Jahr einen deutschsprachigen Kindergarten besuchen, auch die besten Ergebnisse vorweisen – die Tendenz geht also in die richtige Richtung.

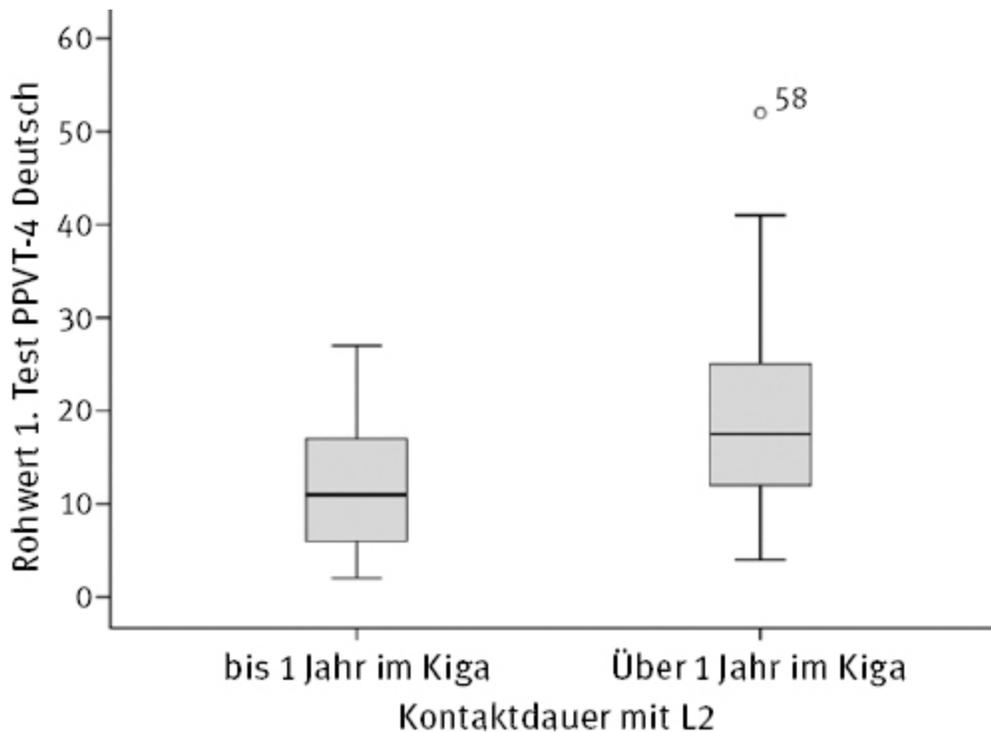


Abb. 6: Boxplot Rohwerte PPVT-4 in L2 Deutsch nach Kontaktdauer (L1 Türkisch)

Es besteht also ein tendenzieller Zusammenhang zwischen einem längeren Kindergartenbesuch und dem Wortschatz in der Zweitsprache Deutsch,

allerdings erreicht dieser nicht ganz das nötige Signifikanzniveau (Mann Whitney UTest $U = 128$, $p = ,072$). Hypothese H4 kann also vorerst nicht bestätigt werden. Wir interpretieren dieses Ergebnis dahingehend, dass ein längerer Kindergartenbesuch nicht automatisch mehr deutschsprachigen Input bedeutet. Dies können wir allerdings erst überprüfen, wenn wir die Spontansprachdaten und die Interviews vollständig ausgewertet haben. Zum einen ist es also möglich, dass sich der Input der BetreuerInnen quantitativ und qualitativ erheblich unterscheidet. Zum anderen sind die Rahmenbedingungen der einzelnen Gruppen sehr unterschiedlich, was die Gruppengröße und den Anteil der Kinder mit L1 Türkisch und L1 Deutsch angeht. Es ist also möglich, dass in Gruppen mit vielen türkischsprachigen Kindern das Deutsche im gemeinsamen Spiel mit den Peers eine geringere Rolle spielt als in Gruppen mit wenig oder nur einem türkischsprachigen Kind. Diese Daten müssen jedoch erst ausgewertet werden. Von allen bis jetzt ausgewerteten Faktoren wirkt sich bis jetzt keiner signifikant auf den Erwerb des Wortschatzes in der L2 Deutsch aus.

5 SES und Geschwindigkeit des NP/DP-Erwerbs bei bilingualen Kindern

Aus den in Abschnitt 2–4 berichteten Ergebnissen lässt sich ableiten, dass die Gruppe der bilingualen Kinder mit Migrationshintergrund weniger homogen ist als die Gruppe der nur deutschsprachigen Kinder. In diesem Abschnitt konzentrieren wir uns auf die Entwicklung im NP/DP-Bereich bei sechs zweisprachigen Kindern, deren Inputsituation wir vorerst als typisch für ihre SES-Gruppe einschätzen können (die aktuellen Inputdaten sind noch nicht ausgewertet). Die folgenden Hypothesen leiten unsere Untersuchung:

H5 Bilinguale Kinder aus LSES-Familien sind langsamer beim L1-Erwerb der Nominalmorphologie als bilinguale Kinder aus HSES-Familien.

- H6** Bilinguale Kinder, die mit dem NP/DP-Erwerb in ihrer L1 bereits fortgeschritten sind, sind auch in ihrer L2-Entwicklung fortgeschrittener.
- H7** Ein früherer Kindergarteneintritt wirkt sich positiv auf die NP/DP-Entwicklung in der L2 aus.

Aufgrund des kleinen Samples können wir hier keine repräsentativen Aussagen treffen, sondern die Hypothesen nur exemplarisch überprüfen.

5.1 Korpus und ProbandInnen

Die ersten spontansprachlichen Daten zur Geschwindigkeit des NP/DP-Erwerbs sowohl in der L1 Türkisch als auch in der L2 Deutsch liegen für sechs bilinguale Kinder vor. Die Einteilung in niederen SES (LSES) und höheren SES (HSES) wurde wie in Abschnitt 2 beschrieben vorgenommen. Hier einige Details zum sozioökonomischen Status der Hauptbezugsperson (Bp1) und der familiären Situation:

Tab. 10: Familiärer Hintergrund der 6 ProbandInnen (L1 Türkisch)

	Kind	G	Geb. RF	Bp1	ISCED-97: höchster Abschluss (Land)	ISEI-Wert: berufliche Tätigkeit
LSES	T03-BEE	f	1	Mu	04-3b: Lehrabschluss	31: Verkäuferin in Handels- geschäften
	T07-ZEO	f	1	Mu	01-1: Pflichtschule (T)	10: arbeitslos, früher: Reinigungskraft
	T15-YAY	m	2	Mu	02-2a: Hauptschule (T)	-- : Hausfrau (auch früher)
HSES	T05-KAY	m	2	Mu	08-4a: HAK-Matura (Ö)	47: Bürokräft Lohnbuch- haltung
	T14-OMA	m	1	Mu	06-4c: Aufbaulehrgang; Fachhochschule nicht abgeschlossen (Ö)	42: Sekretariatskraft
	T22-EDK	f	1	Mu	05-3a: Abendmatura (Ö)	49: Sekretariatsfachkraft Verwaltung

5.2 Der Erwerb der Nominalflexion in der Erstsprache Türkisch

Für die Analyse des Türkischerwerbs wurden die beiden ersten Spontansprachaufnahmen zu Hause (2x30 Minuten) herangezogen. Beim ersten Testzeitpunkt zu Hause waren die Kinder zwischen 2;11 (35,7 Monate) und 3;3 Jahre (39,8 Monate) alt. Die zweite Aufnahme fand bei allen sechs Kindern ungefähr drei Monate später statt. Die folgende Tabelle zeigt, wie viel die Kinder in diesen Aufnahmen überhaupt gesprochen haben: Anzahl der Äußerungen (UTT) und der Tokens (TOK) und die durchschnittliche Äußerungslänge in Morphemen (MLUm). Imitationen der Äußerungen von Erwachsenen und anderen Kindern und Zitate wurden ausgeschlossen. Hier zunächst ein Überblick zu den selbst produzierten spontansprachlichen Äußerungen der Kinder:

Tab. 11: Hintergrunddaten zu den Aufnahmen (L1 Türkisch)

		L1-Türkisch	Alter 1. Auf.	1. Aufnahme 30 Min.			2. Aufnahme 30 Min.		
SES	Kind	in Monaten	UTT	TOK	MLUm	UTT	TOK	MLUm	
LSES	T03-BEE	38,6	152	284	3,2	214	447	3,2	
	T07-ZEO	36,3	182	254	1,6	256	351	1,6	
	T15-YAY	39,4	253	505	3,1	182	354	2,8	
HSES	T05-KAY	39,8	214	424	2,9	311	472	1,9	
	T14-OMA	35,7	337	696	3,1	357	803	3,5	
	T22-EDK	37,8	333	728	3,5	213	498	3,7	

Sowohl bei den LSES- als auch bei den HSES-Kindern gibt es Kinder, die relativ wenig bzw. viel sprechen. Trotzdem wird die niedrigste Tokenanzahl und Äußerungslänge in Morphemen (MLUm) von einem LSES-Kind produziert und der jeweils höchste Wert von einem HSES-Kind. Außerdem entwickelt sich der MLUm bei den LSES-Kinder innerhalb von drei Monaten nicht weiter, anders als bei den HSES-Kindern. Dies gilt allerdings nicht für KAY, was in erster Linie auf die Aufnahmesituation zurückzuführen ist: Seine Mutter spielt mit ihm Schnipp-Schnapp, ein

Kartenspiel, bei dem man schnell reagieren muss, was nur wenig sprachliche Kommunikation zulässt.

Zunächst geben wir einen kurzen Überblick über die Nominalflexion im Türkischen (vgl. Kornfilt 1997): Im Gegensatz zum Deutschen gibt es kein Genus, keine Adjektivflexion und keine Artikel, wobei spezifische Indefinitheit optional mit *bir* ‚eins‘ markiert werden kann. Der Nominativ weist kein Suffix auf, alle obliquen Kasussuffixe sind eindeutig (Akkusativ, Genitiv, Dativ, Lokativ, Ablativ und Instrumental) und identisch im Singular und im Plural. An die unmarkierte Basisform wird zuerst das Pluralsuffix angehängt, dann das Possessivsuffix in sechs möglichen Personen und dann das Kasussuffix. Die gesamte Deklinationsmorphologie ist morphotaktisch transparent und rein konkatenativ (mit Ausnahme der morphologischen Tilgung von stammauslautendem *-k* und der Vokalharmonie, die Kindern, anders als der deutsche Umlaut, keine Schwierigkeiten bereitet).

(1) Die Suffixfolge im Türkischen: *ev-ler-im-de*

Haus-PL-POSS.1s-LOC „*in meinen Häusern*“

Der NP/DP-Erwerb beginnt bei einsprachigen Kindern (aus Familien mit einem hohen SES), die in der Türkei aufwachsen, zwischen 1;3 und 1;5 und ist am Ende des zweiten Lebensjahres bereits weitgehend abgeschlossen (vgl. Aksu-Koç/Slobin 1985, Sirim 2009). Dabei zeigt sich typischerweise folgende Erwerbsreihenfolge (Ketrez/Aksu-Koç 2009): Zuerst werden Akkusativ- und Dativsuffixe verwendet, später kommen Lokativ- und Possessivsuffixe hinzu, gefolgt von Genitiv- und Ablativsuffixen, und erst am Schluss werden Instrumental und Plural erworben.

(2) Erwerbsreihenfolge nach Ketrez/Aksu-Koç (2009)

AKK & DAT > LOK > POSS > GEN & ABL > INSTR & PL

Das späte Auftreten des Plurals im Türkischen hat zum einen mit der geringen Frequenz im Input zu tun (vgl. Ketrez/Aksu-Koç 2009), da das Pluralsuffix nur verwendet wird, wenn nicht ein anderes Element wie z.B. ein Numeral oder ein Quantor Mehrheit ausdrückt. Zum anderen arbeiten

sich die Kinder von außen nach innen vor: Die Kasus werden früher erworben als der Plural, weil aufgrund des Recency-Effekts die am Ende stehenden Suffixe für Kinder leichter wahrzunehmen und daher abzutrennen sind als die wortinternen Suffixe (vgl. Dressler 2005).

Tabelle 12 gibt einen Überblick über alle geäußerten Nomen in Tokens und den Anteil der Nomen mit mindestens einem Suffix:

Tab. 12: Überblick über Nominalflexion in Tokens (L1 Türkisch)

		1. Aufnahme		2. Aufnahme	
SES	L1-Türkisch	N Tokens	% mit Suffix	N Tokens	% mit Suffix
LSES	T03-BEE	56	32,14 %	92	25,00 %
	T07-ZEO	87	5,75 %	81	7,41 %
	T15-YAY	67	19,40 %	53	22,64 %
HSES	T05-KAY	83	27,71 %	56	7,14 %
	T14-OMA	84	27,38 %	117	47,86 %
	T22-EDK	150	42,67 %	88	51,14 %

Grundsätzlich verwenden HSES-Kinder einen höheren Anteil an Nomen mit einem oder mehreren Suffixen als LSES-Kinder. Zwei Aufnahmen entsprechen diesem Trend jedoch nicht: In der 1. Aufnahme produziert BEE einen mit zwei HSES-Kindern vergleichbaren Anteil an Nomen mit Suffix(en). In der 2. Aufnahme produziert KAY kaum Nomen mit Suffixen – was allerdings in erster Linie auf die Aufnahmesituation zurückzuführen ist (siehe oben). **Abbildung 7** zeigt alle produzierten Suffixe in der von **Ketrez/Aksu-Koç (2009)** postulierten Erwerbsreihenfolge, wobei diese nur einmal gezählt werden, wenn sie in derselben Kombination von Nomen und Suffix(en) mehrmals vorkommen (Types):

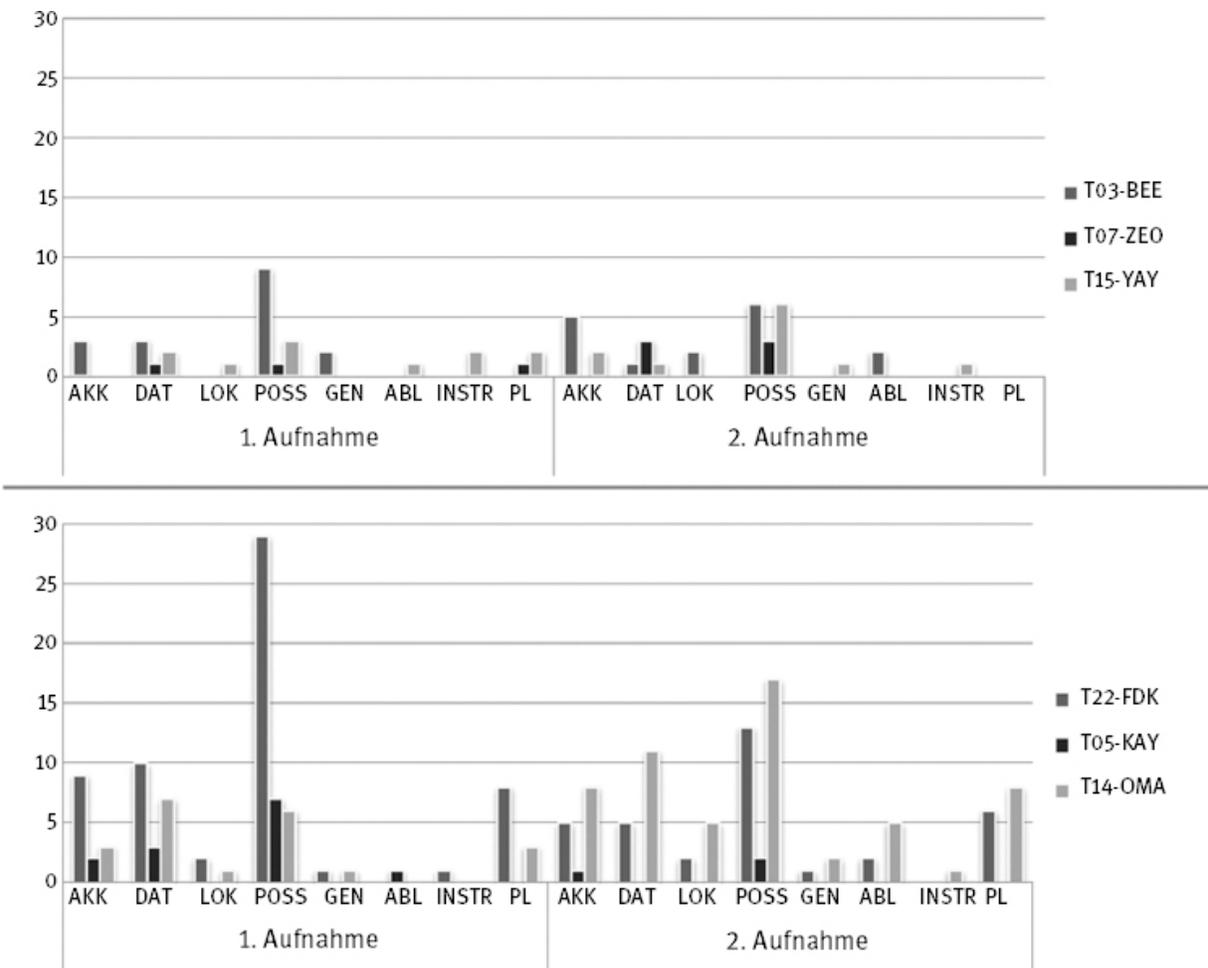


Abb. 7: Nominalsuffixe (in Types) bei LSES-Kindern (oben) gegenüber HSES-Kindern (unten)

Die Entwicklung der Nominalmorphologie bei LSES-Kindern zeigt klare Unterschiede zu den gleichaltrigen HSES-Kindern: LSES-Kinder verwenden im Alter von (über) drei Jahren noch fast gar keine produktiven Flexionsformen, und machen auch in den drei Monaten zwischen der 1. und der 2. Aufnahme kaum Fortschritte. Im Gegensatz dazu produzieren die HSES-Kinder bereits eine relativ große Formenvielfalt: EDK, OMA und KAY verwenden mit drei Jahren vor allem die drei frühen Suffixe AKK, DAT und POSS, EDK und OMA verwenden auch schon einige Plurale. Andere Suffixe kommen bei allen Kindern eher vereinzelt vor. In Beispiel (3) verwendet EDK bereits einen sehr komplexen Satz, der mehrere korrekte nominale Suffixe involviert (GEN, POSS und LOK). Dagegen lässt ZEO in dem einfachen Satz in Beispiel (4) das Akkusativsuffix aus

(0AKK) und verwendet nur die einfache Stammform *bu* (mit @m werden morphologische Fehler markiert):

(3) HSES, T22-EDK (3;0)

kapan [//] bunun	kapatmasi	ne(r)de .
bu-GEN&3S	kapat-INF- POSS&3S	nereloc .
dies-GEN	schlieÙer-POSS	wo?

„wo ist dessen Deckel?“

(4) LSES, T07-ZEO (3;2)

anne	bu@m	aç .
anne(-NOM)	bu(-0AKK)	aç(-IMP-2SG) =Stammform
Mama(-NOM)	das(-0AKK)	öffne(-IMP-2SG)

„Mama öffne das!“

Die Hypothese H5 kann damit für die sechs besprochenen bilingualen Kinder als bestätigt gelten: LSES-Kinder sind langsamer beim Erwerb der türkischen Nominalmorphologie als HSES-Kinder. Die Erwerbsreihenfolge scheint auf den ersten Blick beim L1-Erwerb des Türkischen in Österreich und der Türkei gleich zu sein: AKK, DAT, LOK und POSS erscheinen früher, und Kasus wird vor Plural erworben. Der Türkischerwerb in deutschsprachiger Umgebung geht offensichtlich etwas langsamer vonstatten als in der Türkei, da auch HSES-Kinder in Österreich mit (über) drei Jahren noch nicht alle Kasus produktiv verwenden. Allerdings muss diese Beobachtung erst mit weiteren Spontansprachdaten und den Testergebnissen zur Grammatikentwicklung (TELD3:T von [Topbaş/Güven 2011](#)) untermauert werden.

5.3 Der Erwerb der NP/DP in der Zweitsprache Deutsch

Die sechs Kinder variieren in der Kontaktdauer mit dem Deutschen (vom Eintritt in den deutschsprachigen Kindergarten bis zum ersten Aufnahmezeitpunkt): Die Kontaktmonate (KM) mit dem Deutschen

variieren von 2,4 bis 24,3 Monate. Drei Kinder besuchen zum ersten Testzeitpunkt seit über einem Jahr (13–15 Monate) einen deutschsprachigen Kindergarten, zwei Kinder annähernd zwei Jahre (20–24 Monate) und nur YAY ist erst seit zwei Monaten im Kindergarten und daher mit keinem anderen Kind vergleichbar. Neben der globalen Kontaktdauer wirken sich womöglich noch andere Faktoren auf die Menge des Inputs aus, die das Kind im Kindergarten erhält. Einige strukturelle Aspekte werden in **Tabelle 13** angeführt:

Tab. 13: Kindergarten-Situation 1. und 2. Aufnahme (L2 Deutsch)

Kind	KM	h/Tag	Gruppen- größe	# Ki L1=Dt.	# Ki L1=Tk.	Ausbildung der Hauptbe- zugsperson im Kindergarten
LSES1	T03-BEE	20,0	7,5	16	1	6 3c: Pflichtschulabschluss + Kindergruppenbetreuerin
	T07-ZEO	13,3	4	15	1	3 4a: Matura + Diplompädagogin
	T15-YAY	2,4	7,5	15	1	4 3a: Matura + Kindergruppen- betreuerin
HSES	T05-KAY	24,3	7,5	25	12	4 4b: Diplompädagogin
	T14-OMA	15,3	5	15	8	1 4a: Matura + Diplompädagogin
	T22-EDK	15,3	7,5	15	1	4 4a: Matura + Diplompädagogin

Alle Kinder besuchen den Kindergarten regelmäßig und die meisten Kinder verbringen den ganzen Tag dort (durchschnittlich 7,5 Stunden). Je ein Kind aus jeder Gruppe (ZEO und OMA) ist nur 4–5 Stunden pro Tag im Kindergarten. Die Gruppengrößen und -zusammensetzungen sind unterschiedlich: EDK, OMA und ZEO sind noch in kleineren Krippengruppen, KAY bereits in einer großen Kindergarten-Gruppe. BEE und YAY besuchen eine Kindergruppe, die einerseits kleinere Gruppen, aber andererseits meist weniger gut ausgebildete BetreuerInnen hat.¹²⁴ Alle Kinder haben eine weibliche Betreuerin, vier davon sind Diplompädagoginnen, zwei nur Kindergruppenbetreuerinnen, eine hat jedoch trotzdem die Matura, die andere macht ihre Matura zum Aufnahmezeitpunkt gerade berufsbegleitend nach. Alle LSES-Kinder, aber auch ein HSES-Kind, besuchen Gruppen, in denen nur EIN Kind Deutsch als Familiensprache spricht und mehrere Kinder zuhause Türkisch

sprechen. Zwei HSES-Kinder sind, was den deutschsprachigen Peer-Input angeht, in einer besseren Situation, vor allem OMA, der das einzige türkischsprachige Kind in der Gruppe und damit vollständig auf seine Deutschkenntnisse angewiesen ist. Insgesamt am vorteilhaftesten sind wohl die Rahmenbedingungen von OMA, am wenigsten vorteilhaft die von BEE.

Für die Analyse des DaZ-Erwerbs wurden die beiden ersten Spontansprachaufnahmen im Kindergarten herangezogen (2x30 Minuten). Die folgende Tabelle gibt Hintergrunddaten zur Anzahl der Äußerungen (UTT), Anzahl der Tokens (TOK) und die durchschnittliche Äußerungslänge in Morphemen (MLUm):

Tab. 14: Hintergrunddaten zu den Aufnahmen (L2 Deutsch)

L2-Deutsch		1. Aufnahme			2. Aufnahme		
	Kind	UTT	TOK	MLUm	UTT	TOK	MLUm
LSES	T03-BEE	10	14	1,7	3	6	(2,0)
	T07-ZEO	4	6	(2,0)	27	32	1,3
	T15-YAY	35	36	1,0	41	41	1,2
HSES	T05-KAY	78	121	2,1	72	90	1,5
	T14-OMA	125	249	2,5	167	413	3,3
	T22-EDK	120	246	2,7	269	775	4,1

Wenn wir KAY, EDK und OMA mit BEE und ZEO vergleichen, also mit den LSESKindern, die eine ähnliche Kontaktdauer aufweisen, sehen wir, dass die HSESKinder durchgängig mehr Äußerungen und Tokens und längere Sätze produzieren.¹²⁵ Ein Blick auf unsere bis jetzt ausgewerteten Daten von einsprachigen Kindern zeigt, dass die zweisprachigen HSES-Kinder bei der mittleren Äußerungslänge etwa im Bereich der einsprachigen LSES-Kinder oder sogar darüber liegen. Natürlich spielen neben der Kontaktdauer und dem SES noch andere Faktoren eine Rolle: Die extrovertierte EDK kommt bereits in der ersten Aufnahme auf 246 Tokens, während es bei der schüchternen ZEO gerade einmal 6 Tokens sind. Aber

auch KAY wird von der Pädagogin als zurückhaltendes Kind beschrieben, das selten von sich aus zu ihr kommt und mit ihr spricht.

Zum einen produzieren die zweisprachigen Kinder in der Spontansprache noch nicht viele unterschiedliche Flexionsformen von Nomen und Artikeln, zum anderen werden einige der Suffixe im Türkischen im Deutschen durch Präpositionen ausgedrückt. Daher kodieren wir als Zeichen einer bereits komplexeren NP/DP-Struktur drei Kategorien: Vorhandensein eines Pluralsuffixes, Einbettung in eine funktionale Phrase, d.h. Vorkommen eines Nomens mit Artikel (Einbettung in DP) und eines Nomens oder einer DP mit Präposition (Einbettung in eine Präpositionalphrase, kurz PP). Der Rest sind Nomen in ihrer Stammform (N).

Wie die geringen MLU-Werte bereits andeuten, verwenden die LSES-Kinder überhaupt nur einige wenige nominale Stammformen. Dies ist bei YAY aufgrund der kurzen Kontaktdauer nicht überraschend, bei BEE und ZEO hingegen schon. Aber auch die HSES-Kinder verwenden bei der ersten Aufnahme in erster Linie nominale Stammformen im Singular (N) und nur vereinzelt Pluralsuffixe, einige Nomen sind bereits in eine DP eingebettet, aber PPs kommen noch nicht vor. Drei Monate später produzieren EDK und OMA in allen Kategorien deutlich mehr Types und Tokens, KAY jedoch nur bei den Stammformen. **Abbildungen 9** zeigt die Verteilung bei LSES- und HSES-Kindern in absoluten Zahlen:

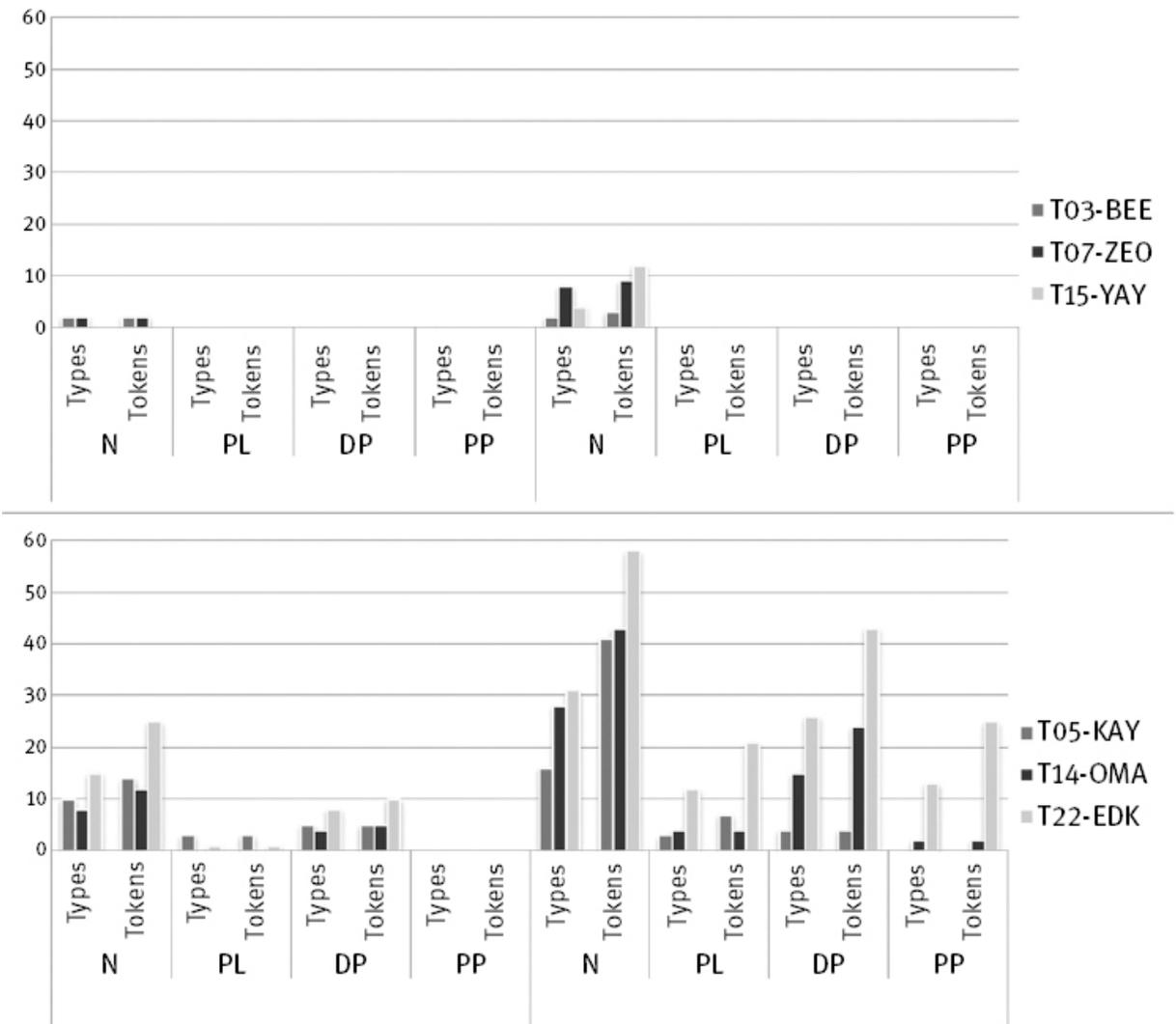


Abb. 9: Pluralsuffixe und funktionale Einbettung von Nomen (oben: LSES; unten: HSES)

Die folgenden Beispiele 5–10 für nominale Stammformen ohne Pluralmarkierungen oder Artikel sind typisch für die LSES-Kinder:

(5) *LSES, T03-BEE (3;2)*

blume .

(6) *LSES, T03-BEE (3;2)*

sonne ?

(7) *LSES, T07-ZEO (3;0)*

mama .

(8) *LSES, T07-ZEO (3;2)*

Martina komm !

(9) *LSES, T15-YAY (3;6)*

dreieck .

(10) *LSES, T15-YAY (3;6)*

tante ?

Die HSES-Kinder (s. Beispiele 11–17) verwenden hingegen bereits einige vollständige DPs und Plurale, und in den zweiten Aufnahmen findet man bei EDK und OMA auch einige PPs:

(11) *T05-KAY (3;3)*

einen apfel [=! auf die Frage: was hast du im mund?] .

(12) *T05-KAY (3;6)*

Martina ich hab(e) & zw zwei kalender .

(13) *HSES, T22-EDK (2;11)*

ein anderes spiel .

(14) *HSES, T22-EDK (2;11)*

mache # lange dinge ja ?

(15) *HSES, T22-EDK (3;3)*

eis [/] eis in der waffel .

(16) *HSES, T14-OMA (3;4)*

ich will auch eine haube !

(17) *HSES, T14-OMA (3;4)*

und die eine tauchen [*] im meer .

Anders als das Türkische verfügt das Deutsche über acht verschiedene Pluralklassen (Suffixe und/oder opazifizierender Umlaut), wobei die

einzelnen Suffixe nur selten durch eindeutige Regeln ableitbar sind: -s, -(e)n, -e, Umlaut + -e, Nullplural, nur Umlaut, -er, Umlaut + -er. Kasus wird nur teilweise im Dativ Plural (zuerst Plural dann Kasus: *den Häus-er-n*) und teilweise im Genitiv Singular (*des Haus-es*) am Nomen markiert. Die drei Genera (F, M, N) und Kasus werden am Artikel bzw. Determinator markiert, der dem Nomen vorangeht, wobei es viele ambige Formen gibt (z.B. *das Haus* und *die Frau* können sowohl Nominativ- als auch Akkusativformen sein).

Im Erstspracherwerb beginnen Kinder im Alter von 1;8 bis 2;5 Singular-Plural-Oppositionen produktiv zu verwenden. Die ersten Übergeneralisierungen werden vorwiegend nach frequenten, produktiven und salienten Mustern mit hoher Signalstärke gebildet, wobei besonders häufig -en übergeneralisiert wird (vgl. Köpcke 1998, Bittner/Köpcke 2001, Szagun 2001, Schaner-Wolles 2001, Korecky-Kröll 2011). Ab 2;6 kommt es zu einer zunehmend genusabhängigen Pluralverwendung und ab ca. drei Jahren ist das Genus – zumindest bei HSESKindern – weitgehend erworben (vgl. Bittner 2006, Szagun et al. 2007, Korecky-Kröll 2011). In der Spontansprache findet man in diesem Alter nur noch wenige Pluralfehler, während auch ältere einsprachige Kinder bei Tests noch Fehler machen (vgl. Klampfer/Korecky-Kröll/Dressler 2001, Laaha et al. 2006, Korecky-Kröll et al. 2012). Wie Wegener (2005) anhand von longitudinalen Daten zweier Volksschulkinder mit L1 Türkisch zeigt, wird auch im Deutschen als Zweitsprache -en neben -s und -e am häufigsten übergeneralisiert.

In der ersten Aufnahme bildet EDK drei korrekte Plurale (*Ding-e* und zweimal *Kerz-en*), in der zweiten Aufnahme steigert sie sich auf 21 Pluraltokens, von denen 19 korrekt sind (darunter *Schokolinse-n*, *Keks-e*, *Händ-e*, *Äpfel*, *Ei-er*) und zwei overte Übergeneralisierungen darstellen, nämlich **Fuß-e* und **Keks-en*. OMA verwendet in der ersten Aufnahme noch keine Plurale und in der zweiten Aufnahme immerhin sechs verschiedene korrekte Pluraltypes (nämlich *Pflanzen*, *Handschuh-e*, *Nüss-e*, *Zähn-e*, *Wagerl-n* und *Kind-er*). Aus den wenigen Pluralformen in den ersten Spontansprachaufnahmen können zwar keine Erwerbsreihenfolgen abgeleitet werden, aber zumindest passen die Beispiele ins Bild. Auch die

Auswertung eines Pluraltests (nach Laaha et al. 2006) wird hier weiter Aufschluss geben.

Für den Artikelerwerb im frühen L2-Erwerb ziehen wir die Studie von Lemke (2008) als Vergleich heran, der longitudinale Spontansprachdaten eines Mädchens mit Erstsprache Türkisch ab dem Alter von 3;10 bzw. ab dem 5. Kontaktmonat mit Deutsch untersucht. Die Artikel *der/die* und *ein/eine* sind von Anfang an vorhanden. Ab dem 12. Kontaktmonat taucht *den* für Nicht-Nominative auf; ab dem 17. Kontaktmonat dann *der* für Nicht-Nominative. Bis zum 19. Kontaktmonat findet man allerdings keinen indefiniten, nicht-nominativischen Artikel.

Wie bereits erwähnt, verwenden die von uns untersuchten LSES-Kinder noch keinerlei Artikel, während bei den HSES-Kindern neben Artikelauslassungen sowohl korrekte als auch inkorrekte Artikel vorkommen¹²⁶, wobei *die* am häufigsten übergeneralisiert wird (8 Tokens bei EDK und 6 Tokens bei OMA). Bezüglich der indefiniten Artikel gibt es interindividuelle Unterschiede: Während EDK bevorzugt *ein* übergeneralisiert (7 Tokens), verwendet OMA häufiger *eine* (4 Tokens) in nicht zielsprachlichen Kontexten, womit er sich allerdings auf die Akkusativposition beschränkt:

(18) HSES, T22-EDK (3;3)
ich habe auch ein [*] kastaniensuppe .

(19) HSES, T14-OMA (3;4)
noch eine [*] neemann [: schneemann] machen .

Die Genuszuweisung erfolgt noch weitgehend arbiträr und berücksichtigt auch noch nicht das natürliche Geschlechtsprinzip, so wie das auch bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache in frühen Phasen beobachtet wurde (vgl. Korecky-Kröll 2011). So verwendet OMA in Beispiel (20) seinen eigenen Namen innerhalb derselben Aufnahme mit allen drei Artikeln.¹²⁷

(20) HSES, T14-OMA (3;4)
wo is(t) der Özkan ?

wo is(t) die [*] Özkan da ?
wo is(t) das [*] Özkan ?

Ebenso weist EDK in der ersten Aufnahme einer Prinzessin den maskulinen bzw. neutralen indefiniten Artikel zu:

(21) *HSES, T22-EDK (2;11)*
ja ein [*] p(r)inzessin .

In ihrer zweiten Aufnahme beschränken sich EDKs Genusfehler allerdings wie in Beispiel (22) und (23) auf unbelebte Dinge, was dafür spricht, dass sie das natürliche Geschlechtsprinzip bereits erworben hat:

(22) *HSES, T22-EDK (3;3)*
du musst <auch ein> [/] # auch ein [*] # decke .

(23) *HSES, T22-EDK (3;3)*
kannst du mir die [*] zucker geben ?

In derselben Aufnahme macht EDK auch einen interessanten Fehler (s. Beispiel 24), indem sie *das Becken* nicht nur mit einem femininen Possessivartikel, sondern auch mit einer typisch femininen Endung auf e-Schwa versieht:

(24) *HSES, T22-EDK (3;3)*
da ist unsere [*] becke@m [=! unser becken].

Dies spricht für eine beginnende Bewusstheit bezüglich des Zusammenhanges zwischen Genus und Auslautphonologie. Solche Beispiele findet man auch bei monolingual deutschsprachigen Kindern. Unser am weitesten fortgeschrittenes HSES-Mädchen EDK befindet sich hier also offensichtlich in einer intensiven Phase des Genuserwerbs, wo es zwar noch zu zahlreichen Fehlern kommt, wo aber schon erste Regularitäten erfasst werden.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass Hypothese H6 zum NP/DP-Erwerb im Deutschen als Zweitsprache für die besprochenen sechs

Kinder zutrifft: Bilinguale Kinder, die mit dem NP/DP-Erwerb in ihrer L1 bereits fortgeschritten sind, sind auch in ihrer L2-Entwicklung fortgeschrittener. In diesem Sample überlappt sich dies mit dem SES der Familien: Die HSES-Kinder sind beim L1-Erwerb des Türkischen und beim L2-Erwerb des Deutschen schneller. Die bessere Sprachentwicklung in der Erstsprache bei HSES-Kindern wirkt sich also indirekt auch auf den Deutscherwerb aus. Darüber hinaus haben eher bildungsnahe Eltern auch mehr Möglichkeiten, ihre Kinder in Deutsch zu fördern bzw. ihnen einen besseren Deutschkontakt zu ermöglichen. Hypothese H7, dass sich ein früherer Kindertageeintritt positiv auf die NP/DP-Entwicklung in der L2 auswirkt, ist an diesem kleinen Sample schwer zu überprüfen: Klar ist, dass man von YAY, der erst seit zwei Monaten im Kindergarten ist, keine große Entwicklung der Nominalmorphologie erwarten kann. Die beiden Kinder, die am längsten im Kindergarten sind, BEE und KAY sind jedoch in ihrem NP/DP-Erwerb nicht weiter als die anderen Kinder (auch nicht innerhalb derselben SES-Gruppe). Hier könnten sich neben der Kontaktdauer noch andere Faktoren auswirken, z.B. der Input durch die Pädagogin, die Gruppengröße und Gruppenzusammensetzung im Kindergarten oder die Persönlichkeit des Kindes.

6 Zusammenfassung

In dem vorliegenden Aufsatz haben wir erste Zusammenhänge zwischen dem sozioökonomischen Status (SES) von monolingualen und bilingualen Wiener Familien und dem Spracherwerb ihrer Kinder im Alter von 2;11 bis 3;6 Jahren im Rahmen des Forschungsprojekts „INPUT – Investigating Parental and Other Caretakers’ Utterances to Kindergarten Children“ untersucht. In den monolingualen Familien wird Deutsch als Familiensprache gesprochen; die bilingualen Kinder erwerben Türkisch als Familiensprache und Deutsch im Kindergarten.

Die Operationalisierung des SES erfolgt in erster Linie nach dem höchsten Bildungsabschluss des Elternteils, der mehr Zeit mit dem Kind

verbringt (also der Hauptbezugsperson), wobei die Trennlinie zwischen höherem SES (HSES) und niederem SES (LSES) bei 3a der ISCED-97-Klassifikation liegt. Das bedeutet, dass alle Bildungsabschlüsse ab dem Maturaniveau (Abitur) als HSES behandelt werden. Ist jedoch das Prestige des aktuellen Berufs der Hauptbezugsperson laut ISEI-08 erheblich höher als ihr Bildungsabschluss, wird die jeweilige Familie in die HSES-Gruppe hochgestuft.

Bei den monolingual deutschsprachigen Kindern zeigt sich ein starker Zusammenhang zwischen SES und Wortschatz in der Erstsprache. Bei den bilingualen Kindern gibt es hingegen hinsichtlich des Wortschatzes auf Türkisch keine signifikanten Unterschiede zwischen HSES und LSES. Der SES der türkischsprachigen Familien mit Migrationshintergrund wirkt sich also nicht signifikant auf den Wortschatz der Kinder in ihrer Erstsprache aus. Die bilingualen Familien verhalten sich sprachlich wesentlich heterogener als die monolingualen Familien. Hier sind offensichtlich noch andere Einflussfaktoren am Werk, u.a. mögliche Unterschiede in der konkreten Ausgestaltung der Bilingualität, also im Input.

Auch was den Wortschatz in der L2 Deutsch angeht, ergibt sich bei den bilingualen Kindern kein signifikanter Zusammenhang, ebenso wenig wie zwischen dem Wortschatz auf Deutsch und auf Türkisch. Ein tendenzieller Zusammenhang zwischen einem längeren Kindergartenbesuch und dem Wortschatz in der Zweitsprache Deutsch lässt sich zwar feststellen, doch auch dieser erreicht kein ausreichendes Signifikanzniveau. Hier wird es nötig sein, den deutschsprachigen Input im Kindergarten sowie die sehr verschiedenen Rahmenbedingungen (z.B. Gruppengröße, Ausbildung der Pädagogin, Anzahl der Kinder mit L1 Deutsch, Anzahl der Kinder mit L1 Türkisch etc.) genau zu untersuchen, um die für den Wortschatzerwerb in der Zweitsprache relevanten Faktoren zu identifizieren.

Der letzte Teil des Aufsatzes behandelte erste Detailergebnisse von sechs bilingualen Kindern aus dem Projekt. Anhand von je vier Spontansprachaufnahmen pro Kind wurde die Entwicklung der NP/DP in ihrer Erstsprache Türkisch sowie in ihrer Zweitsprache Deutsch untersucht. Dabei zeigt sich, dass die HSES-Kinder sowohl beim L1-Erwerb des Türkischen als auch beim L2-Erwerb des Deutschen um einiges schneller

sind als die LSES-Kinder. Während die LSES-Kinder sich in ihrer Zweitsprache Deutsch auf reine Stammformen beschränken und auch noch keinerlei Artikel verwenden, produzieren die HSESKinder bereits komplexe DPs, Pluralformen und verschiedenste Arten von Artikeln. Das am weitesten fortgeschrittene Mädchen zeigt auch bereits erste Anzeichen für den Erwerb von Genusregularitäten. Obwohl auch die HSES-Kinder noch viele Artikelfehler machen, zeigt sich alleine schon durch den viel frequenteren und diverseren Gebrauch von Nomina sowie von NPs und DPs bei HSES-Kindern ein großer Entwicklungsvorsprung gegenüber den LSES-Kindern. Die insgesamt bessere Entwicklung in der Erstsprache bei HSES-Kindern wirkt sich also auch indirekt auf den Deutscherwerb aus, wobei der Wortschatz hier allerdings nicht das (alleinig) relevante Kriterium zu sein scheint. Wir planen nun die Analyse der Spontansprachdaten (sowohl Input als auch Output) und die Auswertung der Tests zur grammatikalischen Entwicklung (u.a. für Deutsch den Pluraltest nach [Laaha et al. 2006](#) und LiSe-DaZ nach [Schulz/Tracy 2011](#), für Türkisch TELD3:T von [Topbaş/Güven 2011](#)) für eine größere Anzahl von Kindern rasch voranzutreiben, um möglichst bald weitere repräsentative Ergebnisse zum Wortschatz- und Grammatikerwerb in der Erst- und Zweitsprache zu erhalten. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse werden wir in einem weiteren Schritt Konzepte und Empfehlungen entwickeln, wie das Personal im Kindergarten SESUnterschiede der Kinder berücksichtigen und sie durch gezielten, aber in Alltagssituationen eingebetteten Input fördern kann.

Literatur

[Aksu-Koç, Ayhan und Dan I. Slobin \(1985\)](#): The Acquisition of Turkish. In: Slobin, Dan I. (Hrsg.): The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 839–878.

[Bittner, Dagmar und Klaus-Michael Köpcke \(2001\)](#): On the acquisition of the German plural markings. In: ZAS Papers in Linguistics 21, 21–32.

[Bittner, Dagmar \(2006\)](#): Case before gender in the acquisition of German. In: Folia Linguistica 40 (1–2: Special issue: Natural Morphology), 115–134.

- Brizic, Katharina und Claudia Lo Hufnagl (2011):** „Multilingual Cities“ Wien. Bericht zur Sprachenerhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.
- Brizic, Katharina (2006):** The secret life of languages. Origin-specific differences in L1/L2 acquisition by immigrant children. In: *International Journal of Applied Linguistics* 16 (3), 339–362.
- Brizic, Katharina (2007):** Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster: Waxmann.
- Chiu, Ming Ming und Catherine McBride-Chang (2006):** Gender, Context, and Reading: A Comparison of Students in 43 Countries. In: *Scientific Studies of Reading* 10, 331–362.
- Cummins, Jim (2000):** Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.
- Czinger, Christine (2014):** Grammatikerwerb vor und nach der Pubertät. Eine Fallstudie zur Verbstellung im Deutschen als Zweitsprache. Berlin: de Gruyter.
- de Cillia, Rudolf (2009):** Spracherwerb in der Migration. Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen 3. Online unter: http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/doc/15343_59303233.pdf (07.05.2010).
- Dressler, Wolfgang U. (2005):** Morphological Typology and First Language Acquisition: Some Mutual Challenges. Morphology and Linguistic Typology. On-line Proceedings of the Fourth Mediterranean Morphology Meeting (MMM4), Catania, 21–23 September 2003. Geert Booij/Emiliano Guevara/Angela Ralli/Salvatore Sgroi/Sergio Scalise. Bologna: Università degli Studi di Bologna. Online unter: <http://morbo.lingue.unibo.it/mm/> (24.6.2014), 7–20.
- Dunn, Lloyd M. und Douglas M. Dunn (2007):** Peabody Picture Vocabulary Test, Fourth Edition (PPVT 4). Minneapolis: Pearson.
- Ebert, Susanne et al. (2012):** Internal and external influences on vocabulary development in preschool children. In: *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 24 (2), 1–17.
- Ehmke, Timo und Nina Jude (2010):** Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme, Eckhard et al. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, 231–154.
- Ensminger, Margaret E. und Kate E. Fothergill (2003):** A decade of measuring SES: What it tells us and where to go from here. In: Bornstein, Marc H. und Robert H. Bradley (Hrsg.): Socioeconomic status, parenting and child development. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 13–27.
- Eroms, Hans-Werner (1989):** Regionalsprachliche Artikelparadigmen und die grammatikalische Behandlung der Artikel im Deutschen. In: Eroms, Hans-Werner (Hrsg.): Probleme regionaler Sprachen. Hamburg: Buske, 103–123.
- Fürst, Bettina (2009):** Deutsche Forschungsversion des Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT 4) von Lloyd M. Dunn & Douglas M. Dunn (2007). Form A und B. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.
- Ganzeboom, Harry B. G. und Donald J. Treiman (1996):** Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. In: *Social Science Research* 25, 201–239.
- Ganzeboom, Harry B. G. (2010):** International Standard Classification of Occupations. ISCO-08 with ISEI-08 scores. Free University of Amsterdam. Last revised: July 27 2010. Online unter: <http://home.fsw.vu.nl/hbg.ganzeboom/isco08/isco08.zip> (28.4.2013).

- Gathercole, Virginia C. Mueller und Erika Hoff (2007): Input and the Acquisition of Language: Three Questions. In: Hoff, Erika und Marilyn Shatz (Hrsg.): Handbook of Language Development. Malden, MA: Blackwell, 107–127.
- Gomolla, Mechthild und Frank-Olaf Radtke (2007): Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hart, Betty und Todd R. Risley (1995): Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Heller, Vivien (2014): Discursive practices in family dinner talk and classroom discourse: A contextual comparison. In: Learning, Culture and Social Interaction 3 (2), 134–145.
- Hoff, Erika (2003): The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. In: Child Development 74 (5), 1368–1378.
- Hoff, Erika (2006): How social contexts support and shape language development. In: Developmental Review 26, 55–88.
- Hoff, Erika (2013): Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. In: Developmental Psychology 49 (1), 4–14.
- Kazak-Berument, Sibel und Ayşe Güven (2010): Türkçe İfade Edici ve Alici Dil Testi (TIFALDI). Istanbul: Türk Psikologlar Derneği.
- Ketrez, Fatma Nihan und Ayhan Aksu-Koç (2009): Early Nominal Morphology: Emergence of Case and Number. In: Voeikova, Maria D. und Ursula Stephany (Hrsg.): The Development of Number and Case in First Language Acquisition: A Cross-Linguistic Perspective. Berlin: de Gruyter, 15–48.
- Klumpfer, Sabine, Katharina Korecky-Kröll und Wolfgang U. Dressler (2001): Morphological potentiality in children's overgeneralization patterns: Evidence from Austrian German noun plurals. In: Wiener Linguistische Gazette 67–69, 25–43.
- Köpcke, Klaus-Michael (1998): The acquisition of plural marking in English and German revisited: schemata versus rules. In: Journal of Child Language 25, 293–319.
- Korecky-Kröll, Katharina (2011): Der Erwerb der Nominalmorphologie bei zwei Wiener Kindern. Dissertation. Universität Wien.
- Korecky-Kröll, Katharina et al. (2012): Helping a crocodile to learn German plurals: Children's online judgment of actual, potential and illegal plural forms. In: Morphology 22, 35–65.
- Kornfilt, Jaklin (1997): Turkish. London, New York: Routledge.
- Laaha, Sabine et al. (2006): Early noun plurals in German: regularity, productivity or default? In: Journal of Child Language 33, 271–302.
- Lemke, Vytautas (2008): Der Erwerb der DP: Variation beim frühen Zweitspracherwerb. Dissertation, Universität Mannheim.
- Mashburn, Andrew J. et al. (2008): Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. In: Child Development 79 (3), 732–749.
- Meisel, Jürgen M. (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Tübingen: Narr-Francke, 93–113.
- Morek, Miriam und Vivien Heller (2012): Bildungssprache - Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik (ZfAL) 57 (1), 67–101.

- OECD (1999):** Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries. OECD. 1999 Edition.
- Olechowski, Richard et al. (2002):** Bilingualität und Schule – Eine empirische Erhebung an Wiener Volksschulen (Endbericht). In: Weidinger, Walter (Hrsg.): Bilingualität und Schule. 2. Band: Wissenschaftliche Befunde. Wien: öbv&hpt, 8–63.
- Ravid, Dorit, Shani Peleg und Ofra Peleg (2013):** Linguistic input to infants in the first year of life: A comparison of two SES backgrounds. Workshop on the Acquisition of pre/proto Morphology, 21. bis 22. Februar 2013. Universität Wien.
- Rehbein, Jochen, Annette Herkenrath und Birsal Karakoç (2009):** Turkish in Germany – On contact-induced language change of an immigrant language in the multilingual landscape of Europe. In: Sprachtypologie und Universalienforschung (STUF) 62 (3), 171–204.
- Roßbach, Hans-Günther und Sabine Weinert (2008):** Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich. Förderbarkeit, Bedeutung und Messung. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (=Bildungsforschung 24).
- Rothweiler, Monika (2007):** Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In: Steinbach, Markus et al. (Hrsg.): Schnittstellen der germanistischen Linguistik. Stuttgart u.a.: Metzler, 103–135.
- Rowe, Meredith L. (2008):** Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. In: Journal of Child Language 35, 185–205.
- Schaner-Wolles, Chris (2001):** On the acquisition of noun plurals in German. In: Schaner-Wolles, Chris, John Rennison und Friedrich Neubarth (Hrsg.): Naturally! Linguistic studies in honour of Wolfgang Ulrich Dressler presented on the occasion of his 60th birthday. Torino: Rosenberg & Sellier, 451–460.
- Schneeberger, Arthur und Alexander Petanovitsch (2010):** Bildungsstruktur und Qualifikationsbedarf in Wien. Trendanalysen und Zukunftsperspektiven. ibw-Forschungsbericht Nr. 195. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Schnell, Philipp (2012):** Educational mobility of second-generation Turks in cross-national perspective. PhD Thesis, University of Amsterdam.
- Schulz, Petra und Rosemarie Tracy (2011):** LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. Göttingen: Hogrefe.
- Sirim, Emran (2009):** Monolingualer Erwerb des Türkischen – Erträge der Forschung. – In: Neumann, Ursula und Hans H. Reich (Hrsg.): Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen. Münster: Waxmann (=FörMig Edition 6), 11–38.
- Statistik Austria (2011):** Systematik der Berufe. ÖISCO-08. Band 1: Einführung, Grundstruktur, Erläuterungen. Wien: Statistik Austria.
- Szagan, Gisela (2001):** Learning different regularities: The acquisition of noun plurals by German-speaking children. In: First Language 21, 109–141.
- Szagan, Gisela et al. (2007):** The acquisition of gender marking by young German-speaking children: Evidence for learning guided by phonological regularities. In: Journal of Child Language 34, 445–471.
- Tietze, Wolfgang et al. (2012):** NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Broschüre. Berlin.
- Topbaş, Seyhun und Selçuk Güven (2011):** Test of Early Language Development. Third Edition: Turkish (Teld3:T). Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Vogelbacher, Markus und Ira Gawlitzek (2012):** Zur objektiven Messung des Wortschatzerwerbs. In: Ahrenholz, Bernt und Werner Knapp (Hrsg.): Sprachstand

erheben – Spracherwerb erforschen: Beiträge aus dem 6. Workshop Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 53–72.

Wegener, Heide (2005): Komplexität oder Kontrastivität der L2 – worin liegt das Problem für DaZ/DaF? In: ODV-Zeitschrift. Publikationen des Oraner Deutschlehrerverbands 12, 91–114.

Weizman, Zehava Oz und Catherine E. Snow (2001): Lexical Input as Related to Children's Vocabulary Acquisition: Effects of Sophisticated Exposure and Support for Meaning. In: *Developmental Psychology* 37 (2), 265–279.

Zimmermann, Anael (2012): Linguistic input to two toddlers of different SES background: an exploratory study. MA Thesis, Tel Aviv University.

Christin Schellhardt & Christoph Schroeder

Nominalphrasen in deutschen und türkischen Texten mehrsprachiger SchülerInnen

Abstract: Academic language skills are a crucial requirement for school success. One important property of academic language is its condensation of information. On the level of the noun phrase, this is realized by means of attributive expansion, i.e. with forms and constructions like attributive adjectives, participles, and relative clauses. Thus, attributive complexity of noun phrases is one possible criterion for assessing the literacy development of students in different stages of their school career. In this study, we look at the development of noun phrase complexity in the spoken and written texts of Turkish-German bilingual pupils in Germany. In a pseudo-longitudinal perspective, we investigate texts in both of the pupils' languages. After discussing different conditions of spoken and written language (section 2), we present the data used for the study (section 3). Furthermore, typological differences between German and Turkish with regard to the structure of the noun phrase are discussed (section 4). The last section presents the results, stressing aspects of mutual relationships between the developments in both languages.

1 Einleitung

Die Schule als zentrale Bildungseinrichtung hat zur Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern grundlegende Fähigkeiten im Fach Deutsch zu vermitteln. Gleichzeitig wird von den Lernenden die Nutzung eines formellen Registers abverlangt, welches als Bildungssprache Deutsch bezeichnet werden kann (vgl. Gogolin/Lange 2011: 111). Damit kommt

dem Deutschen in der Schule eine doppelte Bedeutung zu – es ist Grundvoraussetzung und Bewertungsmaßstab zugleich. Die Beherrschung des Deutschen bedeutet dabei nicht lediglich die Kenntnis eines umfangreichen Wortschatzes und die Fähigkeit, grammatische Konstruktionen anwenden zu können. Ein wesentlicher Bestandteil der Beherrschung einer Sprache ist vielmehr die Fähigkeit zur Registerdifferenzierung in der Sprachproduktion (vgl. Maas 2010: 46). Register sollen hier nach Maas als „sozial verortete sprachliche Formen“ (Maas 2008: 42) verstanden werden, die „eine (relative) soziale Festigkeit i.S. von Erwartungen an die individuelle Sprachpraxis [haben]“ (Maas 2008: 42). Im Rahmen des Registererwerbs sind die verbalen Ausbauförmn literater Strukturen Teil des Spracherwerbs (vgl. Maas 2010: 60). Auf diesen Entwicklungsaspekt weist auch Helmuth Feilke hin, der sowohl im textuellen als auch im syntaktischen Bereich Entwicklungen des literaten Ausbaus während der Sprachentwicklung aufzeigt (vgl. Feilke 1996: 1178–1188).

Im Folgenden beschäftigen wir uns mit Ausbauförmn von Nominalphrasen (NP). In pseudolongitudinaler Perspektive untersuchen wir, wieweit sich bei einer spezifischen Schüler/-innengruppe mit steigendem Alter eine Entwicklung der Informationsverdichtung in der NP verzeichnen lässt. Bei der spezifischen Schüler/-innengruppe handelt es sich um türkisch-deutsch zweisprachige Schülerinnen und Schüler. Türkisch ist ihre Erst-, Deutsch ihre frühe Zweitsprache. Ihre Zweisprachigkeit begründet im Sinne einer Hypothese der gegenseitigen Bezüglichkeit der Sprachentwicklung(en) bei Mehrsprachigen¹²⁸, warum wir Texte in beiden Sprachen der betreffenden Gruppe untersuchen und Entwicklungstendenzen auch zueinander in Bezug setzen.

Zunächst gehen wir auf die verschiedenen Bedingungen gesprochener und geschriebener Sprache ein (Abschnitt 2). In Abschnitt 3 werden die für die Untersuchung genutzten Daten vorgestellt. Im Anschluss daran werden typologische Unterschiede des Deutschen und Türkischen hinsichtlich des Verfahrens der Attribution umrissen und es wird ein Vorschlag zur Gruppierung von Attributstypen diskutiert (Abschnitt 4), an den sich die Darstellung der Ergebnisse anschließt (Abschnitt 5).

2 Orat versus Literat

Jeder Text¹²⁹, sei er ein amtlicher Brief, ein Telefongespräch mit Verwandten oder der Eintrag in ein Weblog, kann einem Register zugeordnet werden. In unserem Verständnis von Register folgen wir Maas, der Register als „sozial verortete sprachliche Formen“ (Maas 2008: 42) definiert, die „eine (relative) soziale Festigkeit i.S. von Erwartungen an die individuelle Sprachpraxis [haben]“ (Maas 2008: 42). Maas unterscheidet drei grundlegende Register – intim, informell und formell –, die sich hinsichtlich ihrer Orientierung an vorrangig für das Schriftliche bzw. das Mündliche typischen Strukturen unterscheiden und damit gleichzeitig sprachbiographische Etappen auf dem Weg zu einem kompetenten Sprachnutzer darstellen (vgl. Maas 2010: 38). Die sprachlichen Strukturen, die für das Mündliche bzw. das Schriftliche prototypisch sind, nennt Maas *orat* bzw. *literat*. Diese Differenzierung entwickelt das Modell von Koch/Oesterreicher (1985, 1994) weiter, die zwischen Sprache der Nähe (~ *orat*) und Sprache der Distanz (~ *literat*) unterscheiden. Dabei bilden *orat* und *literat* Maximalpunkte eines Kontinuums, auf dem alle Texte oder auch Äußerungen hinsichtlich ihrer sprachstrukturellen Eigenschaften verortet werden können.

Auf funktionaler Ebene betrachtet, unterscheiden sich *orate* und *literate* Strukturen dadurch, dass *literat* orientierte Texte an ein abstrahiertes Gegenüber gerichtet und situationsentbunden sind und kein Rückgriff auf gemeinsame Wissensbestände zwischen Produzent und Rezipient möglich ist (vgl. Maas 2010: 27). Im Gegensatz dazu richten sich *orate* Texte an ein konkretes Gegenüber, mit welchem in einer spezifischen Situation kommuniziert wird. *Orate* Texte sind dialogisch geprägt und können auf gemeinsames Wissen zwischen Rezipient und Produzent referieren (vgl. Maas 2010: 119–120). So erlaubt die situative Verortung den Einsatz von Deiktika. Auch führt die mangelnde Planbarkeit der Äußerungen zu vorrangig parataktischem und asyndetischem Aufbau und einer eher geringen lexikalischen Dichte. *Literate* Texte sind dagegen geprägt von einem hypotaktischen Satzbau mit syndetischen Konstruktionen sowie

durch eine hohe lexikalische Dichte und die Nutzung expliziter Lexik. Literate Strukturen werden stets in satzförmigen Äußerungen realisiert (vgl. **Maas 2010**: 72). Die Notwendigkeit dessen wird deutlich, wenn man sich die funktional-kommunikativen Gegebenheiten des Literaten nochmals vor Augen führt: Äußerungen, die, ob mündlich oder schriftlich, situationsentbunden an einen abstrahierten Anderen gerichtet sind, müssen in überindividuell verständlichen Mustern dargestellt werden, um sie für den potenziellen Rezipienten verständlich zu machen (vgl. **Maas 2010**: 75). Im Gegensatz dazu können orate Äußerungen satzförmig realisiert werden, müssen dies jedoch nicht. Somit ist der Satz auf struktureller Ebene als Grenzfall zwischen oraten und literaten Strukturen anzusehen. Da für orate Strukturen aber die Möglichkeit besteht, satzförmig geäußert zu werden, können sie auch eine gewisse syntaktische Komplexität aufweisen. Somit kann der syntaktische Ausbau nicht als alleiniges Merkmal zur Differenzierung zwischen oraten und literaten Strukturen herangezogen werden. Vielmehr kann die Möglichkeit zur Sprachplanung in literaten Texten zu einer Erhöhung der Dichte an Informationen genutzt werden (vgl. **Maas 2010**: 106). Im Gegensatz dazu ist der Informationsgehalt in oraten Strukturen durch die sogenannte on-line Sprachproduktion und -rezeption und die damit verbundene eingeschränkte Verarbeitungskapazität stark begrenzt. So nimmt **Chafe (1994)** für orate Texte pro Information eine neue Äußerungseinheit an (vgl. **Chafe 1994**: 69). Die Informationsdichte einer Äußerung oder eines Satzes richtet sich nach den darin enthaltenen Prädikationen. So kann das Verhältnis der Anzahl der syntaktischen Prädikate zur Anzahl der nominalen Ergänzungen Auskunft über dessen literate oder orate Orientierung geben (vgl. **Maas 2010**: 113). Sogenannte ‚sekundäre Prädikationen‘ sind es, welche weitere Informationen in eine Äußerung einbringen und somit zu einer Verdichtung von Informationen führen (vgl. **Maas 2008**: 342). Sekundäre Prädikationen können durch unterschiedliche grammatische Formen in Erscheinung treten. Ein im Deutschen und Türkischen produktives Mittel der Informationsverdichtung durch sekundäre Prädikation ist das Verfahren der Attribution, also die Erweiterung von Nominalphrasen durch Attribute. Auf dieses Verfahren

konzentrieren wir uns anhand der im folgenden Abschnitt vorgestellten Daten.

3 Die Daten

Für die vorliegende Analyse wurden mündliche und schriftliche Texte von 28 Schülerinnen und Schülern untersucht, und zwar in vier Klassenstufen: 5. Klasse (13 Schülerinnen und Schüler), 7. Klasse (5 Schülerinnen und Schüler), 10. Klasse (5 Schülerinnen und Schüler) und 12. Klasse (5 Schülerinnen und Schüler). Die Datenerhebung in vier verschiedenen Altersgruppen¹³⁰ ermöglicht eine pseudolongitudinale Interpretation der Daten.

Die Vorgehensweise bei der Elizitierung, die in der Schule stattfand, orientierte sich an [Berman/Verhoeven \(2002\)](#): Den Schülerinnen und Schülern wurde ein von Ruth Berman (Tel Aviv) entwickelter Videofilm mit Sequenzen aus dem Schulalltag (Probleme/Konflikte) gezeigt. Nach der Filmvorführung wurden sie aufgefordert, mündliche und schriftliche Texte in zwei Genres, narrativ und erörternd, zu produzieren. Die Aufgabe für die narrativen mündlichen und schriftlichen Texte lautete: „Du hast in dem Film verschiedene Probleme des Schulalltags gesehen. Ich möchte gerne, dass du mir einen ähnlichen Vorfall schilderst, den du selber erlebt oder anderswo gesehen hast.“ Dies sollte erst mündlich, dann schriftlich bewältigt werden, wobei es den Schülerinnen und Schülern offen stand, im jeweiligen Medium unterschiedliche Ereignisse zu erzählen. Für die erörternden Texte wurde die Aufgabe gestellt, zu den im Schulalltag erlebten Szenen Stellung zu beziehen und die vertretene Position zu begründen. Wieder sollte dies zuerst mündlich, dann schriftlich gelöst werden. Zwischen den Erhebungen in den beiden Sprachen (zunächst Türkisch, dann Deutsch) lag ein zeitlicher Abstand von 1–2 Wochen.

Von jeder Schülerin/jedem Schüler liegen dergestalt zwei mündliche sowie zwei schriftliche Texte jeweils in Deutsch und Türkisch vor. Das untersuchte Korpus umfasst demnach 224 Texte – 112 Texte pro Sprache.

Die deutschen Texte haben eine durchschnittliche Länge von 115 Wörtern und schwanken dabei zwischen mindestens 15 und maximal 502 Wörtern. Bei den türkischen Texten liegt die durchschnittliche Länge bei 62 Wörtern; die Textlänge schwankt dabei zwischen mindestens 5 und maximal 408 Wörtern.¹³¹

Das Untersuchungskorpus bildet einen Subkorpus eines Gesamtkorpus von Texten, die im Rahmen des DFG-geförderten Projektes MULTILIT in zwei Grundschulen sowie einer Gesamtschule und einer Oberschule mit gymnasialer Oberstufe erhoben wurden.¹³² Der Umgang mit der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler unterscheidet sich bei letzteren beiden Schulen deutlich. In der Gesamtschule (im Weiteren: Schule A) wird die Erstsprache der Zweisprachigen intensiv gefördert, indem neben Türkischunterricht anstelle einer Fremdsprache auch Fachunterricht in türkischer Sprache erteilt wird. Die Schülerinnen und Schüler, die diese zweisprachig orientierte Gesamtschule besuchen, haben in der Regel eine zweisprachige Alphabetisierung in der Grundschule durchlaufen. Im Gegensatz dazu sind die Schülerinnen und Schüler, die die für die Untersuchung ausgewählte Oberschule besuchen (im Weiteren: Schule B), einsprachig deutsch alphabetisiert. Türkisch kann allerdings als zweite Fremdsprache gewählt werden.

Die erhobenen Texte wurden in dem Partitur-Editor des EXMARaLDASystems¹³³ zur computergestützten Transkription und Annotation von natürlicher Sprache transliteriert, bzw. in einem an HIAT angelehnten Verfahren transkribiert (vgl. Rehbein et al. 2004). Anschließend fand eine aufwändige und in einem systematischen Korrekturverfahren mehrfach überprüfte Annotation auf unterschiedlichen Ebenen statt, u. a. der Ebene der Nominalphrasen (s. MULTILIT Team 2014). Das annotierte Korpus wurde in dem Corpus-Manager ‚Coma‘ von EXMARaLDA kompiliert und für Suchabfragen über das Suchwerkzeug EXAKT von EXMARaLDA verfügbar gemacht.

4 Untersuchungsbereich Nominalphrase (NP)

4.1 Türkisch und Deutsch: typologische Parameter und Struktur der NP

Deutsch und Türkisch sind zwei typologisch sehr unterschiedlich aufgebaute Sprachen (vgl. [Schroeder/Şimşek 2010](#)). Deutsch ist flektierend, mit Verbzweitstellung und finiter Subordination. Die Nominalphrase des Deutschen zeichnet grundsätzlich aus, dass sie sowohl den Nukleus als auch (einige) abhängige Elemente nach bestimmten grammatischen Kategorien (Genus, Numerus, Kasus, Determiniertheit) flektiert, die abhängigen Elemente sogar ausgeprägter als den Nukleus. Erweiterungen der Nominalphrase sind sowohl links als auch rechts vom Nukleus möglich. Links stehen die mit Flexionskongruenz an den Nukleus angebotenen Elemente, also die determinierenden Elemente (Artikel und artikelähnliche Formen, Demonstrativ- und Possessivpronomen), die Zahlwörter und die qualifizierenden Elemente (Adjektive und attributive Partizipien). Links steht auch eine Form von Genitiv, der starken semantischen und syntaktischen Restriktionen unterliegt. Rechts vom Nukleus stehen Erweiterungen, die nicht über Kongruenz angebunden sind, so Adverbien, Präpositionalphrasen, Genitivattribute. Propositionale, verbasierte Erweiterungen wie Infinitive, sowie Komplement- und Relativsätze stehen ebenfalls rechts vom Nukleus. Komplement- und Relativsätze sind finit, die Relativsätze zeichnet zudem aus, dass sie aus der Nominalphrase exponiert werden können; sie werden über ein anaphorisches Element, das Relativpronomen, an den Nukleus angebunden. Eine lexikalische Erweiterungsmöglichkeit der Nominalphrase im Deutschen ist zudem die hochproduktive Kompositabildung.

Türkisch ist eine agglutinierende Sprache mit SOV-Wortstellung und infiniter Subordination. Die nominalen grammatischen Kategorien Numerus, Kasus und Possession werden am Nukleus als Suffixe markiert. Erweiterungen der Nominalphrase finden nur links vom Nukleus statt.

Erweiterungen können zum einen determinierende Formen (unbestimmter Artikel, Demonstrativpronomen – das Türkische kennt keinen bestimmten Artikel) und Zahlwörter sein. Es gibt mehrere Gruppen von Attributen, die interessanterweise alle nominalphrasenspezifisch sind, d.h. sie können (mit sehr wenigen Ausnahmen) nur innerhalb der Nominalphrase auftreten (vgl. **Boeder/Schroeder 1998, 2000**). Hier sind zunächst Adjektive zu nennen, inklusive der über hochproduktive Wortbildungen abgeleiteten Adjektive. Auch Lokativattribute werden über Wortbildungsstrategien abgeleitet, wobei die Basis der Ableitung anders als im Deutschen auch eine komplexe Nominalphrase sein kann. Eine weitere Gruppe von Attributen sind die Genitivattribute, die die einzigen über Oberflächenkongruenz angebondenen Attribute sind: Eine Possessivmarkierung am Nukleus der Nominalphrase kongruiert mit dem Genitivattribut. Die türkischen Partizipien, die gewissermaßen das türkische Pendant zu den deutschen Relativsätzen sind, können unerweitert oder auch satzförmig ausgebaut sein und qualifizieren je nach Form entweder ihr Subjekt oder ein obliques Bezugselement. Ähnlich wie im Deutschen ist zudem auch im Türkischen Kompositabildung eine hochproduktive Wortbildungsstrategie; sie geschieht ebenfalls über Linkserweiterung, bei gleichzeitiger Suffigierung eines Kompositionssuffixes (formgleich mit dem Possessiv der 3. Person) am Nukleus.

4.2 Analysekategorien Nominalphrase

Den Ausgangspunkt für unseren Versuch der Klassifizierung von Nominalphrasen in Bezug auf den literaten Ausbau bildet **Boneß (2011)**, die in ihrer Untersuchung von mündlichen und schriftlichen deutschen Texten von Siebtklässlern eine Skala der verschiedenen Komplexitätsgrade von Nominalphrasen aufstellt. Pronominalisierungen der 3. Person, indefinite Pronomina und volle lexikalische Nomen bilden in dieser Arbeit eine Basisform des Literaten (vgl. **Boneß 2011: 71–72**). Eine Steigerung der Informationsverdichtung und damit der literaten Strukturen kann durch den Ausbau von Nominalphrasen mittels Attribuierung erfolgen. Nominalphrasen, die durch Präpositionalphrasen, attributive Adjektive oder

Genitivattribute erweitert sind, werden auf der Skala des literaten Ausbaus als literat entwickelter eingestuft, da sie rein strukturell betrachtet einen komplexeren Aufbau als die basalen literaten Nominalphrasen aufweisen. Als erweitert literat werden Nominalphrasen angenommen, die einen Relativ- oder Komplementsatz beinhalten (vgl. Boneß 2011: 75). Diese Einordnung basiert wiederum auf der strukturell erweiterten Komplexität der Nominalphrasen, die Relativ- und Komplementsätze als abhängige Nebensätze mit sich bringen. Als literat am stärksten ausgebaute Form gelten bei Boneß Nominalphrasen mit mehr als einem Attribut (vgl. Boneß 2011: 76).

Siekmeyer (2013) schlägt eine Skala des literaten Ausbaus vor, die einfache NPs, die keine Erweiterungen durch Attribute aufweisen, als basale Form auffasst. Durch Attribute erweiterte NPs unterscheidet Siekmeyer in prä- und postdeterminierende Attribute, wobei sie bei letzteren zwischen direkt auf das Nomen folgenden Adjunkten und propositional ausgebauten Adjunkten differenziert (vgl. Siekmeyer 2013 44–45). Siekmeyer (2013) ordnet propositionale Adjunkte als weniger literat als Boneß ein. Grund hierfür ist der geringere Verarbeitungsaufwand bei der Produktion propositional ausgebauter Attribute wie Relativ-, Komplement- oder Infinitivsätze aufgrund ihres geringeren Informationsgehaltes (vgl. Siekmeyer 2013: 72).

Wir gehen in unserer Klassifizierung der NP-Ausbauförmn im Deutschen und Türkischen ähnlich vor, beschäftigen uns jedoch nicht mit Pronomina und müssen zwei typologisch unterschiedlichen Sprachen gerecht werden.¹³⁴ So kommen wir zu den folgenden vier Gruppen von Ausbautypen von Nominalphrasen:

- *Gruppe 1* sind einfache Nominalphrasen ohne attributive Erweiterung. Der Nukleus ist entweder ein einfaches Substantiv oder ein Kompositum; Artikel oder andere determinierende Elemente und/oder Zahlwörter sind möglich.
- *Gruppe 2* sind Nominalphrasen mit nicht-propositionalen attributiven Erweiterungen. Im Deutschen können dies attributive Adjektive, Genitive, Präpositionalphrasen, Adverbien und unerweiterte

Partizipialphrasen sein, und im Türkischen Adjektive, einschließlich adjektivischer Partizipien (s.u.), Genitive und Lokativattribute.

- *Gruppe 3* sind Nominalphrasen mit propositional ausgebauten attributiven Erweiterungen. Das können im Deutschen Relativsätze, attributive Komplement- und Infinitivsätze oder auch erweiterte Partizipialphrasen sein. Im Türkischen zählen wir alle nichtadjektivischen Partizipialphrasen (s.u.) hierzu.
- *Gruppe 4* sind alle Nominalphrasen, die mehr als eine attributive Erweiterung unterschiedlichen Typs haben (auch als multiple NPs bezeichnet).

Die vier Gruppen unterscheiden sich in Bezug auf die Strategien und die Intensität der Informationsverdichtung, die vorliegen: Gruppe 1 vs. Gruppe 4 bilden hierbei die Pole des niedrigsten bzw. höchsten Grades an Informationsverdichtung, die stattfindet. Gruppe 2 und Gruppe 3 können dazwischen angeordnet werden. Im Gegensatz zu **Boneß (2011)** und zu **Siekmeier (2013)** ordnen wir zwischen diesen beiden Gruppen jedoch kein Gradverhältnis zu, sondern gehen davon aus, dass es sich um unterschiedliche Strategien der Informationsverdichtung handelt – propositional-attributiv vs. nichtpropositional-attributiv.

Eine Herausforderung des kontrastiven Vergleichs bilden dabei die Partizipien im Deutschen vs. Türkischen: Im Deutschen stehen die Partizipien in syntagmatischer Opposition zu den finiten Nebensätzen in der Nominalphrase, also vor allem den Relativsätzen. Sie sind gegenüber den Relativsätzen in ihren Ausbaumöglichkeiten begrenzt und werden im Übrigen morphologisch wie Adjektive behandelt. Solange sie unerweitert sind, setzen wir sie daher attributiven Adjektiven gleich. Eine Erweiterung jedweder Art macht sie satzähnlicher (**Lenz 1993**). Entsprechend werden im Deutschen unerweiterte Partizipien der Gruppe 2, den nichtpropositionalen Attributen zugeordnet, erweiterte attributive Partizipialphrasen dagegen der Gruppe 3, den propositionalen Attributen. Die Partizipien des Türkischen haben wir ebenfalls in zwei Gruppen aufgeteilt, die ‚adjektivischen‘ und die ‚nichtadjektivischen‘ Partizipien. Im Türkischen sind die hochproduktiven Subjekt- und Objektpartizipien kategorial satzähnlicher, da sie die einzige

Strategie der attributiven Subordination darstellen. Sie sind daher der Gruppe 3 zugeordnet. Es gibt allerdings auch bestimmte Partizipien, die sich in Bezug auf Wortstellung und Erweiterungsmöglichkeit eher wie Adjektive denn wie Partizipien verhalten (vgl. [Schroeder 1998](#)). Diese sind der Gruppe 2 zugeordnet.

5 Ergebnisse

5.1 Deutsche Texte

Betrachtet man zunächst die Gesamtübersicht der in den deutschen Schülertexten geäußerten Nominalphrasen, fällt auf, dass in jeder Klassenstufe am häufigsten nichterweiterte Nominalphrasen mit einem einfachen Nomen oder einem Kompositum (Gruppe 1) vorkommen (siehe [Abb. 1](#)). Mit ansteigender Klassenstufe ist allerdings eine Verringerung dieses Anteils zu verzeichnen. Während die Nominalphrasen der Gruppe 1 in den Texten der 5. Klasse noch 90,37 % ausmachen, liegt ihr Anteil in den Texten der 12. Klasse nur noch bei 77,16 %. Entsprechend steigt der Anteil erweiterter Nominalphrasen mit aufsteigender Klassenstufe in allen drei Gruppen deutlich an. In den Texten der 10. Klasse zeigt sich allerdings ein anderes Bild. Während für die nicht-propositional ausgebauten Nominalphrasen (Gruppe 2) von der 7. Klasse mit 11,97 % zur 10. Klasse ein sehr starker Zuwachs verzeichnet werden kann, werden die propositional ausgebauten (Gruppe 3) und multiplen Nominalphrasen (Gruppe 4) in der 10. Klasse seltener verwendet als in der 7. Klasse.

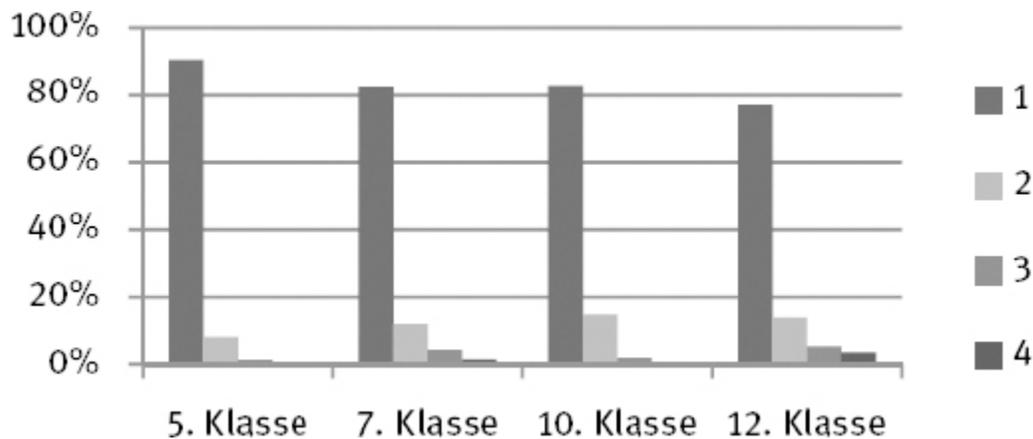


Abb. 1: NP-Verteilung in den deutschen Texten – gesamt

Mündlich versus schriftlich:

Betrachtet man das Vorkommen von Nominalphrasen in den deutschen Texten differenziert nach dem Medium, in dem die Texte entstanden, wird deutlich, dass sich die oben beobachtete Entwicklung besonders ausgeprägt im Schriftlichen niederschlägt (siehe [Abb. 2](#)).

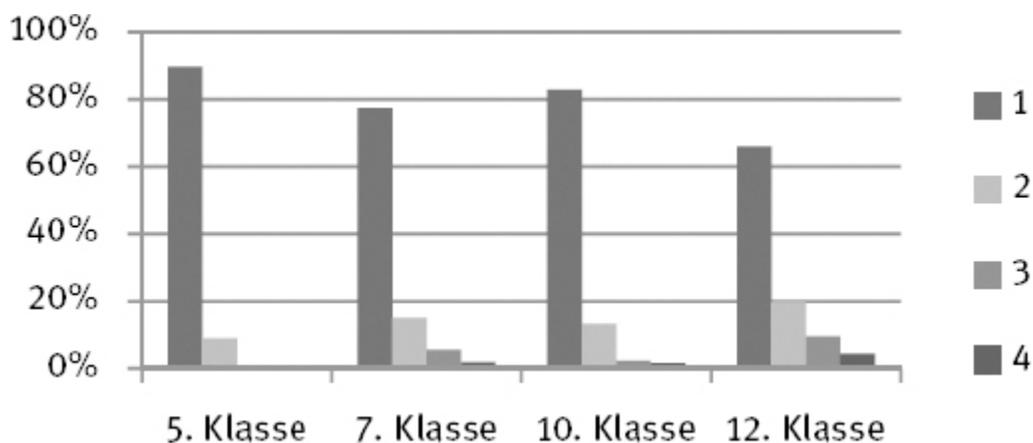


Abb. 2: NP-Verteilung in den deutschen Texten – schriftlich

Obwohl auch hier die Nutzung von einfachen Nominalphrasen (Gruppe 1) in der 5. Klasse bei 89,76 % liegt, nimmt dieser Anteil mit steigender Klassenstufe sehr stark ab, sodass er in der 12. Klasse lediglich 66,03 % ausmacht. Auch der Zuwachs an erweiterten Nominalphrasen mit steigender Klassenstufe ist in den schriftlichen Texten besonders

ausgeprägt. Bereits in der 5. Klasse machen die nicht-propositional erweiterten Nominalphrasen (Gruppe 2) 9,04 % aller Nominalphrasen aus. In der 12. Klasse ist ihr Anteil um mehr als 10 % gestiegen. Auch bei den propositional erweiterten und multiplen Nominalphrasen, die in der 5. Klasse noch unter einem Prozent aller genutzten Nominalphrasen im Schriftlichen ausmachen, ist ein starker Anstieg zu verzeichnen. Bereits in der 7. Klasse erreicht die Gruppe der propositional ausgebauten NPs einen Anteil von 5,66 % und steigt bis zur 12. Klasse auf 9,62 % an. Auch der Anteil der multiplen Nominalphrasen (Gruppe 4) erfährt einen starken Zuwachs.

Während in der 5. Klasse weniger als 1 % der produzierten Nominalphrasen multipel sind, konnten in der 7. Klasse bereits 1,89 % und in der 12. Klasse 4,49 % Nominalphrasen mit mehr als einem Attribut verzeichnet werden. Besonders auffällig ist die Verteilung der produzierten Nominalphrasen in den schriftlichen Texten der 10. Klasse. Der Anteil einfacher, nicht erweiterter Nominalphrasen übersteigt hier mit 82,81 % den Anteil dieser Gruppe in der 7. Klasse deutlich. Im Gegensatz dazu sinken die Anteile aller erweiterten Nominalphrasen von der 7. bis zur 10. Klasse, während sie in der 12. Klasse erneut stark ansteigen.

Auch in den mündlichen deutschen Texten stellen die einfachen Nominalphrasen (Gruppe 1) mit deutlichem Abstand die stärkste Gruppe dar (siehe [Abb. 3](#)).

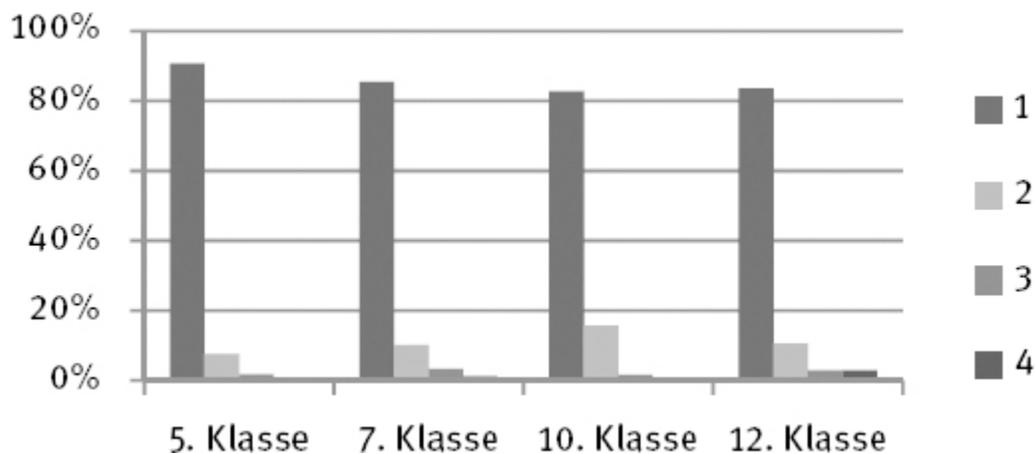


Abb. 3: NP-Verteilung in den deutschen Texten – mündlich

Während die nicht-propositional erweiterten Nominalphrasen (Gruppe 2) durchschnittlich etwa 10 % der geäußerten NPs ausmachen, treten sowohl die propositional erweiterten als auch die multiplen NPs kaum in Erscheinung. Darüber hinaus kommt der Faktor Alter/Klassenstufe in den untersuchten mündlichen Texten hinsichtlich der Erweiterung der Nominalphrasen kaum zum Tragen. Dies wird zum einen daran deutlich, dass die einfachen NPs auch in den Texten der 12. Klasse noch 83,52 % ausmachen. Zum anderen schwanken die Anteile der Nominalphrasen der Gruppe 2 von 7,56 % in der 5. Klasse und 15,79 % in Klasse 10.

5.2 Türkische Texte

Auch in den türkischen Texten bleiben die einfachen, unerweiterten Nominalphrasen (Gruppe 1) mit Abstand die stärkste Gruppe (siehe Abb. 4). Während sie in der 5. Klasse noch 91,22 % ausmachen, sinkt ihr Anteil in der 12. Klasse auf 77,56 %. In den drei Gruppen der erweiterten Nominalphrasen ist mit steigendem Alter ein Zuwachs zu verzeichnen. Auch im Türkischen sind die nichtpropositional erweiterten Nominalphrasen die stärkste Gruppe der durch Attribution erweiterten NPs. Die multiplen Nominalphrasen stellen auch hier in allen Klassenstufen die am wenigsten genutzte Nominalphrasengruppe dar. Betrachtet man die in den türkischen Texten produzierten NPs unter dem Entwicklungsaspekt, zeigt sich, dass die 10. Klasse auch in den türkischen Texten eine Sonderstellung einnimmt. Deutlich wird diese im Folgenden bei der gesonderten Betrachtung der medialen Realisierungsformen.

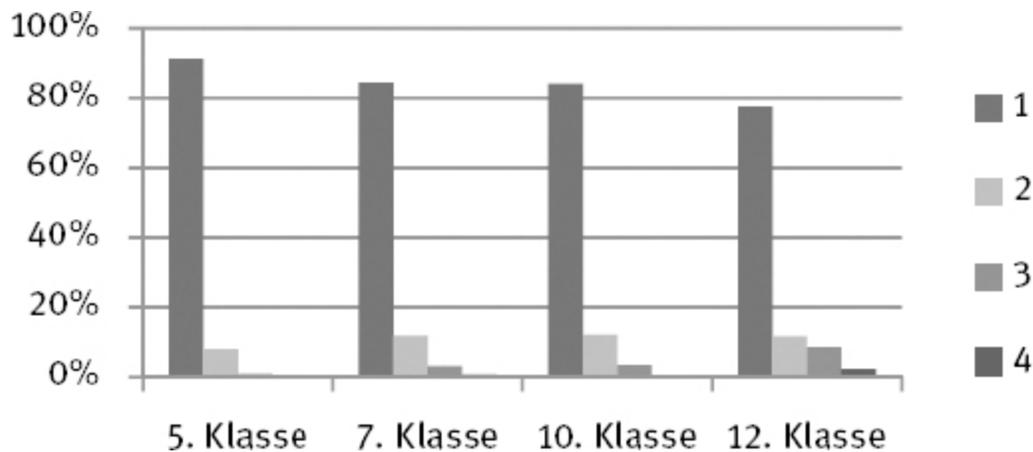


Abb. 4: NP-Verteilung in den türkischen Texten – gesamt

Mündlich versus schriftlich:

Die mündlichen türkischen Texte weisen zunächst – ähnlich wie im Deutschen – nur einen schwachen Effekt des Alters bzw. der Klassenstufe auf die Nutzung ausgebauter Nominalphrasen auf. Einfache, unerweiterte Nominalphrasen machen in allen Klassenstufen zwischen 80 % und 90 % aus (siehe [Abb. 5](#)). Multiple Nominalphrasen (Gruppe 4) werden im Mündlichen gar nicht produziert. Auffällig ist hier der besonders starke Rückgang ausgebauter Nominalphrasen in der 10. Klasse. Der Anteil einfacher Nominalphrasen der Gruppe 1 steigt auf 90,26 % und übersteigt damit sogar das Niveau in Klasse 5. Entsprechend sind die Anteile der erweiterten Nominalphrasen von Klasse 7 zu Klasse 10 rückläufig. Die propositional erweiterten NPs der Gruppe 3 weisen einen Rückgang von 1,6 % auf, während die 2. Gruppe lediglich um 0,6 % rückläufig ist. Anders als in den deutschen Texten wird hier die Sonderstellung der 10. Klasse auch im Mündlichen deutlich.

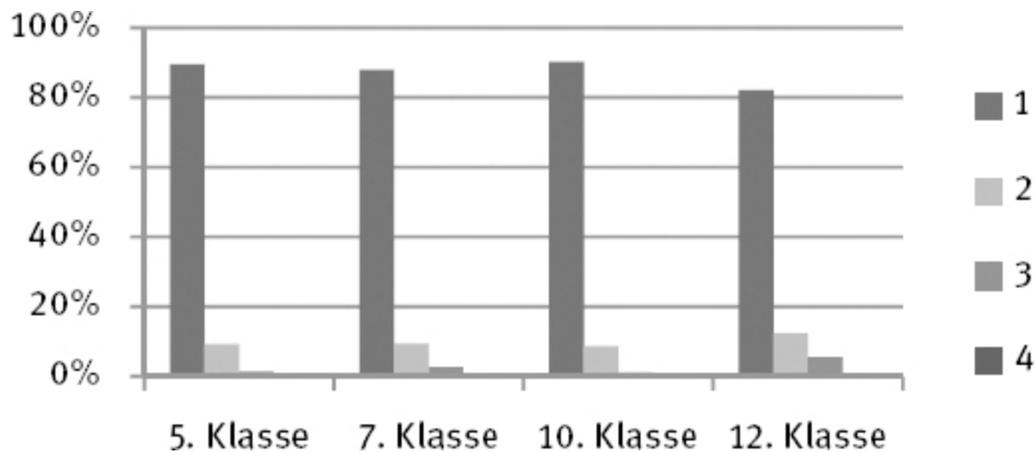


Abb. 5: NP-Verteilung in den türkischen Texten – mündlich

In den schriftlichen türkischen Texten zeigt sich ein anderes Bild. Der Einfluss des Alters/der Klassenstufe auf die Produktion erweiterter Nominalphrasen zeigt sich deutlich. Während der Anteil einfacher NPs (Gruppe 1) in den Texten der 5. Klasse bei 94,4 % liegt, ist er bis in die Oberstufe um 20 % zurückgegangen und beträgt in Klasse 12 nur noch 74,4 % (siehe [Abb. 6](#)). Der Anstieg erweiterter Nominalphrasen verteilt sich auf die drei Gruppen erweiterter NPs sehr unterschiedlich. Während die multiplen Nominalphrasen von der 5. bis zur 12. Klasse einen Zuwachs von annähernd 4 % erreichen, liegt dieser bei den propositional ausgebauten Nominalphrasen (Gruppe 3) bei über 10 %. Differenzierter zu betrachten ist der Anteil nicht-propositional ausgebauter Nominalphrasen (Gruppe 2) in den verschiedenen Klassenstufen. Ausgehend von 5,6 % in der 5. Klasse steigt der Anteil der Nominalphrasengruppe 2 zunächst auf 15,09 % in Klasse 7 an und ist in Klasse 12 wieder rückläufig mit 11,11 %. Auch in den schriftlichen türkischen Texten fallen die Werte der 10. Klasse besonders ins Auge. Allerdings sind hier die produzierten Nominalphrasen nicht seltener erweitert, sondern weisen häufiger Attributionen auf als die Texte der 12. Klassenstufe. Besonders stark treten nicht-propositional erweiterte Nominalphrasen auf. Diese erreichen in Klasse 10 einen Anteil von 19,15 %, was einen Zuwachs von annähernd 4 % (ausgehend von Klasse 7) ausmacht.

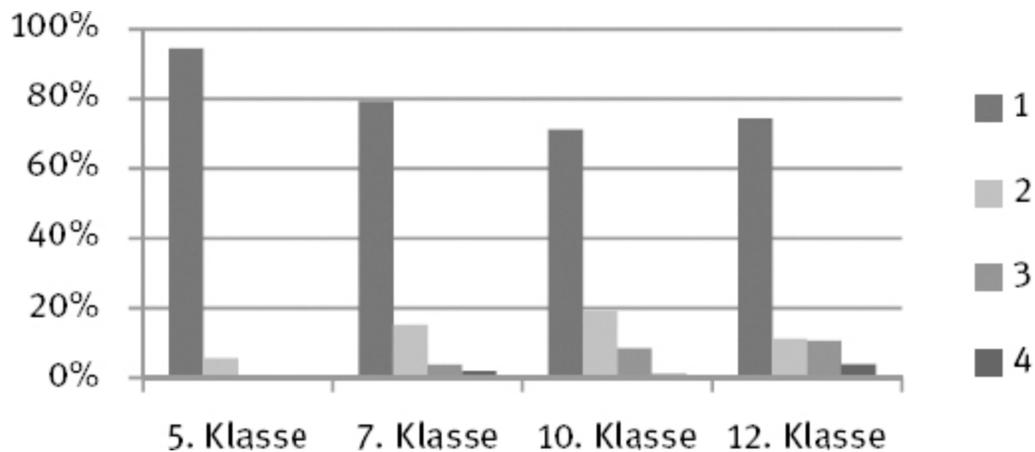


Abb. 6: NP-Verteilung in den türkischen Texten – schriftlich

5.3 Deutsch versus Türkisch

Im direkten Vergleich der türkischen und deutschen Texte zeigt sich, dass der Anteil einfacher, unerweiterter Nominalphrasen in den türkischen Texten in allen vier untersuchten Klassenstufen das Niveau der NPs der Gruppe 1 in den deutschen Texten übersteigt (siehe [Abb. 7](#)).

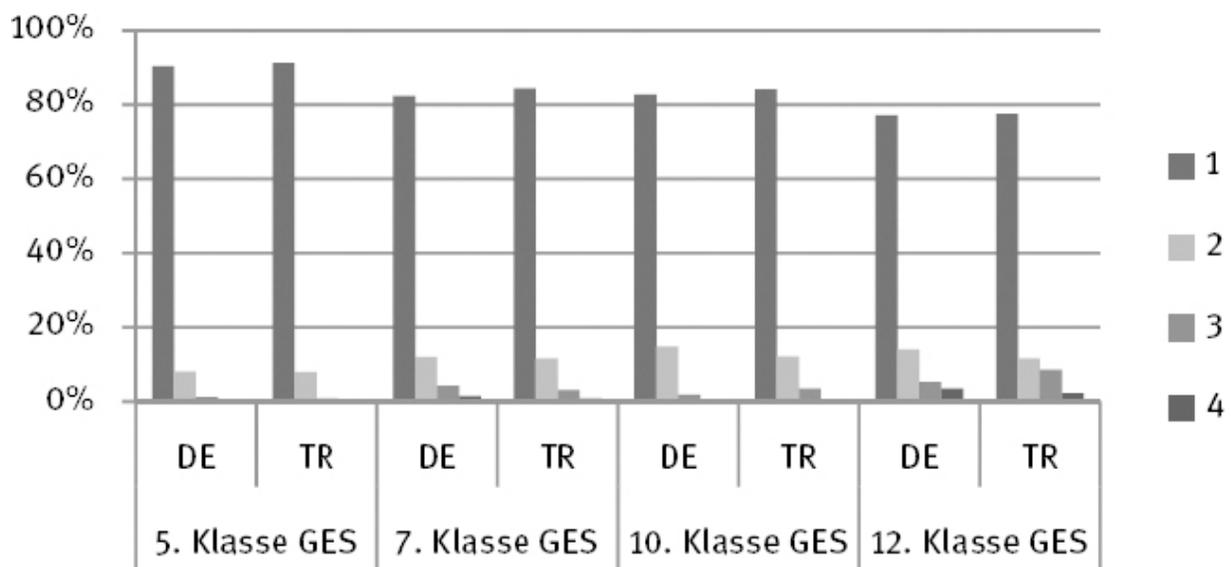


Abb. 7: NP-Verteilung Deutsch versus Türkisch

Im Bereich der erweiterten Nominalphrasen zeigt sich ein anderes Bild. Nichtpropositional erweiterte Nominalphrasen sowie multiple NPs haben in

den deutschen Texten aller Klassenstufen einen höheren Anteil als in den türkischen Texten. Die Nominalphrasen der propositional erweiterten NPs kommen in der 5. sowie in der 7. Klasse in den deutschen Texten häufiger als in den türkischen vor. In den Texten der 10. und 12. Klasse kehrt sich dieses Verhältnis um und der Anteil propositional erweiterter Nominalphrasen ist in den türkischen Texten höher als in den deutschen Texten.

Schriftliche Texte:

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Differenzierung der Texte nach ihrer medialen Realisierung. In den schriftlichen Texten der 5., 7. und 12. Klasse weisen die türkischen Texte einen höheren Anteil einfacher, unerweiterter Nominalphrasen auf als die deutschen (siehe **Abb. 8**). Dabei nimmt ihr Anteil am Gesamtvorkommen aller in den Texten verwendeten Nominalphrasen mit steigendem Alter stetig ab. In der 10. Klasse ist der Anteil einfacher Nominalphrasen (Gruppe 1) mit 82,81 % in den deutschen Texten um 11,53 % höher als in den türkischen Texten. Auch der Anteil multipler Nominalphrasen ist in der 10. Klasse im Deutschen höher, während der Anteil der Gruppe der nicht-propositional erweiterten sowie propositional erweiterten Nominalphrasen in den türkischen Texten höher ist als in den deutschen schriftlichen Texten.

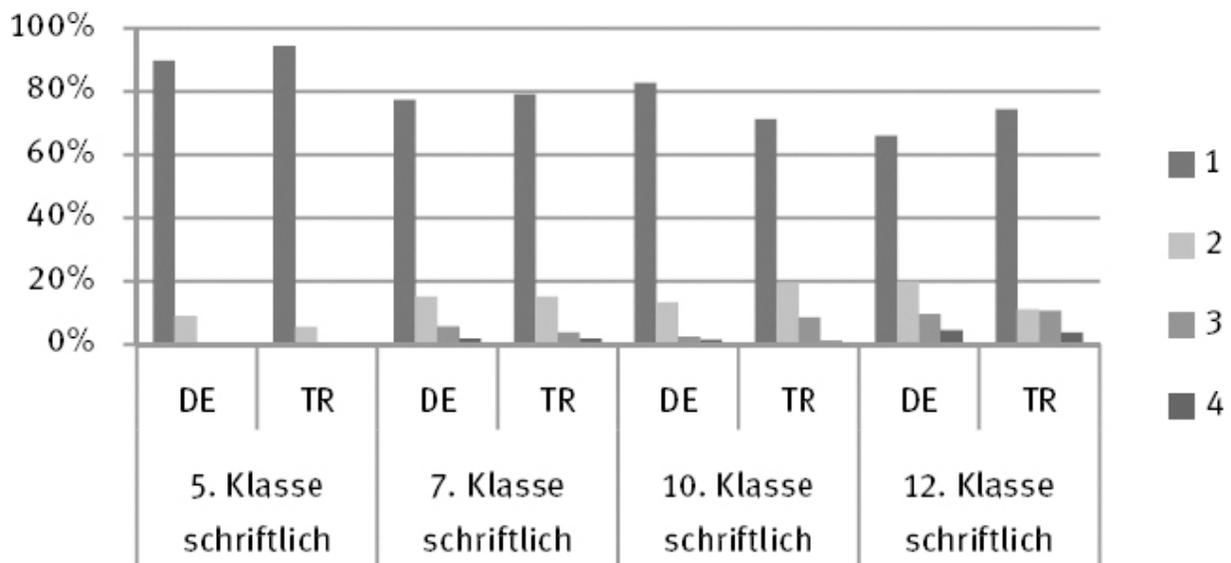


Abb. 8: NP-Verteilung Deutsch versus Türkisch – schriftlich

Mündliche Texte:

In den mündlichen Texten zeigt sich ein weitaus differenzierteres Verhältnis zwischen deutschen und türkischen Texten. Hier weisen die einfachen Nominalphrasen der Gruppe 1 in der 5. und 12. Klasse in den deutschen Texten einen höheren Anteil als in den türkischen Äußerungen auf (siehe **Abb. 9**). In den Texten der 7. und 10. Klassenstufe verhält es sich umgekehrt. In den türkischen Texten der 7. Klasse werden 2,61 % und in der 10. Klasse sogar 7,63 % mehr einfache Nominalphrasen geäußert als im Deutschen.

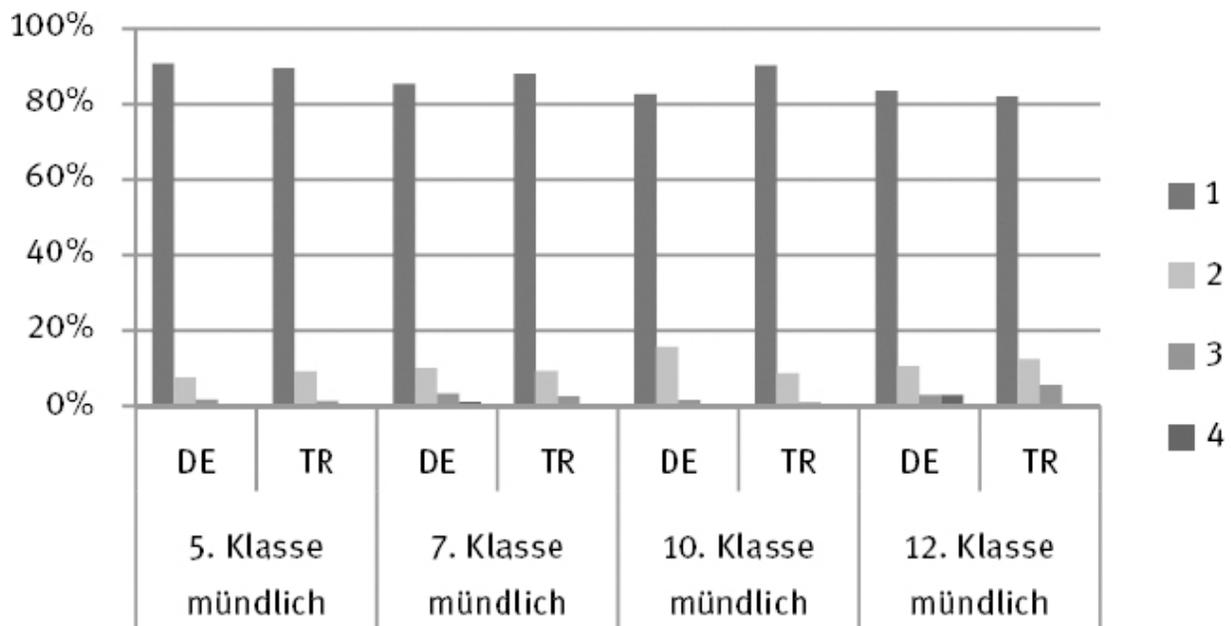


Abb. 9: NP-Verteilung Deutsch versus Türkisch – mündlich

5.4 Effekte schulischer Förderung der Erstsprache?

Nachdem bisher nach der Realisierungsform der Texte (mündlich – schriftlich) unterschieden wurde, können die in den türkischen und deutschen Texten verwendeten Nominalphrasen auch bezüglich der zweisprachigen Förderung ihrer Verfasser differenziert werden. Wie in Abschnitt 3 dargestellt, stammen die für diese Untersuchung genutzten Texte von zwei Schulen. In der einen haben die Schülerinnen und Schüler mehr zweisprachige Förderung erhalten (Schule A), in der anderen weniger oder keine (Schule B). Wir stellen nun fest, dass die Schülerinnen und

Schüler der Schule A sowohl in ihren deutschen als auch in ihren türkischen Texten weniger einfache, unerweiterte Nominalphrasen produzieren (siehe **Abb. 10** und **11**). Sie setzen also mehr durch Attribution erweiterte Nominalphrasen (Gruppe 2–4) ein. Dies zeigt sich sowohl in den mündlichen als auch in den schriftlichen Texten. Während multiple Nominalphrasen im Deutschen sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen verwendet werden, treten sie im Türkischen ausschließlich in schriftlichen Texten auf.

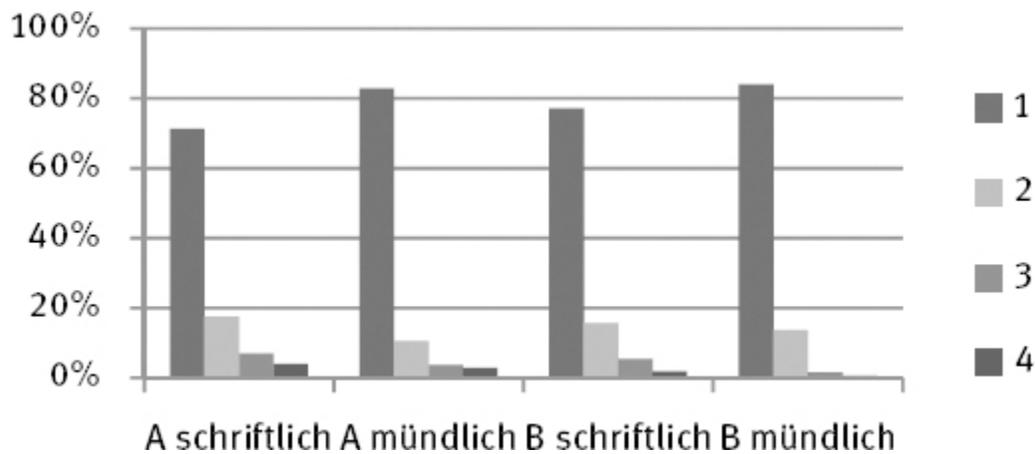


Abb. 10: NP-Verteilung im Deutschen: Schule A versus Schule B

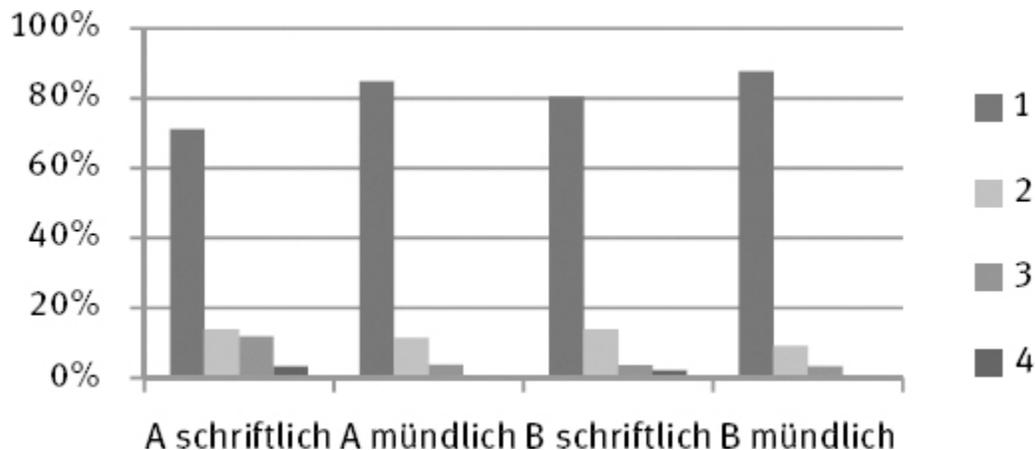


Abb. 11: NP-Verteilung im Türkischen: Schule A versus Schule B

6 Diskussion und Schlussfolgerungen

Betrachtet man die Ergebnisse unserer Untersuchung unter pseudolongitudinaler Perspektive, können in beiden Sprachen Tendenzen in der schriftsprachlichen Entwicklung bezüglich der Informationsverdichtung in Nominalphrasen ausgemacht werden. Die Schülerinnen und Schüler nutzen in den erhobenen Texten mit zunehmendem Alter häufiger Strukturen, die zu einer Bündelung von Information in einer syntaktischen Struktur beitragen. Die Entwicklung schlägt sich in beiden Sprachen insbesondere in den schriftlichen Texten nieder, kann allerdings in abgeschwächter Form auch in den mündlichen Texten beobachtet werden. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit zunehmendem Alter die literaten Anforderungen des formellen Registers erarbeiten, und dass sie sich den besonderen Herausforderungen des schriftsprachlichen Ausbaus hierbei immer bewusster werden.

Angesichts des populären Mythos von der ‚doppelten Halbsprachigkeit‘, der vor allem türkisch-deutsch zweisprachigen Jugendlichen ihre Deutsch- und ihre Türkischkenntnisse abspricht¹³⁵, ist das ein bemerkenswertes Ergebnis.

Unabhängig von der besuchten Schule (und damit unabhängig vom Umgang mit erstsprachlichem Unterricht) zeigen sich im Rahmen der pseudolongitudinalen Betrachtung gewisse Auffälligkeiten bei den Schülerinnen und Schülern der 10. Klassen, und zwar in den mündlichen und den schriftlichen deutschen Texten und in den mündlichen türkischen Texten: Trends, die sich in der 5. und 7. Klasse abzeichnen und sich in der 12. Klasse fortsetzen, stagnieren oder sind gar rückläufig in der 10. Klasse. Hierfür gibt es zwei mögliche Erklärungsansätze; beide fordern noch einen erweiterten Datenabgleich:

Zum einen könnte man vermuten, dass die Schülerinnen und Schüler zumindest in ihren deutschen Texten in der Phase statt der Verdichtung von Informationen in der Nominalphrase andere Strategien des Sprachausbaus nutzen. So zeigt Feilke (1996), dass Schülerinnen und Schüler im fortgeschrittenen Schriftspracherwerb die Ausbaustrategie der syntaktischen Einbettungstiefe entdecken und diese zeitweise intensiver nutzen als die Strategie der Informationsverdichtung (vgl. Feilke 1996: 1182–1183). Feilke (1996) hat diese Feststellung für monolinguale deutsche Schüler

getroffen. Aufbauend auf den Untersuchungen von **Petersen (2013)**, die in ihrer Untersuchung der Entwicklung syntaktischer Komplexität in Texten von ein- und mehrsprachigen Oberstufenschülerinnen und -schülern sowie Studierenden keinen systematischen und signifikanten Unterschied zwischen den Texten der einsprachigen und denen der mehrsprachigen feststellen konnte (vgl. **Petersen 2013: 77**), gehen wir davon aus, dass Feilkes Annahmen auch auf die von uns untersuchten Mehrsprachigen zutreffen können.

Vermutet werden könnte aber auch, dass gerade in den höheren Klassen der Sekundarstufe I eine allgemeine Hinwendung zu stärker oraten Strukturen bei den Schülerinnen und Schülern stattfindet. Sie hängt mit der typischen Identitätsentwicklung von Jugendlichen in diesem Alter zusammen, also einer stärkeren Distanz zum Elternhaus und der Institution Schule und deren Anforderungen, sowie einer stärkeren, eben auch sprachlichen, Orientierung an gleichaltrigen *Peer Groups*. In der 12. Klasse, mit dem bevorstehenden Abitur, steht die Bildungsaspiration dann wieder im Vordergrund und mit ihr eine größere Bereitschaft, sich (wieder) auf die Registerdifferenzierungen einzulassen. Was **Sieber (1998)** in seiner Untersuchung von gymnasialen Oberstufentexten aus der Schweiz als *Parlando* bezeichnet, wäre in diesem Fall dann eher ein Phänomen der höheren Klassen der Sekundarstufe I.

Zu dieser Vermutung passt auch unsere Feststellung, dass die stärkere Hinwendung zu oraten Strukturen in den türkischen Texten der 10. Klasse eben *nicht* stattfindet: Was wir in den deutschen Texten der 10. Klasse finden, ist ja möglicherweise eher ein Spiel mit den Registerdifferenzierungen und weniger eine Unsicherheit oder gar Unfähigkeit sie einzuhalten. Dieses Spiel setzt eine gewisse Gelassenheit des Umgangs mit den Registerdifferenzierungen voraus, die die Schülerinnen und Schüler in ihrer schwächeren schriftlichen Sprache, dem Türkischen, eben eher nicht haben.

In Abschnitt 5.4 oben haben wir zudem einen Blick auf Unterschiede zwischen den beiden Schulen geworfen. Die Ergebnisse legen nahe, dass eine intensive zweisprachige Förderung sich auf die Entwicklung der Schriftsprachkompetenz sowohl in der Erstsprache Türkisch als auch in der

Zweitsprache Deutsch positiv auswirkt. Das weist in eine ähnliche Richtung wie Reich (2011), der in einer Longitudinaluntersuchung von deutsch-türkisch bilingualen Grundschülerinnen und -schülern deutlich macht, dass eine effektvolle zweisprachige Förderung nicht mit ein bisschen zusätzlichem Sprachunterricht zu haben ist, sondern größere institutionelle Bereitschaft zur Entwicklung zweisprachiger Schulprogramme erfordert, wie wir sie in der Schule A vorfinden.

In Bezug auf unsere Untersuchung steht hier jedoch die Bestätigung anhand eines größeren Datensets noch aus. Auch muss der Abgleich mit sozialbiographischen Daten sowie die aktive Nutzung der einzelnen Sprachen im Alltag oder deren Einsatz im Umgang mit schriftgeprägten Medien zeigen, ob noch weitere Variablen Einfluss auf den Schrifterwerb in der Erst- und Zweitsprache haben.

Literatur

- Berman, Ruth A. und Ludo Verhoeven (Hrsg.) (2002): Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities in speech and writing. In: *Written Language and Literacy*, 5.1 und 5.2 (Special issue), 7–43.
- Boeder, Winfried und Christoph Schroeder (1998): Attribution und sekundäre Prädikate im Sprachvergleich: Deutsch, Englisch, Kurdisch, Georgisch, Türkisch. In: *Sprachtypologie und Universalienforschung* 51, 207–227.
- Boeder, Winfried und Christoph Schroeder (2000): Relational coding in Georgian and Turkish noun phrases: syntax, derivational morphology, and „linking“ by means of participles. In: *Turkic Languages* 4, 153–204.
- Boneß, Anja (2011): Orate and literate structures in spoken and written language. A comparison of monolingual and bilingual pupils. Dissertation, Universität Osnabrück. Online unter: http://repositorium.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-20120402_10095 (06.02.2014).
- Chafe, Wallace (1994): *Discourse, consciousness and time. The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cummins, James (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of Educational Research* 49, 222–251.
- Feilke, Helmuth (1996): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, Hartmut und Otto Ludwig (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 1178–1191.
- Gansel, Christina (2011): *Textsortenlinguistik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gogolin, Ingrid und Imke Lange (2010): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara und Mechthild Gomolla (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel:*

- Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS, 107–127.
- Koch, Peter und Wulf Oesterreicher (1985):** Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. (=Romanistisches Jahrbuch 36), 15–43.
- Koch, Peter und Wulf Oesterreicher (1994):** Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut und Otto Ludwig (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 587–604.
- Lenz, Barbara (1993):** Probleme der Kategorisierung deutscher Partizipien. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 12, 39–76.
- Maas, Utz (2008):** Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension. Osnabrück: Universitätsverlag.
- Maas, Utz (Hrsg.) (2010):** Orat und Literat. (=Grazer Linguistische Studien 73).
- Mehlem, Ulrich und Yazgül Şimşek (erscheint):** Bilingual resources and school context: Case studies from Germany and Turkey. In: Peukert, Hagen und Ingrid Gogolin (Hrsg.): Transfer effects in multilingual language development. Amsterdam: Benjamins (=Hamburg Studies on Linguistic Diversity).
- MULTILIT-Team (2014):** MULTILIT Manual, Criteria of analysis for German, Turkish, English. (Unter Beteiligung von: Meral Dollnick, Ginesa Dux, Esin Işil Gülbeyaz, Anne Jähnert, Ceren Koç-Gültürk, Patrick Kühmstedt, Florian Kuhn, Verena Mezger, Carol Pfaff, Christin Schellhardt, Christoph Schroeder, Betül Sena Ürkmez) Potsdam: Universitätsverlag (erscheint: Sommer 2014).
- Petersen, Inger (2013):** Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/-innen und Studierenden. In: Brandl, Heike et al. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund. Bielefeld. Online unter: http://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2013/5274/pdf/Mehrsprachigkeit_Gesamt_22-08-2013.pdf (12.02.2014), 69–79.
- Rehbein, Jochen et al. (2004):** Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. In: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B, 56.
- Reich, Hans H. (2011):** Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln. Stand: 12/2011. Ein Untersuchungsbericht, herausgegeben von der Bezirksregierung Köln. Online unter: http://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/organisation/abteilung04/dezernat_41/broschuere_sprachstark.pdf (05.05.2014).
- Riehl, Claudia (2013):** Multilingual discourse competence in minority children: Exploring the factors of transfer and variation. In: European Journal of Applied Linguistics 1/2, 254–291.
- Schroeder, Christoph (1998):** Vom Partizip zum Adjektiv im Türkischen. In: Boeder, Winfried et al. (Hrsg.): Sprache in Raum und Zeit. In memoriam Johannes Bechert. Band II: Beiträge zur empirischen Sprachwissenschaft. Tübingen: Narr, 303–318.
- Schroeder, Christoph und Yazgül Şimşek (2010):** Türkisch. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Neubearbeitung). Berlin: Mouton de Gruyter (=HSK 3/1), 718–724.
- Sieber, Peter (1998):** Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer.
- Siekmeyer, Anne (2013):** Sprachlicher Ausbau in gesprochenen und geschriebenen Texten. Zum Gebrauch komplexer Nominalphrasen als Merkmale literater Strukturen bei Jugendlichen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache in verschiedenen Schulformen.

Dissertation, Universität des Saarlandes. Online unter: http://scidok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2013/5586/pdf/Diss_Siekmeyer_Phil.pdf (12.02.2014).

Verhoeven, Ludo (1994): Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. In: *Language Learning* 44/3, 381–415.

Wiese, Heike (2010): Führt Mehrsprachigkeit zum Sprachverfall? Populäre Mythen vom gebrochenen Deutsch' bis zur ‚doppelten Halbsprachigkeit‘ türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland. In: Ozil, Şeyda, Michael Hofmann und Yasemin Dayioğlu-Yücel (Hrsg.): *Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer*. Göttingen: V & R unipress (=Deutschtürkische Studien, Jahrbuch 2010), 73–84.

Anja Binanzer

Von Sexus zu Genus?

Semantische Strategien im Erwerb von Genuskongruenz in der Zweitsprache Deutsch¹³⁶

Abstract: This chapter investigates the L2 acquisition of German gender agreement by 38 primary school pupils (age 8–10) with either Turkish or Russian as their L1. The first aim of the study is to explore the form-function mapping of determiners and personal pronouns before the learners start using them to mark grammatical gender agreement. The second aim is to identify possible conceptual transfer effects depending on the children's L1: Only learners with L1 Russian know the grammatical category gender from their L1, while children with L1 Turkish do not. The results of a written elicitation task show that the interpretation of gender sensitive targets starts with the use of semantic strategies. The form-function mapping in both test groups relies on the features 'sex' and 'animacy'. The expected difference between the two test groups was confirmed for the beginning of marking grammatical gender: Learners with L1 Russian mark grammatical gender earlier than children with L1 Turkish, presumably because of conceptual transfer from their L1. Furthermore, the data shows that semantic agreement appears more often with personal pronouns than with determiners. This finding confirms the predictions made by [Corbett's \(1991\) Agreement Hierarchy](#).

1 Einleitung

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem Erwerb der deutschen Genuskongruenz durch 38 Grundschulkinder mit türkischer bzw. russischer Erstsprache und der Zweitsprache Deutsch. Es wird danach gefragt, wie die

Kinder Artikel und Personalpronomen interpretieren und verwenden, bevor sie diese zur Kennzeichnung der Kategorie Genus im Sinne eines formal-grammatischen Klassifikations- und Referenzsystems nutzen. Es gilt zu zeigen, dass auftretende Interimssymbolisierungen der Lerner semantisch motiviert sind und die Lerner deshalb vor grammatischen Zugängen zum Genussystem semantische Strategien entwickeln. Diese sind nicht allein durch sexusbasierte FormVerwendungen zu begründen, sondern auch durch die Markierung von Belebtheit bzw. Unbelebtheit. Außerdem kann gezeigt werden, dass die Kinder mit russischer Erstsprache vor den Kindern mit türkischer Erstsprache damit beginnen, grammatische Genuskongruenz zu markieren. Dies wird auf den möglichen konzeptuellen Transfer aus der Erstsprache (Russisch: Genussprache vs. Türkisch: genuslose Sprache) zurückgeführt.

Da die Kinder semantische Genuskongruenz häufiger an Pronomen als an Artikeln markieren, bestätigen die Daten überdies die Vorhersagen der Agreement Hierarchy (Corbett 1991).

Im ersten Abschnitt wird der Erwerbsgegenstand dargelegt, um im daran anschließenden Teil Fragestellungen und Annahmen zum Erwerb von Genuskongruenz zu formulieren. Diese werden dann in den Folgeabschnitten auf der Grundlage von schriftlich elizitierten Daten, die im Laufe eines halben Jahres von insgesamt 48 Kindern erhoben wurden, diskutiert.

2 Erwerbsgegenstand

Die grammatische Kategorie Genus ist eine Form der Nominalklassifikation zur Einteilung des nominalen Lexikons. Deshalb ist die Wahl verschiedener Genera für ein und dasselbe Nomen nicht möglich, d.h. das Genus eines Nomens ist diesem inhärent und darum invariant und konsistent zu vergeben: Jedes Nomen gehört nur einer der drei Genusklassen Maskulinum, Femininum oder Neutrum an und kann nicht nach Genus flektieren (im Gegensatz zu den anderen beiden nominalen

Kongruenzkategorien Kasus und Numerus, die als „echte grammatische Kategorien“ (Leiss 2005: 112) Wortformen erzeugen (vgl. auch Eisenberg 2004: 37, Zifonun/Hoffmann/Strecker 2011: 26). Nach welchen formalen, d.h. phonologischen und morphologischen, und semantischen Prinzipien die drei Genera im Deutschen verteilt sind, haben v.a. Köpcke (1982) und Köpcke/Zubin (1984, 1997, 2009) dargelegt und damit gezeigt, dass das deutsche Genussystem motiviert und nicht – wie lange in der Literatur postuliert (Bloemfield 1933, Brinkmann 1962, Vater 1963, Maratsos 1979) – arbiträr ist.

Die Kategorie Genus wird im Deutschen in den meisten Fällen nicht am Nomen selbst, sondern innerhalb der Nominalgruppe (NGr) im Singular an Artikelwörtern und ggf. attributiven Adjektiven und nominalgruppenextern an Relativ-, Possessiv- und Personalpronomen im Singular markiert. Die Kategorie Genus ist deshalb eine morphosyntaktische Kategorie, da sie durch Genuskongruenz innerhalb und auch außerhalb der NGr im Diskurs/Text Referenzbezüge zwischen sprachlichen Konstituenten anzeigt (vgl. Werner 1975, Corbett 1991, 2006, Grinevald 2000, Köpcke/Zubin 2009).

Nominalgruppenexterne Genuskongruenz unterscheidet sich strukturell von nominalgruppeninterner Genuskongruenz, insofern nominalgruppeninternen Artikel, Adjektiv und Nomen auf syntagmatischer Ebene als zusammengehörende Konstituenten zu betrachten sind, während Pronomen als Stellvertreter die NGr auf paradigmatischer Ebene ersetzen. Pronomen sind nicht wie der Artikel syntaktisch eng an das Nomen gebunden, da sie in ihrer Fähigkeit, Subjekt- bzw. Objektrollen besetzen zu können, syntaktisch autonom sind. Entsprechend müssen an Pronomen nur die jeweiligen Ausprägungen der nominalen Kategorien Genus und Numerus, in der das Bezugsnomen erscheint, abgebildet werden, nicht jedoch die Kategorie Kasus (1). Dagegen muss an nominalgruppeninternen genussensitiven Targets auch die Kasusausprägung des Bezugsnomens kongruent markiert werden (2).

NGr-extern: Kongruenz in Genus, Numerus

- (1) *Dem Mann* [M, Dat, Sg.] *gefällt das Lied. Er* [M, Nom, Sg.] *hört es oft.*

NGr-intern: Kongruenz in Genus, Kasus, Numerus

(2) *den* [M, Akk, Sg.] *großen* [M, Akk, Sg.] *Mann* [M, Akk, Sg.]

Dass Genuskongruenz nicht nur grammatisch, sondern auch konzeptuell ausgelöst werden kann, veranschaulichen die sog. *Hybrid nouns* (vgl. Corbett 1991, 2006, Oelkers 1996, Thurmair 2006, Köpcke/Panther/Zubin 2010). Bei solchen Nomen divergieren grammatisches und konzeptuelles Genus. Dies ist beispielsweise bei dem Nomen *Mädchen* der Fall, da es zwei divergierende genusdeterminierende Merkmale aufweist, den Auslaut auf *-chen* und das Merkmal [+weiblich]. Das morphologische Prinzip (Auslaut auf *-chen* = Neutrum) dominiert bei *Mädchen* das semantisch basierte sog. „Natürliche Geschlechtsprinzip“ (NGP), infolgedessen im Deutschen grammatisches Genus bei Personen- und einigen Tierbezeichnungen nach dem Sexus des außersprachlichen Referenzobjekts zuzuweisen ist ([+männlich] = Maskulinum; [+weiblich] = Femininum). Erfolgt die Pronominalisierung von *Mädchen* durch das feminine Personalpronomen *sie* analog zum sexusbasierten NGP, wird anstelle des grammatischen konzeptuelles Genus markiert. Die *Agreement Hierarchy* (vgl. Corbett 1991, 2006, Köpcke/Panther/Zubin 2010) sagt aufgrund der unterschiedlichen syntaktischen Bindung der genussensitiven Targets zum Bezugsnomen voraus, dass bei *Hybrid nouns* eher nominalgruppenextern (Pronomen) als nominalgruppenintern (Artikel, attr. Adjektiv) konzeptuelles Genus markiert wird.

3 Fragestellung und Annahmen

In der einschlägigen Literatur zum erst- und zweitsprachlichen Erwerb des deutschen Genussystems werden zwei grundsätzlich unterschiedliche Fragestellungen verfolgt: Zum einen wird die Genuszuweisung durch vornehmlich Artikelwörter untersucht und dabei geprüft, ob Lerner formale und semantische Genusprinzipien anwenden (z.B. für DaM: vgl. Mills 1986, Müller 2000, Bewer 2004, Szagun et al. 2007, Ruberg 2013; für DaZ: vgl. Wegener 1995a, Kaltenbacher/Klages 2006, Marouani 2006, Dieser 20

09, Montanari 2010, Ruberg 2013). Eine Phasierung des Genuserwerbs wird bei diesen Auswertungen dadurch bestimmt, ob die Lerner formale vor semantischen Prinzipien anwenden, oder ob es sich umgekehrt verhält. Dieser Fragestellung ist die Annahme inhärent, dass die Lerner mit dem definiten Artikel die grammatische Kategorie Genus markieren. Davon unterscheidet sich der zweite Untersuchungsansatz, in dem die Verwendung genusanzeigender Formen durch die Lerner nicht mit der Markierung der grammatischen Kategorie Genus gleichgesetzt wird. Vielmehr wird angenommen, dass die Lerner Artikelformen, Demonstrativ- oder Personalpronomen vor dem Erwerb der grammatischen Kategorie Genus zunächst dazu verwenden, semantisch transparentere Funktionen als Genus wie z.B. Numerus (Singular, Plural), Determination (Definitheit, Indefinitheit), semantische Rollen (Subjekt, Objekt), Belebtheit ([+belebt], [-belebt]) oder Sexus (männlich, weiblich) zu kennzeichnen (vgl. Mills 1986, Wegener 1995a, 1995b, Müller 2000, Bewer 2004, Bittner 2006, Jeuk 2008, Montanari 2010). Dabei entstehende vermeintlich falsche Genuszuweisungen werden in ihren systematischen Verwendungsweisen im Sinn von Interimssymbolisierungen der Lerner, d.h. Symbolisierungen anderer kategorieller Inhalte, identifiziert. Diese systematischen Abweichungen geben Aufschluss darüber, welches Form-Function-Mapping die Lerner vornehmen, bevor sie genusmarkierte Formen tatsächlich im Sinne des oben beschriebenen formal-grammatischen Nominalklassifikations- und Referenzsystems verwenden.

Bezogen auf die letztgenannte Fragestellung wird in der vorliegenden Studie zum Genuserwerb durch Grundschul Kinder mit Deutsch als Zweitsprache davon ausgegangen, dass die Kinder dieses Alters Genus als invariante und formal-grammatische Kategorie noch nicht vollständig erworben haben. Es wird danach gefragt, wie die Kinder Formen, die zielsprachlich Genus anzeigen, interpretieren und kategorisieren bzw. welche Zwischenstationen oder Phasen die Kinder in ihrer Formverwendung durchlaufen, bevor sie tatsächlich die grammatische Kategorie Genus markieren.

Zur Beantwortung dieser Fragen werden folgende Annahmen getroffen und folgende Aspekte untersucht:

(1) Eine grammatische Genusmarkierung im Sinne der Nominalklassifikation kann erst dann angenommen werden, wenn ein und demselben Nomen bei mehrfachem Vorkommen konsistent das gleiche Genus zugewiesen wird (vgl. [Montanari 2010](#): 227, [Ruberg 2013](#): 269). Zur Überprüfung dieser Annahme wird die Konsistenz der Artikelverwendung durch die Kinder untersucht. Um ausschließen zu können, dass das Genus eines Nomens nicht etwa auswendig gelernt und mit dem Nomen gemeinsam holistisch gespeichert wurde und die Kinder bei mehrfachem Vorkommen ein und desselben Nomens dadurch konsistent die gleichen Artikelformen verwenden, wird im Hinblick auf diese Fragestellung das Augenmerk vor allem auf nicht-zielsprachliche, dabei aber konsistente Artikelverwendung gelegt.

(2) Im Zentrum der Untersuchung steht im Zusammenhang mit der *Agreement Hierarchy* jedoch die Frage, inwiefern semantische Faktoren den Genuserwerb beeinflussen. Deshalb wird untersucht, ob die Kinder das NGP anwenden. Auf die Untersuchung formaler Prinzipien wird verzichtet. Bezogen auf die Prädiktion der *Agreement Hierarchy* wird nach den Unterschieden zwischen nominalgruppeninterner und nominalgruppenexterner Genuskongruenz (Artikel vs. Pronomen) gefragt. Die Anwendung des NGP wird also nicht nur für die Artikelverwendung in der NGr, sondern auch für die Pronominalisierung untersucht, wofür meines Wissens nach noch Untersuchungsbedarf besteht.

Für die sog. ‚Genuszuweisung‘ nach dem NGP gibt es sowohl für den Erstsprache als auch den Zweitspracherwerb eine Reihe an Studien, die allerdings unterschiedliche Ergebnisse erzielten: Einige Autoren argumentieren, dass die Kinder mit Beginn der Formverwendung genusmarkierter Formen das semantisch basierte NGP anwenden. Andere Autoren gehen dagegen davon aus, dass semantische Faktoren erst mit fortgeschrittener kognitiver Entwicklung eine Rolle spielen¹³⁷. Auf der Basis der im Folgenden dargelegten Untersuchungsergebnisse wird für die vorliegende Fragestellung zum Genuserwerb durch Grundschul Kinder mit Deutsch als Zweitsprache angenommen, dass semantische Faktoren aufgrund des bereits fortgeschrittenen kognitiven Entwicklungsstands relevant sind. Mehr noch, es wird postuliert, dass die Kinder das NGP anwenden. Dabei wird

reflektiert, dass die Anwendung des NGP nicht zeitgleich als Genusmarkierung bzw. Genuserwerb zu interpretieren ist; sexusbasierte Artikelverwendungen und Pronominalisierungen führen zwar aufgrund der weitreichenden Korrespondenz zwischen maskuliner bzw. femininer Genusklasse zur Klassifizierung männlicher bzw. weiblicher Personen zu grammatisch zielsprachlichen Strukturen. Ob die Lerner aber tatsächlich im Sinne der Nominalklassifikation auf grammatischer Ebene eine Genusmarkierung vornehmen bzw. pronominal Genuskongruenz einlösen oder vielmehr maskuline und feminine Artikelformen und Pronomen dazu verwenden, um Sexus zu markieren, kann nicht eindeutig bestimmt werden. Deshalb wird auch die Annahme von **Wegener (1995a)**, Sexus sei „der Schlüssel zur grammatischen Kategorie Genus“ (**Wegener 1995a**: 14), hinterfragt. Bei jeder Formentscheidung kann wie bei den *Hybrid nouns* potentiell konzeptuelle Kongruenz, die außersprachlich motiviert ist, vorliegen.

(3) Im Sinne von Interimssymbolisierungen, die für die genusanzeigenden Formen angenommen werden, ist deshalb davon auszugehen, dass Lerner nicht nur bei der vermeintlichen Genusmarkierung am Artikel, sondern auch bei der Pronominalisierung von Nomen mit den Merkmalen [+männlich] oder [+weiblich] das NGP zur Sexusmarkierung nutzen. Demnach sollten die Lerner die Artikelform *der* sowie das Pronomen *er* zum Verweisen auf männliche und die Artikelform *die* sowie das Pronomen *sie* zum Verweisen auf weibliche Personen verwenden. Wenden die Kinder das NGP an, sollten zwischen nominalgruppeninternen und nominalgruppenexternen Sexusmarkierungen keine Unterschiede auszumachen sein, zumal Genus und Sexus bei diesen Nomen nicht wie bei den *Hybrid nouns* divergieren: Die Kinder sollten Personalpronomen nicht etwa infolge einer vorangegangenen formal-grammatischen Genusklassifikation formal-grammatisch genuskongruent markieren, sondern ad hoc auf das Wissen zurückgreifen, dass männliche Personen durch *er*, weibliche Personen durch *sie* pronominalisiert werden. Die Entscheidung für eine pronominale Form – maskulin bzw. feminin – ist dann durch das außersprachliche Sexusmerkmal konzeptuell motiviert.

(4) Darüber hinaus wird angenommen, dass Lerner auch bei Nomen, auf die das NGP nicht anwendbar ist, semantische Strategien ausbilden. Dazu wird die Formenwahl bei belebten, aber sexusneutralen Nomen und unbelebten Nomen überprüft. Erwartet wird, dass auch deren Merkmale [-Sexus] oder [-belebt] durch systematische abweichende Formverwendungen abgebildet werden.

(5) In den Genuserwerbsstudien in der Zweitsprache Deutsch von **Wegener (1995a)**, **Kaltenbacher/Klages (2006)**, **Jeuk (2008)** und **Turgay (2010)** finden sich Hinweise darauf, dass jenen Kindern, deren Erstsprachen Genussprachen sind, eine schnellere Aneignung des deutschen Genussystems gelingt, als dies für Kinder mit genuslosen Erstsprachen der Fall ist. Deshalb wird auch der Frage nachgegangen, ob das Vorhandensein der Kategorie Genus in der Erstsprache der Lerner tatsächlich erleichterte Erwerbsbedingungen für die Aneignung des deutschen Genussystems nach sich zieht.

4 Daten

4.1 Probanden und Erstsprachen

Zur Überprüfung der oben formulierten Annahmen wurden insgesamt 48 Probanden (Grundschulkinder der 3. und 4. Klasse von fünf verschiedenen Grundschulen in NRW) getestet. Die Kinder setzen sich aus drei unterschiedlichen Kohorten zusammen: zwei Gruppen mit Deutsch als Zweitsprache, dabei aber mit den unterschiedlichen Erstsprachen Russisch (n 24) und Türkisch (n 14) sowie einer Kontrollgruppe mit monolingualen deutschsprachigen Kindern (n 10). Im Folgenden werden die Erstsprachen durch die jeweiligen Anfangsbuchstaben, also R für Russisch, T für Türkisch und D für Deutsch, abgekürzt.

Die beiden DaZ-Gruppen weisen hinsichtlich der Kategorie Genus unterschiedliche Voraussetzungen auf. Sprecher des Russischen kennen das Referenzsystem der Genuskongruenz aus ihrer Erstsprache, Sprechern des

Türkischen ist Genus aus ihrer Erstsprache hingegen unbekannt (Gladrow 2001, Bassarak/Jendraschek 2004). Infolgedessen kennen sie auch Genuskongruenz als Referenzsystem nicht. Weder das Russische noch das Türkische kennt Artikel, an denen im Deutschen u.a. die Genusklassenzugehörigkeit overt markiert wird. Im Gegensatz zum Türkischen weist das Russische wie das Deutsche die drei grammatischen Genera Maskulinum, Femininum und Neutrum auf. Für das Russische gilt allerdings im Gegensatz zum Deutschen, dass das Genus weitgehend formal am Nomen selbst markiert und an der Form bzw. am Auslaut des Nomens im Nominativ Singular ersichtlich wird. Nominalgruppenintern müssen Adjektive, adjektivische Pronomen, Numeralien und Partizipien hinsichtlich der Kategorie Genus markiert werden, nominalgruppenextern Pronomen der dritten Person Singular. Anders als im Deutschen erfolgt die Genusmarkierung im Russischen auch an den Verbformen im Präteritum und im Konjunktiv sowie an Partizipien (Gladrow 2001: 387, Mulisch 1975: 216).

Aus den sprachbiographischen Interviews, die zu Beginn der Datenerhebung mit allen Kindern geführt wurden, geht hervor, dass die Kinder mit L1 R insgesamt eine kürzere Aufenthaltsdauer in Deutschland aufweisen, vorschulisch weniger Zweitsprachkontaktmöglichkeiten, etwa durch den Besuch eines deutschen Kindergartens, hatten, deutlich weniger von ihnen erstsprachlichen Unterricht besucht haben und die Erstsprache R in den Familien häufiger gesprochen wird, als dies für die Kinder mit L1 T der Fall ist. Trotzdem weisen die Kinder mit der Erstsprache Russisch bei der Sprachstandsmessung in der Zweitsprache Deutsch bessere Ergebnisse als die türkischsprachige Vergleichsgruppe auf: Der allgemeine Sprachstand wurde von beiden DaZ-Gruppen zu Beginn und zum Abschluss der Datenerhebung mittels C-Test¹³⁸ erhoben. Zu beiden Testzeitpunkten schnitt die Gruppe R rund 5 % besser als die Gruppe T ab.

Tab. 1: C-Test Ergebnisse

C-Test		
L2 Deutsch	t1	t2
Median	68,5	77,9

T	65,3	75,0
R	70,4	79,6

Die Gruppe R sollte im Hinblick auf die vorliegenden Fragestellungen und wegen des weiter fortgeschrittenen allgemeinen Sprachstands, der aufgrund der typologischen Nähe zum Deutschen auf vorteilhaftere Zweitspracherwerbsbedingungen zurückzuführen ist, schneller als die Gruppe T lernen, dass das Deutsche

- a) die drei Genera Maskulinum, Femininum und Neutrum als Ausprägungen einer grammatischen Kategorie aufweist und
- b) diese flexionsmorphologisch differenziert,
- c) dass es sich dabei um eine invariante und konsistent zu markierende Kategorie handelt und
- d) an welchen Targets sie markiert werden muss.

Die semantischen Zugänge zum Erschließen des Formeninventars werden für beide DaZ-Gruppen postuliert, da die kognitiven Dichotomien männlich/weiblich sowie belebt/unbelebt einzelsprachenunabhängig angenommen werden müssen. Im russischen Genussystem gilt allerdings ähnlich wie im Deutschen das NGP; überdies wird das außersprachliche Merkmal [+belebt] in Deklinationsklassen grammatisch abgebildet, weshalb auch mit Blick auf semantische Faktoren für die Gruppe R angenommen wird, dass sie das Prinzip, außersprachliche Merkmale grammatisch zu markieren, aus ihrer Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen kann. Für das Türkische, das weder eine morphosyntaktische noch eine semantische Nominalklassifikation aufweist, kann allerdings nur bei wenigen Nomen auf eine lexikalische bzw. morphologische Differenzierung nach Sexus verwiesen werden (z.B. Verwandtschaftsbezeichnungen: *baba* – *anne* (*Vater* – *Mutter*) oder Sexusmarkierung durch die Suffixe *-e* oder *-içe* zur Kennzeichnung weiblicher Personen, z.B. *sahip* – *sahib-e* (*Besitzer* – *Besitzerin*) oder *kral* – *kral-içe* (*König* – *Königin*), vgl. Braun 2003: 286). Für die türkischen Lerner sind sowohl grammatische als auch semantische Zugänge gleichermaßen plausibel.

4.2 Testdesign

Im Laufe eines halben Jahres wurde mit den 48 Probanden drei Mal der gleiche schriftsprachliche Test, in dem Artikel und Pronomen abgefragt wurden, durchgeführt. Bei dem Test handelte es sich um eine Kombination aus einem Lücken- und Multiple-Choice-Test. Nominalgruppenintern musste den Nomen in einer vorangehenden Lücke ein Artikel zugewiesen werden¹³⁹. In der Fortsetzung des Satzes mussten die Probanden ein auf das Nomen referierendes Personalpronomen genuskongruent ankreuzen. Die Reihenfolge der anzukreuzenden Pronomen wurde in jedem Testset randomisiert.

_____ Kind war sechs Jahre und	<table border="1"><tr><td>er</td></tr><tr><td>es</td></tr><tr><td>sie</td></tr></table>	er	es	sie	...
er					
es					
sie					

Bei jeder der drei Durchführungen wurden die Nomen so variiert, dass insgesamt 18 verschiedene Nomen getestet wurden, die nach den Merkmalen Genus und Belebtheit differenziert waren. Entsprechend wurde jeweils ein Nomen jeder Genusklasse, jeweils mit den Merkmalen [+belebt] und [-belebt], eingesetzt (Tab. 2). Die Gruppe mit dem Merkmal [+belebt] kann semantisch weiter differenziert werden: Einerseits durch die Verwendung von Personen- und Tierbezeichnungen in Nomen mit den Merkmalen [+menschlich] bzw. [-menschlich], andererseits in Nomen mit den Merkmalen [+Sexus] bzw. [-Sexus]. Während den Nomen *Vater*, *Mann*, *Frau* und *Mutter* Sexus inhärent ist, sind die Nomen *Baby* und *Kind* sowie die Tierbezeichnungen hinsichtlich dieses Merkmals neutral. Bei generischen Personenbezeichnungen dieser Art (z.B. auch *der Gast*, *das Opfer*, *die Geisel*) ist die Sexusinformation nur nach Kenntnis des außersprachlichen Referenzobjekts oder durch zusätzliche Informationen zum Nomen gegeben, z.B. *der Gast Frau Meier*¹⁴⁰.

Tab. 2: Testitems Lücken-/Multiple-Choice-Test

t	Merkmal	M	F	N
1	[+belebt]	<i>Mann</i>	<i>Frau</i>	<i>Kind</i>
	[-belebt]	<i>Eimer</i>	<i>Lampe</i>	<i>Bett</i>
2	[+belebt]	<i>Vater</i>	<i>Mutter</i>	<i>Baby</i>
	[-belebt]	<i>Drachen</i>	<i>Eisenbahn</i>	<i>Schiff</i>
3	[+belebt]	<i>Hund</i>	<i>Katze</i>	<i>Mäuschen</i>
	[-belebt]	<i>Schrank</i>	<i>Tafel</i>	<i>Regal</i>

Alle verwendeten Nomen sind im produktiven kindlichen Grundwortschatz (Pregel/Rickheit 1987) verzeichnet, wobei die Nomen mit dem Merkmal [+belebt] insgesamt eine deutlich höhere Frequenz als die Nomen mit dem Merkmal [-belebt] aufweisen und damit in den höheren Rängen angesiedelt sind (Tab. 3). Ein weiterer Frequenzunterschied zeigt sich zwischen den Personenbezeichnungen mit dem Merkmal [+Sexus] bzw. [-Sexus]: Die Neutra *Kind* und *Baby* sind mit deutlich weniger Tokens verzeichnet als die Maskulina *Vater* und *Mann* sowie die Feminina *Mutter* und *Frau*.

Tab. 3: Testitems nach Häufigkeit (vgl. Pregel/Rickheit 1987)

Item	Belebtheit	Rang	Tokens
Mutter	+	1	834
Vater	+	4	387
Hund	+	7	387
Katze	+	9	328
Mann	+	11	294
Frau	+	15	233
Bett	-	24	185
Kind	+	33	150
Eisenbahn	-	104	31
Schiff	-	105	30
Schrank	-	111	24
Baby	+	116	19
Lampe	-	118	17
Eimer	-	125	10
Tafel	-	127	8
Drachen	-	129	6
Mäuschen	+	130	5
Regal	-	-	4

Je frequenter die Nomen sind, um so eher ist anzunehmen, dass die Kinder das jeweilige Genus der Nomen auswendig gelernt haben. Entsprechend sollten die Kinder nominalgruppenintern in der Reihenfolge [+Sexus] > [-Sexus] > [-belebt] in zunehmendem Maß Abweichungen bei der sog. Genuszuweisung durch den Artikel produzieren.

Hinsichtlich der Distribution der drei Genera zeigt die Auswertung der 812 ranghöchsten Nomen¹⁴¹, dass sie ungleich vertreten sind: Maskulina kommen im kindlichen produktiven Grundwortschatz mit 42,4 % am häufigsten vor. Darauf folgen die Feminina mit 31,0 %, Neutra bilden mit 26,6 % den kleinsten Teil des verzeichneten produktiven nominalen Lexikons. Eine vergleichbare Verteilung ermitteln auch **Schiller/Caramazza** (vgl. 2003: 171) für die Erwachsenensprache: 42,7 % Maskulina, 35,4 % Feminina, 19,2 % Neutra und 2,7 % mit multiplem Genus. Beobachtete

Erwerbsreihenfolgen von Artikelformen in singulären Determiniererkontexten spiegeln diese Häufigkeitsverteilung wider: Jeuk (2006; 2008), Kaltenbacher/Klages (2006: 86) und Montanari (vgl. 2010: 251 und 256) stellen z.B. fest, dass zunächst die Artikelformen *der* oder *die* übergeneralisiert werden, bevor beide Artikelformen parallel verwendet werden. Die neutrale Artikelform *das* wird erst nach den Formen *der* und *die* in das dann dreigliedrig werdende Artikelsystem integriert. Übergeneralisierungen der Artikelformen sollten entsprechend der Abfolge *der* > *die* > *das* ausfallen.

Im Hinblick auf das Merkmal der Belebtheit weist dieses knapp ein Fünftel (17,5 %, n 52) der Nomen des kindlichen produktiven Grundwortschatzes auf, wobei darunter viele der ranghohen Nomen zu finden sind. Bei 40 dieser Nomen handelt es sich um Personenbezeichnungen, denen wortsemantisch Sexus inhärent ist und bei denen das NGP zeitgleich zu zielsprachlichen Genusmarkierungen führt. Bei sieben dieser Nomen ist dies nicht der Fall, da diese Nomen diminuierte Personenbezeichnungen (auslautend auf *-chen* oder *-lein*) sind. Der Skopus des NGP ist mit 4,9 % zwar gering, die Validität mit 82,5 % hingegen sehr hoch. Damit fallen der Skopus- und Validitätswert für das NGP im kindlichen produktiven Wortschatz ähnlich aus wie bei Wegeners (1995a) Berechnung für den Grundwortschatz nach Oehler/Sörensen/Heupel (1966) mit einem Skopus von 5,9 % und einer Validität von 86,1 %.

Aufgrund der hohen Validität des NGP ist zu erwarten, dass die Kinder dieses nicht nur bei Nomen, denen Sexus inhärent ist, anwenden, sondern auch bei den sexusneutralen Nomen *Kind* und *Baby* und diese Items maskulin und feminin determinieren und pronominalisieren. Konzeptuelle Genusmarkierungen im Sinne einer Sexusmarkierung sollten entsprechend der *Agreement Hierarchy* v.a. bei Pronomen vorzufinden sein.

5 Datenanalyse

Für die nun folgende Datenanalyse wurden – getrennt nach den drei Probandengruppen – zunächst alle genusmarkierten Artikelformen und Pronominalisierungen addiert und nicht nach den Erhebungszeitpunkten und individuellen Sprachständen der Kinder unterschieden. In der Datendiskussion wird dort, wo es relevant erscheint, auf den Zusammenhang zwischen Sprachstand und Genuserwerb verwiesen. Wenige nicht eindeutig zu interpretierende Daten (z.B. nicht genusmarkierte Artikelformen wie *de*, miteinander konkurrierende Genusmarkierungen wie *eine schöner Frau* (F vs. M) oder nicht ausgefüllte Lücken) wurden von der Auswertung ausgeschlossen. Ferner wurden auch die Ergebnisse zu den Tierbezeichnungen *Hund*, *Katze* und *Mäuschen* aufgrund ihrer generischen Verwendbarkeit, d.h. aufgrund ihrer Neutralität hinsichtlich des Merkmals [Sexus], ausgeklammert. Entsprechend liegen niedrigere absolute Zahlen für Nomen mit dem Merkmal [+belebt] als für die Nomen mit dem Merkmal [-belebt] vor. Die Gruppe mit dem Merkmal [+belebt] setzt sich demzufolge aus Nomen mit den Merkmalen [+männlich] bzw. [+weiblich], also [+Sexus] (*Vater*, *Mann*, *Frau* und *Mutter*) und Nomen mit dem Merkmal [-Sexus] (*Baby* und *Kind*) zusammen. Auf grammatischer Ebene geht damit eine Gegenüberstellung von Maskulina bzw. Feminina und Neutra einher.

Überdies wurden für die Artikelverwendung mehr Datenpunkte erhoben, da jedes Item innerhalb des Testsets im Nominativ vier Mal durch einen Artikel determiniert werden musste, während die Personalpronomen im Nominativ nur einmal abgefragt wurden. Insgesamt bezieht sich die Auswertung deshalb auf 2.680 Datenpunkte für Artikelformen und auf 671 Datenpunkte für Pronomen.

Die nachfolgende Datenbeschreibung ist gegliedert in nominalgruppeninterne und nominalgruppenexterne Formverwendungen:

Nominalgruppeninterne Formverwendung:

- (1) Konsistenz in der Artikelverwendung
- (2) Zielsprachliche Genusmarkierung am Artikel
- (3) Nicht-zielsprachliche Genusmarkierung am Artikel

Nominalgruppenexterne Formverwendung:

- (4) Kongruenzen Pronominalisierung
- (5) Inkongruenzen Pronominalisierung

5.1 Konsistenz in der Artikelverwendung

Für die Gruppe R liegen für die Artikelverwendungen 1.345, für die Gruppe T 749, für die Gruppe D 586 Datenpunkte vor. Die prozentualen Ergebnisse zur Konsistenz in der Artikelverwendung zeigt **Abb. 1**. In der Auswertung werden drei Parameter unterschieden: a) Konsistenz in der Artikelverwendung bei zielsprachlicher Genusmarkierung, b) Konsistenz in der Artikelverwendung bei nicht-zielsprachlicher Genusmarkierung sowie c) Inkonsistenz in der Artikelverwendung. Das Kriterium der Konsistenz ist erfüllt, wenn ein Nomen bei jedem Vorkommen mit der gleichen Artikelform determiniert wurde, unabhängig davon, ob es sich um eine zielsprachliche Genusmarkierung handelt oder nicht. Klassifizierten die Kinder beispielsweise das Nomen *Tafel* vier Mal abweichend vom zielsprachlichen Femininum durch den maskulinen Artikel *der*, liegt damit zwar keine zielsprachliche, aber konsistente Formverwendung vor. Die Formverwendung wird als inkonsistent gewertet, wenn ein und dasselbe Nomen bei den unterschiedlichen Tokens durch verschiedene Artikelformen klassifiziert wurde, z.B. *die Tafel* [F], *der Tafel* [M].

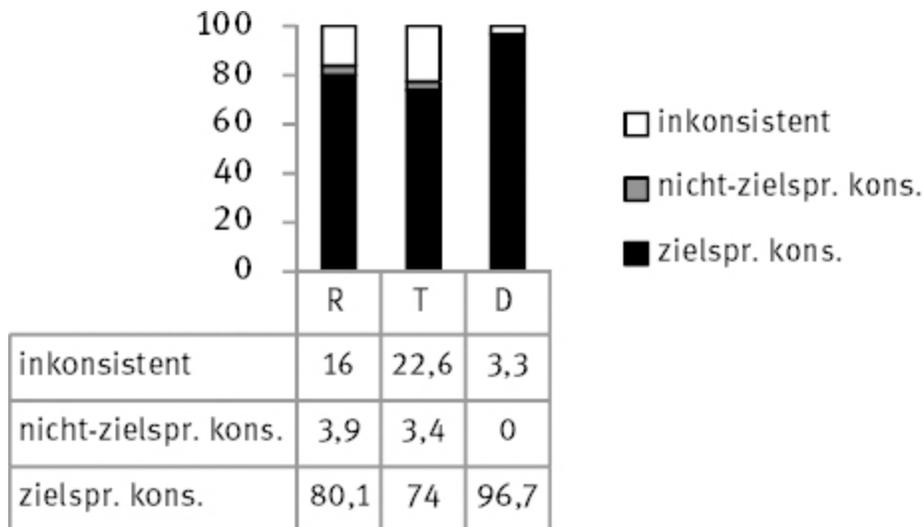


Abb. 1: Konsistenz in der Artikelverwendung

Wie zu erwarten, verwendet nur die Kontrollgruppe nahezu ausnahmslos konsistent und dabei hinsichtlich der Genusklassifikation zielsprachliche Artikelformen. Bei den beiden DaZ-Gruppen ist dies nicht der Fall: Die Gruppe R verwendet mit rund 80 % zwar häufiger konsistent zielsprachliche Artikelformen als die Gruppe T mit 74 %. Anzumerken ist aber, dass von den 24 Kindern der Gruppe R allerdings nur fünf, von den 14 Kindern der Gruppe T nur zwei Kinder konsistente zielsprachliche Artikelformen bei allen Testitems wählen.

Bei beiden DaZ-Gruppen kommen mit 3,4 % (T) bzw. 3,9 % (R) nichtzielsprachlich konsistente Artikelformen vor, die sich innerhalb der Gruppe T auf 6 von 14 Kindern, innerhalb der Gruppe R auf 10 von 24 Kindern verteilen. Diese Kinder verwenden zeitgleich aber auch noch verschiedene Artikelformen bei ein und demselben Nomen, wobei die Gruppe T mit insgesamt 22,6 % mehr Inkonsistenzen in der Artikelverwendung als die Gruppe R (16 %) aufweist.

Unterschieden nach den semantischen Merkmalen der Nomen verwenden beide DaZ-Gruppen am häufigsten bei den Nomen mit dem Merkmal [+Sexus], darauf folgend mit dem Merkmal [-Sexus], danach erst mit dem Merkmal [-belebt] konsistent zielsprachliche Artikelformen. Die meisten Inkonsistenzen sowie die wenigen nicht-zielsprachlichen konsistenten Artikelverwendungen finden sich also unter den Nomen mit dem Merkmal

[-belebt]. Im Detail werden diese Ergebnisse im Folgeabschnitt zur zielsprachlichen Genusmarkierung aufgeschlüsselt.

5.2 Zielsprachliche Genusmarkierung am Artikel

Die **Abb. 2** und **3** veranschaulichen die Ergebnisse der Artikelverwendungen im Hinblick auf die Zielsprachlichkeit der Genusmarkierung, hier nun auch unterschieden nach der Genusklassenzugehörigkeit und den Merkmalen [+belebt] und [-belebt], in Prozent (vgl. absolute Zahlen in Tab. I im Anhang).

Die Kontrollgruppe D verwendet unabhängig von der Genusklassenzugehörigkeit und von den Merkmalen [+belebt] und [-belebt] beinahe ausnahmslos zielsprachliche Artikelformen. Bei den beiden DaZ-Gruppen R und T ist dies nicht der Fall: Während beiden Gruppen eine nahezu vollständig zielsprachliche Artikelverwendung bei den Maskulina und Feminina mit dem Merkmal [+Sexus] gelingt, gilt für beide DaZ-Gruppen, dass die Neutra *Kind* und *Baby* weniger häufig als die Maskulina und Feminina zielsprachlich markiert werden. Dies ist für die Gruppe T mit 82,4 % noch deutlicher der Fall als für die Gruppe R mit 94,5 %.

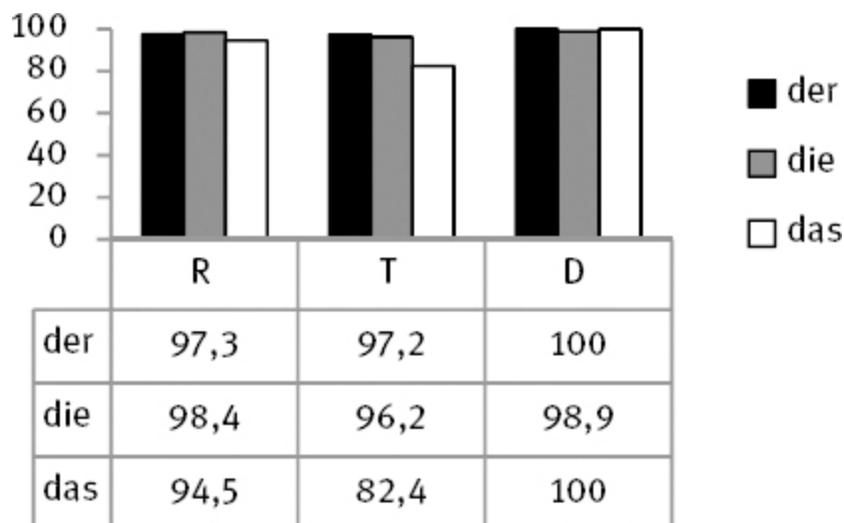


Abb. 2: Zielsprachliche Genusmarkierung am Artikel, [+belebt]

Für die Artikelverwendung bei den Items mit dem Merkmal [-belebt] zeigt sich, dass die beiden DaZ-Gruppen bei allen drei Genera bis zu 30 % nicht-zielsprachliche Artikel wählen. Verglichen mit den Ergebnissen zu den Items mit dem Merkmal [+belebt] finden sich bei den Items mit dem Merkmal [-belebt] für beide DaZ-Gruppen also insgesamt mehr Abweichungen. Die meisten Abweichungen sind auch bei den Nomen mit dem Merkmal [-belebt] unter den Neutra auszumachen, was für beide DaZ-Gruppen gleichermaßen gilt (rund 29 %). Die Gruppe T weist insgesamt mehr Abweichungen auf als die Gruppe R, wie dies auch bei den Items mit dem Merkmal [+belebt] der Fall ist. Die Gruppe R ist damit in der Artikelverwendung hinsichtlich der Zielsprachlichkeit insgesamt sicherer als die Gruppe T.

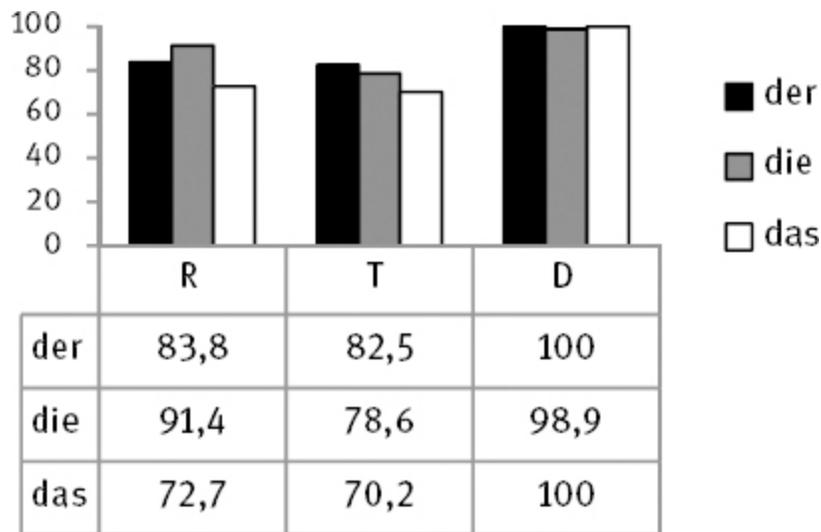


Abb. 3: Zielsprachliche Genusmarkierung am Artikel, [-belebt]

Im nächsten Abschnitt wird beleuchtet, für welche Formen sich die Kinder bei nominalgruppeninternen Abweichungen entscheiden.

5.3 Nicht-zielsprachliche Genusmarkierung am Artikel

Da unter den Nomen mit Sexusmerkmalen kaum Abweichungen bei der Artikelverwendung zu verzeichnen waren, werden nur die Abweichungen

der Nomen mit den Merkmalen [+belebt, -Sexus] und [-belebt] ausgewertet (Abb. 4 und 5).

Die Abweichungen bei den sexusneutralen Items *Kind* und *Baby* beider DaZ-Gruppen sind zu 100 % Maskulina – das Femininum wird von keinem der Probanden gewählt.

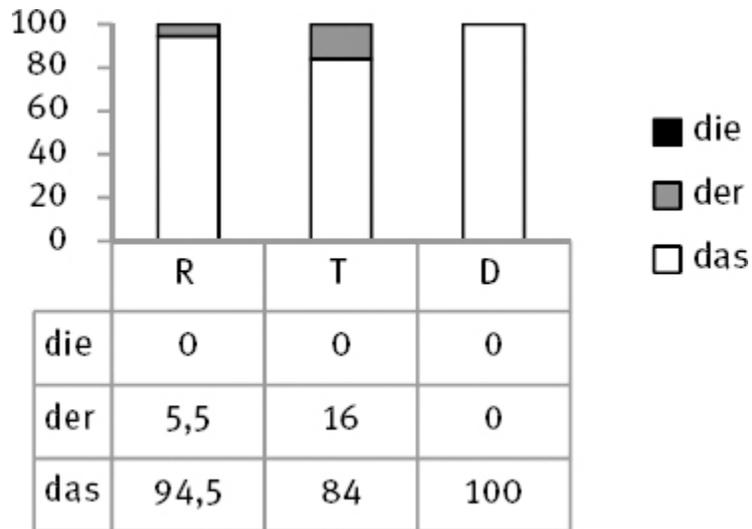


Abb. 4: Nicht-zielsprachliche Genusmarkierung am Artikel, [+belebt, -Sexus]

Bei den Abweichungen der Items mit dem Merkmal [-belebt] werden hingegen von beiden DaZ-Gruppen alle drei Artikelformen verwendet, wobei übereinstimmend die maskuline Artikelform am deutlichsten expandiert. Darauf folgen neutrale Artikelformen, am seltensten wird der feminine Artikel gewählt (vgl. absolute Zahlen Tab. II im Anhang).

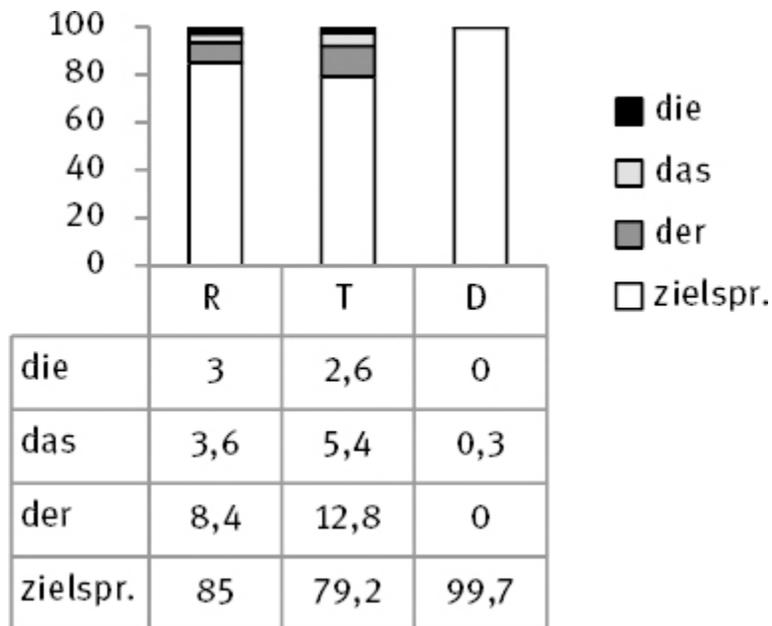


Abb. 5: Nicht-zielsprachliche Genusmarkierung am Artikel, [-belebt]

Nun folgt die Darstellung der Ergebnisse für nominalgruppenexterne Formverwendungen, um den Vergleich zu nominalgruppeninternen Formverwendungen zu ermöglichen.

5.4 Pronominale Kongruenz

Im Hinblick auf pronominale Genuskongruenz war auch bei dieser Auswertung nicht allein die zielsprachliche Pronominalisierung ausschlaggebend. Als kongruent wurde gewertet, wenn am Artikel und am Pronomen konsistent das gleiche Genus markiert wurde, unabhängig davon, ob es sich dabei um das zielsprachliche Genus handelte oder nicht. Da, wie oben gezeigt, in der Mehrzahl der Artikelverwendungen tatsächlich auch zielsprachliche Genusmarkierungen vorliegen, findet dieses Kriterium entsprechend nur für ca. 1/4 der Lösungen, vornehmlich der beiden DaZ-Gruppen, Anwendung.

Für die Gruppe R liegen insgesamt 326, für die Gruppe T 197 und für die Kontrollgruppe 148 Pronominalisierungen vor. Die **Abb. 6** und **7** veranschaulichen die Ergebnisse zur Pronominalisierung prozentual (vgl. absolute Zahlen Tab. III im Anhang).

Wie bei der Artikelverwendung wird auch bei der Pronominalisierung deutlich, dass die Kontrollgruppe D unabhängig von den Merkmalen [+belebt] bzw. [-belebt] und unabhängig von der Genusklassenzugehörigkeit der Items auch nominalgruppenextern Genuskongruenz einlöst. Dagegen sind die DaZ-Gruppen bei der Wahl genuskongruenter Personalpronomen nur bei den maskulinen und femininen Items mit dem Merkmal [+Sexus] beinahe ausnahmslos zielsprachlich. Bei den Neutra *Kind* und *Baby* realisiert nur die Kontrollgruppe in 90 % der Fälle das genuskongruente neutrale Personalpronomen *es*. Die Gruppe R wählt bei zielsprachlicher neutraler Genusmarkierung durch den Artikel in immerhin 31 % dieser Fälle bei der Pronominalisierung ein anderes als das neutrale Personalpronomen. In der Gruppe T belaufen sich diese Abweichungen sogar auf beinahe 60 %, womit die Gruppe R in dieser Struktur deutlich weniger Abweichungen als die Gruppe T produziert.

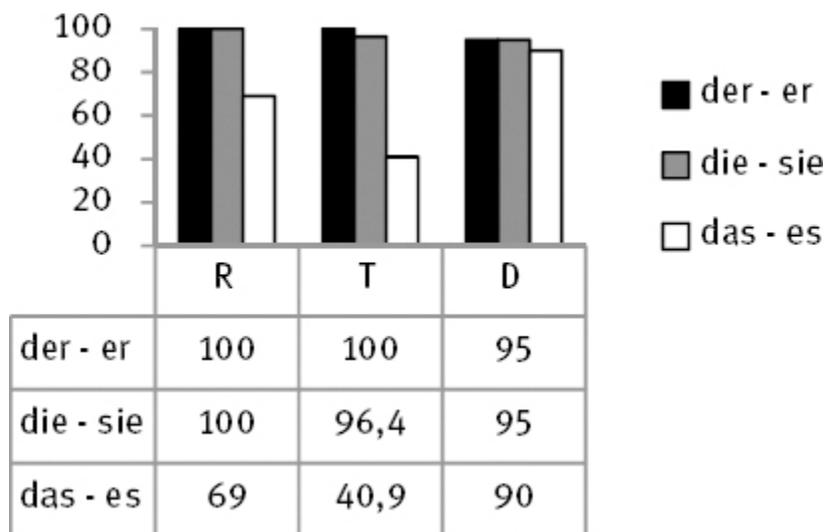


Abb. 6: Pronominale Kongruenz [+belebt]

Bei den Items mit dem Merkmal [-belebt] zeigen beide DaZ-Gruppen bei der Pronominalisierung deutlich mehr Abweichungen als bei den Nomen mit dem Merkmal [+belebt]. Die Gruppe R wählt aber deutlich mehr genuskongruente Pronomen (insges. 77,8 %) als die Gruppe T (insges. 52,7 %). Als Gemeinsamkeit zwischen den DaZ-Gruppen ist deutlich ersichtlich,

dass sowohl die Gruppe R als auch die Gruppe T im Unterschied zu den Items mit dem Merkmal [+belebt] bei den Items mit dem Merkmal [-belebt] am häufigsten die neutral klassifizierten Items genuskongruent pronominalisiert (rund 83 %).

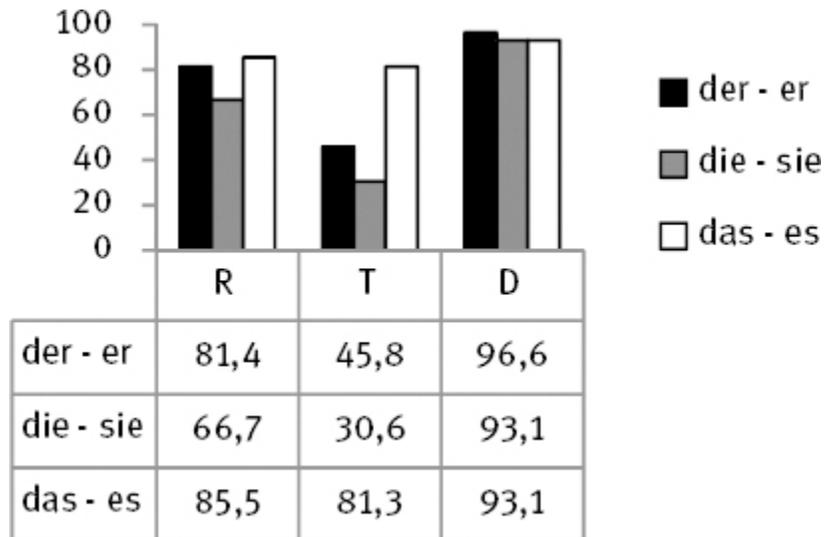


Abb. 7: Pronominale Kongruenz [-belebt]

Für welche Formen sich die Kinder bei nominalgruppenexterner Inkongruenz entscheiden, wird im letzten Datenabschnitt vor der Datendiskussion aufgedeckt.

5.5 Pronominale Inkongruenz

Zwar weist die Gruppe T bei der Pronominalisierung mehr Abweichungen auf als die Gruppe R; jedoch handelt es sich bei beiden Gruppen um die gleichen Abweichungen: Beide Gruppen verwenden bei den Items mit dem Merkmal [-Sexus] nahezu ausnahmslos maskuline Formen. Nur je ein Proband pro Gruppe referiert auf *Kind* und *Baby* durch das feminine Pronomen *sie* (Abb. 8).

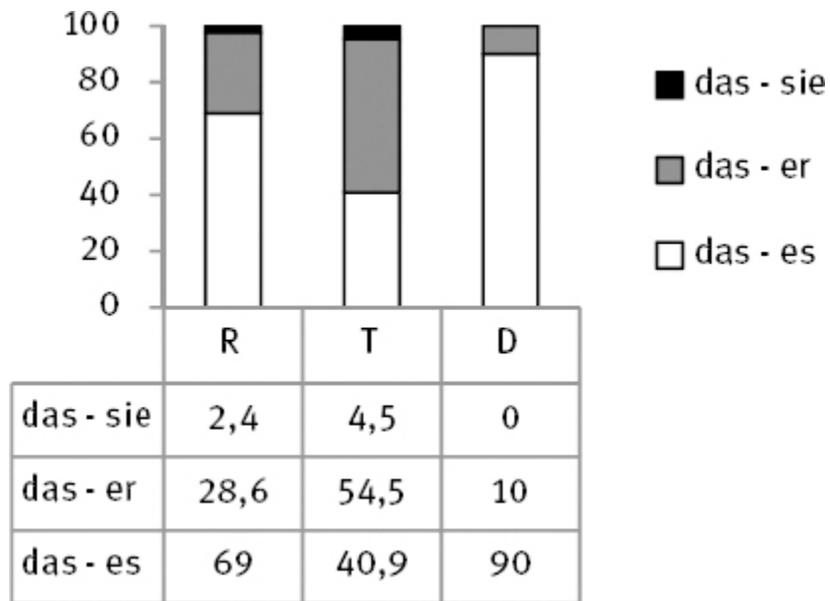


Abb.8: Pronominale Inkongruenz [+belebt, -Sexus]

Bei den Items mit dem Merkmal [-belebt] zeigt sich nominalgruppenextern für beide DaZ-Gruppen, dass das neutrale Pronomen *es* am deutlichsten expandiert. Bei der Gruppe T trifft dies in etwa 4 von 5 Fällen, bei der Gruppe R in etwa 3 von 4 Fällen zu. Darüber hinaus findet noch das maskuline Pronomen *er* Verwendung, das Pronomen *sie* wird nur einmal von einem Kind der Gruppe R verwendet (Abb. 9; vgl. absolute Zahlen Tab. IV im Anhang).

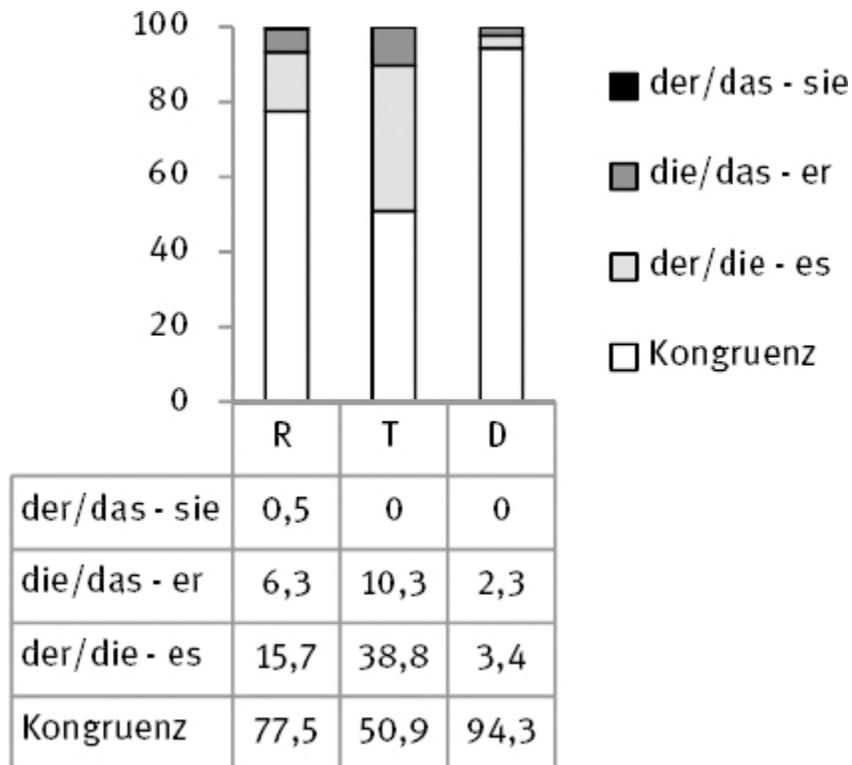


Abb. 9: Pronominale Inkongruenz [-belebt]

6 Diskussion

Die Daten zeigen, dass die monolingual deutschsprachigen Kinder in allen untersuchten Bereichen nahezu ausnahmslos zielsprachliche Strukturen realisieren und sie damit als valide Kontrollgruppe anzusehen sind. Im Folgenden werden nur die Ergebnisse der beiden DaZ-Gruppen diskutiert, bei denen Abweichungen festgestellt wurden:

Für die Gruppe R konnten wie angenommen insgesamt weniger Abweichungen beobachtet werden als für die Gruppe T. Für beide DaZ-Gruppen wurde aber übereinstimmend festgestellt, dass sie

- (1) Genus noch nicht durchgängig als invariantes formal-grammatisches Nominalklassifikations- und Referenzsystem erworben haben;
- (2) bei Nomen, auf die das NGP anwendbar ist, beinahe ausnahmslos zielsprachliche Strukturen realisieren – nominalgruppenintern wie

- nominalgruppenextern;
- (3) insgesamt aber gemäß den Voraussagen der *Agreement Hierarchy* bei der Artikelverwendung weniger Abweichungen als bei den Pronomen produzieren;
 - (4) sich bei Abweichungen in Abhängigkeit von semantischen Merkmalen der Nomen ([+belebt, -Sexus] und [-belebt]) systematisch für die gleichen (wenn auch nicht zielsprachlichen) Genusklassen entscheiden.

Im Folgenden werden diese vier Befunde im Detail diskutiert und interpretiert:

(1) Wie in 4.1 genannt, verwenden nur wenige Kinder (2/14 T, 5/24 R) ausschließlich konsistent zielsprachliche Artikelformen. Bei diesen Kindern ist entweder davon auszugehen, dass sie die Kategorie Genus erworben haben, oder ist nicht zu entscheiden, ob sie das entsprechende Genus auswendig gelernt haben. Diese sieben Probanden gehören jedoch zu den Kindern mit C-Test-Ergebnissen jenseits des Mittelwerts in ihrer Gruppe¹⁴² (vgl. Abschnitt 3.1), was den Schluss zulässt, dass sie die Kategorie Genus erworben haben.

Schon eingangs wurde die Annahme formuliert, dass nur nicht-zielsprachliche konsistente Artikelverwendungen als Beleg dafür gewertet werden können, dass die Kategorie Genus als formal-grammatische Kategorie erworben wurde. Nicht-zielsprachliche konsistente Artikel verwenden jedoch nur einige Kinder (6/14 T, 10/24 R), die bei anderen Items aber auch noch Artikelformen inkonsistent verwenden. Deshalb wird geschlussfolgert, dass diese Kinder zwar prinzipiell erworben haben, dass Genus eine invariante Kategorie ist, sie aber noch nicht in der Lage sind, diese Invarianz durchgängig einzuhalten und sie von anderen als formal-grammatischen Prinzipien in ihrer Formenwahl Gebrauch machen. Die restlichen Kinder verwenden konsistent zielsprachliche Artikel, aber daneben außerdem verschiedene Artikelformen und zeigen sich damit nicht konsistent in ihrer Formenwahl; diese Kinder haben die Invarianz der Kategorie noch nicht erfasst und verwenden vermutlich zielsprachliche Artikel auf der Basis von auswendig gelernten Genuseinträgen konsistent.

(2) Hinsichtlich der Anwendung des NGPs bei maskulinen und femininen Items, die das Merkmal [+männlich] bzw. [+weiblich] aufweisen, produzieren die DaZLerner sowohl bei der Artikelverwendung als auch bei der Pronominalisierung weitgehend zielsprachliche Strukturen. Bei diesen Items wurde auch die höchste Konsistenz in der Artikelverwendung festgestellt. Im Gegensatz dazu sind bei den sexusneutralen und unbelebten Nomen bei beiden DaZ-Gruppen mehr Abweichungen und Inkonsistenzen festzustellen. Bei den letztgenannten Nomen zeigen sich die Abweichungen deutlich häufiger nominalgruppenextern (Pronomen) als nominalgruppenintern (Artikel).

Die zielsprachlichen Artikelverwendungen bei den Nomen mit dem Merkmal [+Sexus] veranschaulichen wie eingangs angenommen, dass die DaZLerner das semantisch basierte NGP als Strategie anwenden. Eingewandt wurde, dass im Hinblick auf die Frequenz der Items *Vater*, *Mann*, *Frau* und *Mutter* nicht ausgeschlossen werden kann (vgl. Abschnitt 3.2), dass deren Genus holistisch mit den Nomen gespeichert wurde und deshalb in der Artikelverwendung keine Abweichungen vorliegen. Gerade aber die Tatsache, dass nicht nur nominalgruppenintern, sondern auch nominalgruppenextern zielsprachliche Genuskongruenz vorliegt, spricht dafür, dass die Kinder grammatische Markierungen vornehmen, die diese semantischen Merkmale symbolisieren. Während neben der hohen Frequenz auch die enge syntaktische Bindung zwischen Artikel und Nomen die holistische Speicherung des jeweiligen Genuseintrags begünstigt, kann für das die NGr ersetzende, syntaktisch autonome Pronomen nicht angenommen werden, dass der Genuseintrag auswendig gelernt wurde. Bei der Pronominalisierung muss das Genus des Bezugsnomens erneut und dabei kongruent markiert werden. Wenden die Kinder aber das NGP an, können sie auf ihr konzeptuelles Wissen zurückgreifen und durch *er* und *sie* Sexus markieren, ohne das in der NGr zugewiesene (grammatische) Genus wieder aufnehmen zu müssen.

Die sexusbasierten Pronominalisierungen führen aufgrund der Korrespondenz zwischen maskuliner bzw. femininer Genusklasse zur Bezeichnung männlicher bzw. weiblicher Personen zwar zu grammatisch zielsprachlichen Strukturen – von einer grammatischen Genusmarkierung

im Sinne der Nominalklassifikation darf aber nicht ausgegangen werden, wie die Diskussion der zu vergleichenden Ergebnisse für die Nomen mit den Merkmalen [-Sexus] und [-belebt] nun zeigen soll. Würden die Kinder bei den Nomen mit dem Merkmal [+Sexus] grammatisch basierte Pronominalisierungen vornehmen, müssten sie auch bei den sexusneutralen und unbelebten Nomen in der Lage sein, diese grammatisch kongruent zu pronominalisieren. Stattdessen produzieren die Kinder bei diesen Items nominalgruppenextern vergleichsweise viele Inkongruenzen. Diese Inkongruenzen sind dadurch erklärbar, dass den Kindern bei den sexusneutralen und unbelebten Nomen kein gleichwertiges semantisches Prinzip wie das NGP zur Verfügung steht, das auch zeitgleich zu zielsprachlichen Genusmarkierungen führt; bei diesen Nomen kann nur grammatische Genuskongruenz ein gelöst werden, die die Kinder jedoch häufig noch nicht realisieren. Die inkongruenten Pronominalisierungen bei sexusneutralen und unbelebten Nomen sprechen also dafür, dass die Kinder auch bei den sexusinhärenten Nomen nicht Genus, sondern Sexus markieren.

(3, 4) Die Abweichungen zeigen, dass beide DaZ-Gruppen unabhängig von ihren Erstsprachen die gleichen Formen und damit verbunden die gleichen Strategien der Forminterpretation und -aneignung verwenden. Werden auch die zielsprachlichen Ergebnisse der Artikelverwendung und der Pronominalisierungen der sexusinhärenten Personenbezeichnungen berücksichtigt, kann die Formenverwendung von Artikeln und Personalpronomen für beide DaZ-Gruppen, wie in der **Abb. 10** veranschaulicht, zusammengefasst werden.

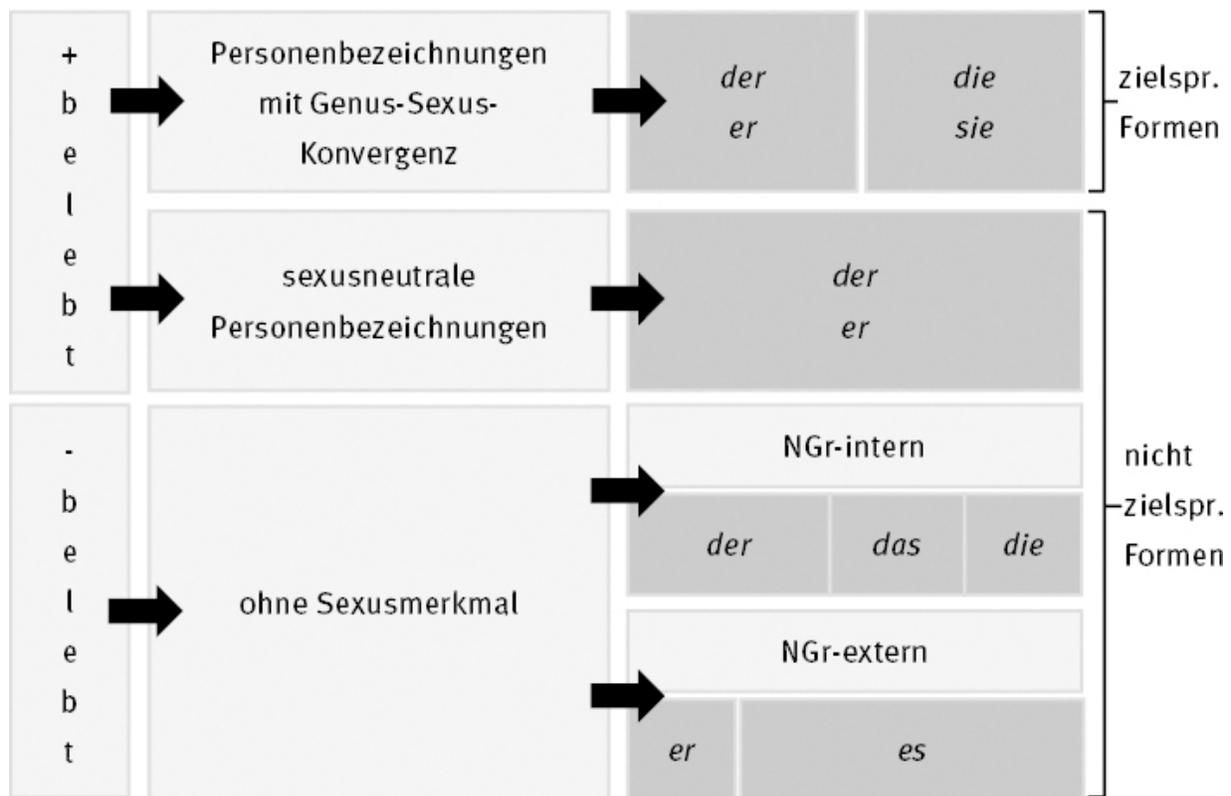


Abb. 10: Formverwendungen: Interimssymbolisierungen

Bei den Items mit dem Merkmal [+Sexus] stimmen, wie bereits in (1) ausgeführt, die verwendeten Genera Maskulinum und Femininum sowohl nominalgruppenintern bei der Artikelverwendung als auch nominalgruppenextern bei der Pronominalisierung überein. Eine Parallelität in der nominalgruppeninternen und -externen Formenwahl ist auch unter den Abweichungen bei den sexusneutralen Nomen vorzufinden: Die Probanden entscheiden sich konsequent für die maskulinen Genusformen *der* und *er*.

Die Items [-Sexus] teilen mit den Items [+Sexus] die Merkmale [+belebt] und [+menschlich]. Da auch die sexusneutralen außersprachlichen Referenten qua dem Merkmal [+menschlich] ein natürliches Geschlecht aufweisen, wurde angenommen, dass die Probanden auch für diese Items das NGP anwenden, um damit Sexus zu markieren. Entsprechend wurden für die Abweichungen sowohl nominalgruppenintern als auch -extern neben maskulinen Artikeln und Pronomen auch feminine Formen zur Sexusmarkierung erwartet. Stattdessen verwenden beide DaZ-Gruppen

übereinstimmend innerhalb und außerhalb der NGr beinahe ausschließlich maskuline Formen. Nur zweimal kommt unter den Abweichungen überhaupt eine feminine Form, das Pronomen *sie*, vor.

Die Übergeneralisierung des maskulinen Genus bei sexusneutralen Nomen zeigt, dass eine andere semantische Strategie als das NGP verfolgt wird: Mit maskulinen Formen wird Belebtheit markiert. Evidenz dafür, dass das Merkmal Belebtheit im deutschen Genussystem durch das Maskulinum abgebildet wird, zeigen folgende Studien: **Krifka (2009)** legt im Rahmen seiner Überlegungen zu den Synkretismen in den femininen Formparadigmen eine Analyse des **Ruoffschen Frequenzwörterbuchs (1981)** (500.000 Wörter) vor, durch die er belegt, dass Maskulina mit 69 % deutlich häufiger als Feminina (16 %) oder Neutra (9 %) belebte Referenten und damit Agentiva bezeichnen (vgl. **Krifka 2009: 17**). Die Analyse des kindlichen produktiven Wortschatzes (**Pregel/Rickheit 1987**) spiegelt dieses Verhältnis im Hinblick auf die relationale Überrepräsentation des maskulinen Genus annähernd wider: Von den insgesamt 142 belebten Nomen sind 80 Nomen und damit 56,3 % Maskulina. Das zweithäufigste Genus ist mit 24,6 % das Neutrum – mehr als die Hälfte davon sind diminuierte Personen oder Tierbezeichnungen. Das Femininum bildet deshalb mit 19 % das Schlusslicht.

Auch das Flexionsverhalten der schwachen Maskulina lässt auf einen Zusammenhang zwischen dem maskulinen Genus und dem Merkmal der Belebtheit schließen (**Bittner 1987, 2003, Köpcke 2000, 2005**). Gegenwärtig ist eine Tendenz zum Abbau schwacher Maskulina beobachtbar, indem diese in die starke bzw. gemischte Deklinationsklasse übertreten. Ausgenommen sind hier jedoch jene schwachen Maskulina, die neben dem auslautenden Schwa auch das semantische Merkmal [+belebt] aufweisen, und sich in ihrer Deklinationsklasse halten – **Köpcke (2005: 113)** nimmt als Grund dafür die Tatsache an, dass das Merkmal der Belebtheit für die „Schwachdeklinaton zentrale Bedeutung“ aufweist.

Ein weiterer Beleg für die Assoziation zwischen Belebtheit und der maskulinen Genusklasse lässt sich auch im Hinblick auf Derivationsprozesse feststellen (vgl. **Eisenberg/Sayatz 2004: 112**): Bei einer Reihung von Derivationsuffixen erfolgt die Abfolge in einer semantisch

genusspezifisch linearen Ordnung, die die Belebtheitshierarchie $M > F > N$ abbildet. Suffixe, die Maskulina bilden (-er, -ler, -ling), generieren meist belebte Nomen (*Lehr-er, Dörf-ler, Lehr-ling*). Suffixe, aus denen Feminina (-schaft) oder Neutra (-tum) entstehen, bilden meist unbelebte und abstrakte Nomen und sind auf der Belebtheitsskala weiter rechts zu verorten. Das Maskulinum ist also auch in diesem Fall das Genus, das am deutlichsten mit Belebtheit und Agentivität assoziiert werden kann (vgl. auch im Zusammenhang mit nominalem Aspekt [Leiss 1994, 2005](#)).

Besonderen Stellenwert für die vorliegende Interpretation nehmen Evidenzen aus der Erst- ([Bittner 2006](#)) und Zweitspracherwerbsperspektive ([Wegener 1995a, 1995b](#)) ein: Beide Autorinnen stellen, wie in Abschnitt 2 bereits angedeutet, fest, dass die Kinder verschiedene Phasen durchlaufen, bevor sie Genus als grammatischen Anzeiger im Sinne der Nominalklassifikation erwerben. In diesen Phasen besetzen die Kinder die genusanzeigenden Formen zunächst mit anderen Funktionen. Bittner und Wegener finden Evidenz dafür, dass die Kinder in einer Phase, die sowohl der Phase der Sexusmarkierung als auch der Phase der grammatischen Genusmarkierung vorangeht, maskuline -r-Formen zur Subjektmarkierung verwenden (z.B. aus [Wegener 1995a](#): 12: *Er will, dass der Mutter das Lutscher kauft.*). Entsprechend handelt es sich dabei um die Phase der semantischen Rollenmarkierung. So schlussfolgert Bittner aufgrund ihrer Datenanalyse des Simone-Korpus (vgl. [Bittner 2006](#): 127):

Agent arguments are typically animates and animates typically belong to the masculine class. [...] As a consequence, the prototypical candidate for the subject/nominative phrase is a masculine noun denoting an animate being. This prototypical relation leads the child to the hypothesis that *der* occurs with subject arguments.

Im Übergang von der Phase der semantischen Rollenmarkierung zur Phase der Sexusmarkierung halten die Kinder an der Strategie fest, maskuline Formen als Belebtheitsmarker zu interpretieren. In der Phase der Sexusmarkierung lernen sie, durch feminine Formen das Merkmal [+weiblich] zu kennzeichnen. Somit markieren sie durch das Maskulinum einerseits generisch Belebtheit, andererseits spezifisch Männlichkeit. Das

Femininum wird in Opposition dazu zur Markierung von Weiblichkeit besetzt. Diese Strategie führt allerdings nur bei Nomen, auf die das NGP anwendbar ist, zu zielsprachlichen Strukturen – die Wahl maskuliner Formen bei den sexusneutralen Items *Baby* und *Kind* werden zwar konzeptuell folgerichtig als belebt, zugleich aber grammatisch inkongruent markiert.

Bei den Items mit dem Merkmal [-belebt] liegt nominalgruppenintern und nominalgruppenextern eine unterschiedliche Formenverwendung vor. Bei der Artikelverwendung finden sich unter den Abweichungen alle drei Genera (in der Häufigkeitsfolge $M > N > F$), bei der Pronominalisierung wurde eine deutliche Präferenz für das neutrale Personalpronomen *es* ersichtlich. Diese nominalgruppenexterne Expansion des neutralen Personalpronomens zeigt mit Blick auf die Funktionszuschreibung der maskulinen und femininen Formen zur Markierung belebter Referenten, dass das neutrale Pronomen zur Markierung unbelebter Referenten verwendet wird. Da die Kinder mit *er* auf belebte bzw. männliche und mit *sie* auf weibliche Referenten verweisen, verbleibt für das Pronomen *es* die Kennzeichnung der unbelebten Referenten.

In (2) wurde formuliert, dass den Kindern bei unbelebten Nomen kein gleichwertiges semantisches Prinzip wie das NGP zur Verfügung steht. Die Daten lassen aber den Schluss zu, dass die Kinder sehr wohl semantisch basiert pronominalisieren, nur dass diese semantische Strategie aber anders als das NGP nicht zu grammatisch genuskongruenten Markierungen führt, es sei denn, die Nomen wurden bereits nominalgruppenintern durch die Verwendung der Artikelform *das* neutral klassifiziert. Dadurch wird auch erklärbar, warum unter den unbelebten Nomen bei neutral klassifizierten Items die höchsten pronominalen Kongruenzraten vorliegen. Folgen die Kinder der semantischen Strategie *es = unbelebt*, müssen sie nicht das dem Nomen zugewiesene grammatische Neutrum wieder kongruent aufnehmen. Stattdessen entscheiden sie sich konzeptuell für das neutrale Pronomen, das das Merkmal [-belebt] symbolisiert. Bei neutral klassifizierten Nomen produzieren sie dadurch auch grammatisch kongruente Strukturen.

Die verwendeten Artikelformen bei den Items mit dem Merkmal [-belebt], die hinsichtlich der Genusklassenzugehörigkeit abweichend sind,

zeigen hingegen keine eindeutige Präferenz für das Neutrum. Stattdessen verwenden die Kinder alle drei Genera ($M > N > F$). Mit Blick auf die Distribution der Genera bei Nomen mit dem Merkmal [-belebt] im kindlichen Wortschatz (Pregel/Rickheit 1987) lässt sich feststellen, dass die relationale Verwendung dieser Verteilung annähernd entspricht: Im Gegensatz zu den Nomen mit dem Merkmal [+belebt], für die herausgestellt wurde, dass mehr als die Hälfte der Nomen Maskulina sind, sind die drei Genera unter den Nomen mit dem Merkmal [-belebt] gleichgewichtiger verteilt: Maskulina sind mit 39,4 %, Feminina mit 33,4 % und Neutra mit 27,2 % vertreten. Für die nominalgruppeninterne Formverwendung lässt sich also festhalten, dass diese annähernd mit der tatsächlichen Genusverteilung im kindlichen produktiven nominalen Wortschatz übereinstimmt. Nominalgruppenintern greifen die Kinder also nicht (mehr) auf die semantische Strategie, Unbelebtes durch das Neutrum zu markieren, zurück – stattdessen tritt neben die bloße Anwendung semantischer Strategien eine grammatisch basierte Strategie, bei der dann tatsächlich Genus markiert wird. Die nominalgruppeninterne Artikelverwendung bei unbelebten Nomina stellt somit den Zugangsbereich zur zielsprachlichen und dann tatsächlichen Genusmarkierung dar. Hier ist der Einstieg in den Erwerb von Genus im Sinne eines formalgrammatischen Nominalklassifikationssystems festzumachen, weil die Kinder erkennen, dass semantische und grammatische Strategien miteinander verknüpft und erstere letzteren untergeordnet werden müssen. Dass die Kinder in dieser Phase des Erwerbs weiterhin semantische Strategien anwenden, zeigt sich darin, dass in den abweichenden Artikelverwendungen das Neutrum noch immer häufiger als das Femininum verwendet wird.

7 Schlussbetrachtung

Die Analyse der zielsprachlichen Formverwendungen bei Nomen, auf die das NGP anwendbar ist, sowie der systematischen nicht-zielsprachlichen Formverwendungen bei sexusneutralen und unbelebten Nomen zeigt, dass

die Kinder die Formen, die zielsprachlich Genus anzeigen, zunächst semantisch interpretieren und funktionalisieren. Auf dem Weg zum Erwerb von Genus als grammatisch-formalem Nominalklassifikations- und Referenzsystem verwenden die DaZ-Lerner die genusanzeigenden Formen nicht nur zur Markierung von Sexus, sondern auch zur Markierung von Belebtheit und Unbelebtheit. Dies belegt die eingangs angenommene hohe Relevanz semantischer Faktoren für grundschulische DaZ-Lerner.

Unabhängig von ihren Erstsprachen Türkisch und Russisch wenden beide Probandengruppen die gleichen semantischen Strategien an. Bezogen auf den Lernstand nutzen die Kinder beider DaZ-Gruppen mit niedrigerem Sprachstand häufiger semantische Strategien, die weiter fortgeschrittenen Kinder häufiger grammatische Strategien. Unterschiede hinsichtlich der Erstsprachen zeigen sich wie angenommen nur durch zeitliche Versetzung in der Annäherung an das Zielsystem: Die Kinder mit türkischer Erstsprache verweilen obschon höherer Kontaktdauer mit der Zweitsprache Deutsch länger als die Kinder mit russischer Erstsprache bei den semantischen Strategien und wenden später als die Kinder mit der Erstsprache Russisch in gleicher Häufigkeit grammatische Strategien an. Die Kinder mit russischer Erstsprache produzieren insgesamt häufiger als die Kinder mit türkischer Erstsprache grammatische Genuskongruenz. Hier wirkt sich eindeutig die eingangs beschriebene typologische Nähe des Russischen bzw. die typologische Distanz des Türkischen zum Deutschen aus.

Gemäß *Agreement Hierarchy* sollte konzeptuelle Kongruenz, die durch außersprachliche Merkmale der Nomen motiviert ist, eher nominalgruppenextern als nominalgruppenintern realisiert werden. Diese Annahme bestätigt sich durch folgende Ergebnisse: Zum einen dadurch, dass die Kinder bei Nomen mit dem Merkmal [+belebt, -Sexus] (*Baby* und *Kind*) zielsprachlich inkongruente maskuline Pronominalisierungen zur Markierung von Belebtheit vornehmen, während sie nominalgruppenintern häufiger das zielsprachliche Neutrum markieren. Zum anderen kennzeichnen sie bei unbelebten Nomen auch durch nicht-zielsprachliche neutrale Pronominalisierungen Unbelebtheit und produzieren dadurch Inkongruenzen im Hinblick auf die vorangegangene Genusmarkierung am

Artikel. Ergo wird konzeptuelles Genus häufiger nominalgruppenextern als nominalgruppenintern markiert.

Es wurde herausgearbeitet, dass die jeweiligen semantisch basierten Formverwendungen nominalgruppenintern und -extern unabhängig voneinander realisiert werden können, da bei der Pronominalisierung nicht zwingend das in der NGr gewählte Genus grammatisch kongruent wieder aufgenommen werden muss. Stattdessen gelangen die Kinder durch die präferierte Anwendung der semantischen Strategien ad hoc zur Entscheidung für eine der drei pronominalen Formen, ohne grammatisch kongruente Formabstimmungen vornehmen zu müssen. Allerdings führen die konzeptuell basierten Markierungen nur bei der Anwendung des NGP sowohl nominalgruppenintern als auch -extern zeitgleich zu zielsprachlichen formal-grammatischen Genusmarkierungen.

Neben semantischen Strategien wenden die Kinder aber auch grammatische Strategien an. Dies konnte im Feld der unbelebten Nomen gezeigt werden, da die Kinder alle drei genusmarkierten Artikelformen verwenden und nominalgruppenextern das entsprechende Genus an Pronomen grammatisch kongruent wieder aufnehmen können. Würden sie strikt einer semantischen Strategie folgen, müssten sie hier nur neutrale Markierungen vornehmen. Wenn wir die Anfälligkeit der Pronomen für konzeptuelle Genusmarkierung, resultierend aus deren syntaktischer Autonomie sowie Distanz zum Nomen und deren Fähigkeit, die NGr zu ersetzen, berücksichtigen, ist es kaum vorstellbar, dass diese kongruent genusmarkierten Pronominalisierungen holistisch gespeichert sind.

Auch die Konsistenz bei nicht-zielsprachlichen Artikelverwendungen, die nur bei den Nomen mit dem Merkmal [-belebt] feststellbar waren, zeigt, dass die Kinder bei unbelebten Nomen nominalgruppenintern damit beginnen, Genus als formal-grammatische Kategorie zu realisieren. Die Kinder verwenden nicht wie bei der Pronominalisierung nur das Neutrum zur Kennzeichnung unbelebter Referenten, sondern alle drei Genera. Entsprechend wird die semantisch basierte Strategie, also konzeptuelle Genusmarkierung, zur Kennzeichnung unbelebter Referenten zuerst nominalgruppenintern aufgegeben. Der Schlüssel zum Genussystem als formal-grammatisches Nominalklassifikationssystem liegt demnach nicht in

der Anwendung des NGPs wie von Wegener (1995a) vorgeschlagen, d.h. realisiert sich nicht von Sexus zu Genus, sondern in der nominalgruppeninternen Genusmarkierung bei unbelebten Nomen. Sexusbasierte Formverwendungen werden erst danach als grammatische Genusmarkierungen reanalysiert.

Literatur

- Bassarak, Armin und Gerd Jendraschek (2004):** Türkisch. In: Booij, Geert, Christian Lehmann und Joachim Mugdan (Hrsg.): Morphologie. Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1358–1366.
- Baur, Rupprecht S. und Gregor Meder (1994):** C-Tests zur Ermittlung der globalen Sprachfähigkeit im Deutschen und in der Muttersprache bei ausländischen Schülern in der Bundesrepublik Deutschland. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Bochum: Brockmeyer, 151–178.
- Bewer, Franziska (2004):** Der Erwerb des Artikels als Genusanzeiger im deutschen Erstspracherwerb. In: ZAS Papers in Linguistics 33, 87–140.
- Bittner, Dagmar (1987):** Die sogenannten schwachen Maskulina des Deutschen – Ihre besondere Stellung im nhd. Deklinationssystem. In: Linguistische Studien des Zentralinstituts für Sprachwissenschaft der Akademie der Wissenschaften der DDR 156, 33–53.
- Bittner, Dagmar (2003):** Von starken Feminina und schwachen Maskulina. Die neuhochdeutsche Substantivflexion – eine Systemanalyse im Rahmen der natürlichen Morphologie. In: ZAS Papers in Linguistics 31, 1–153.
- Bittner, Dagmar (2006):** Case before gender in the acquisition of German. In: Folia Linguistica 40, 115–134.
- Bloomfield, Leonard (1933):** Language. New York: Henry Holt and Co.
- Braun, Friederike (2003):** The Communication of Gender in Turkish. In: Hellinger, Marlis und Hadumod Bußmann (Hrsg.): Gender across languages. The linguistic representation of women and men. Amsterdam: Benjamins, 283–310.
- Brinkmann, Hennig (1962):** Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Düsseldorf: Schwann.
- Corbett, Greville (1991):** Gender. Cambridge: University Press.
- Corbett, Greville (2006):** Agreement. Cambridge: University Press.
- Di Meola, Claudio (2007):** Genuszuweisung im Deutschen als globaler und lokaler Strukturierungsfaktor des nominalen Lexikons. In: Deutsche Sprache 35/2, 138–158.
- Dieser, Elena (2009):** Genuserwerb im Russischen und im Deutschen. Korpusgestützte Studie zu ein- und zweisprachigen Kindern und Erwachsenen. München: Verlag Otto Sagner.
- Eckes, Thomas und Rüdiger Grotjahn (2006):** A closer look at the construct validity of C-tests. In: Language Testing 23/3, 290–325.

- Eisenberg, Peter (2004):** Der Satz. Grundriß der deutschen Grammatik. 2. Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Eisenberg, Peter und Ulrike Sayatz (2004):** Left of number. Animacy and plurality in German nouns. In: Müller, Gereon, Lutz Gunkel und Gisela Zifonun (Hrsg.): Explorations in nominal inflection. Berlin: de Gruyter, 97–120.
- Gladrow, Wolfgang (2001):** Kontrastive Analysen Deutsch-Russisch: eine Übersicht. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, 385–392.
- Grießhaber, Wilhelm (1999):** Der C-Test als Einstufungstest. In: Eggensperger, Karl-Heinz und Johann Fischer (Hrsg.): Handbuch UNICERT®. Bochum: AKS-Verlag, 153–167.
- Grinevald, Colette (2000):** A morphosyntactic typology of classifiers. In: Senft, Gunter (Hrsg.): Systems of nominal classification. Cambridge: Cambridge University Press, 50–92.
- Grotjahn, Rüdiger (2002):** Konstruktion und Einsatz von C-Tests: Ein Leitfadens für die Praxis. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Bochum: AKS-Verlag, 211–225.
- Jeuk, Stefan (2006):** Zweitspracherwerb im Anfangsunterricht – erste Ergebnisse. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 186–202.
- Jeuk, Stefan (2008):** „Der Katze jagt den Vogel.“ Aspekte von Genus und Kasus im Grundschulalter. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 135–150.
- Kaltenbacher, Erika und Hana Klages (2006):** Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund - Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 80–97.
- Kniffka, Gabriele und Markus Linnemann (2009):** A German C-Test for Migrant Children. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung/The C-Test: Contributions from Current Research. Frankfurt a. M.: Lang.
- Köpcke, Klaus-Michael (1982):** Untersuchungen zum Genussystem der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer.
- Köpcke, Klaus-Michael und David Zubin (1984):** Affect Classification in the German Gender System. In: Lingua 63, 41–96.
- Köpcke, Klaus-Michael und David Zubin (1997):** Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen: Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation. In: Sieburg, Heinz (Hrsg.): Sprache – Genus/Sexus. Frankfurt a. M.: Lang, 86–115.
- Köpcke, Klaus-Michael (2000):** Chaos und Ordnung – Zur semantischen Remotivierung einer Deklinationsklasse im Übergang vom Mhd. zum Nhd. In: Bitter, Andreas, Dagmar Bittner und Klaus-Michael Köpcke (Hrsg.): Angemessene Strukturen. Systemorganisation in Phonologie, Morphologie und Syntax. Hildesheim: Olms, 107–122.
- Köpcke, Klaus-Michael (2005):** „Die Prinzessin küsst den Prinz“ – Fehler oder gelebter Sprachwandel? In: Didaktik Deutsch 18, 67–83.
- Köpcke, Klaus-Michael und David Zubin (2009):** Genus. In: Hentschel, Elke und Petra M. Vogel (Hrsg.): Deutsche Morphologie. Berlin: de Gruyter, 132–154.
- Köpcke, Klaus-Michael, Klaus-Uwe Panther und David Zubin (2010):** Motivating grammatical and conceptual gender agreement in German. In: Schmid, Hans-Jörg und Susanne Handl (Hrsg.): Cognitive Foundations of Linguistic Usage Patterns. Berlin: de Gruyter, 171–194.

- Krifka, Manfred (2009):** Case syncretism in German feminines: typological, functional and structural aspects. In: Steinkrüger, Patrick und Manfred Krifka (Hrsg.): On Inflection. Berlin: de Gruyter, 141–172.
- Leiss, Elisabeth (1994):** Genus und Sexus. Kritische Anmerkungen zur Sexualisierung von Grammatik. (152), 281–300.
- Leiss, Elisabeth (2005):** Derivation als Grammatikalisierungsbrücke für den Aufbau von Genusdifferenzierungen im Deutschen. In: Leuschner, Torsten, Tanja Mortelmans und Sarah De Groot (Hrsg.): Grammatikalisierung im Deutschen. Berlin: de Gruyter, 11–30.
- Maratsos, Michael (1979):** Learning how and when to use pronouns and determiners. In: Fletcher, Paul und Michael Garman (Hrsg.): Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 225–240.
- Marouani, Zahida (2006):** Der Erwerb des Deutschen durch arabischsprachige Kinder. Eine Studie zur Nominalflexion. Universität Heidelberg.
- Mills, Anne E. (1986):** The acquisition of gender. A study of English and German. Berlin: Springer.
- Montanari, Elke (2010):** Kindliche Mehrsprachigkeit. Determination und Genus. Münster: Waxmann.
- Mulisch, Herbert (1975):** Die russische Sprache der Gegenwart: Morphologie. Leipzig: VEB Verlag.
- Müller, Natascha (2000):** Gender and number in acquisition. In: Unterbeck, Barbara und Matti Rissanen (Hrsg.): Gender in grammar and cognition. Berlin: de Gruyter, 351–400.
- Oehler, Heinz, Ingeborg Sörensen und Carl Heupel (1966):** Grundwortschatz Deutsch. Stuttgart: Klett.
- Oelkers, Susanne (1996):** „Der Sprintstar und ihre Freundinnen“. Ein empirischer Beitrag zur Diskussion um das generische Maskulinum. In: Muttersprache 106/1, 1–15.
- Pregel, Dietrich und Gert Rickheit (1987):** Der Wortschatz im Grundschulalter. Häufigkeitwörterbuch zum verbalen, substantivischen und adjektivischen Wortgebrauch. Hildesheim: Olms.
- Ruberg, Tobias (2013):** Der Genuserwerb ein- und mehrsprachiger Kinder. Hamburg: Kovac.
- Ruoff, Arne (1981):** Häufigkeitwörterbuch gesprochener Sprache. Tübingen: Niemeyer.
- Schafroth, Elmar (2004):** Genuskongruenz im Deutschen, Französischen und Italienischen. In: Muttersprache 114/4, 333–347.
- Schiller, Niels O. und Alfonso Caramazza (2003):** Grammatical feature selection in noun phrase production: Evidence from German and Dutch In: Journal of memory and language 48, 169–194.
- Szagan, Gisela et al. (2007):** The acquisition of gender marking by young German-speaking children. Evidence for learning guided by phonological regularities. In: Journal of Child Language 34, 445–471.
- Thurmair, Maria (2006):** Das Model und ihr Prinz. Kongruenz und Texteinbettung bei Genus-Sexus-Divergenz. In: Deutsche Sprache 34, 191–220.
- Turgay, Katharina (2010):** Einige Aspekte zum Erwerb des Genus durch Kinder mit türkischer und italienischer Erstsprache. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 53, 1–29.
- Vater, Heinz (1963):** Das System der Artikelformen im gegenwärtigen Deutschen. Tübingen: Narr.
- Wegener, Heide (1995a):** Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Rußland und der Türkei. In: Handwerker, Brigitte (Hrsg.): Fremde Sprache

Deutsch. Tübingen: Narr, 1–24.

Wegener, Heide (1995b): Kasus und Valenz im natürlichen DaZ-Erwerb. In: Eichinger, Ludwig M. und Hans-W. Eroms (Hrsg.): Dependenz und Valenz. Hamburg: Buske, 337–356.

Werner, Otmar (1975): Zum Genus im Deutschen. In: Deutsche Sprache 2, 35–58.

Zifonun, Giesela, Ludger Hoffmann und Bruno Strecker (Hrsg.) (2011): Grammatik der deutschen Sprache. 2. Auflage. Berlin: de Gruyter.

Anhang

Tab. I: Absolute Zahlen – Artikel

	Gruppe R			Gruppe T			Gruppe D		
	M	F	N	M	F	N	M	F	N
[+Sexus]	184	182	-	106	108	-	97	99	-
[-Sexus]	-	-	182	-	-	108	-	-	100
[-belebt]	266	267	264	160	159	108	96	96	98

Tab. II: Absolute Zahlen – Pronomen

	Gruppe R			Gruppe T			Gruppe D		
	M	F	N	M	F	N	M	F	N
[+Sexus]	46	45	-	27	27	-	20	20	-
[-Sexus]	-	-	44	-	-	27	-	-	20
[-belebt]	70	66	55	48	36	32	29	29	30

Tab. III: Absolute Zahlen – Artikelverwendungen

	Artikel [-Sexus]			Zielspr. Artikel- verwendung [-belebt]	Abweichungen Artikelverwendung [-belebt]		
	M	F	N	M/F/N ges.	F/N → M	M/N → F	M/F → N
R	10	0	172	659	65	23	28
T	17	0	89	575	60	12	25
D	0	0	100	289	0	0	1

Tab. IV: Absolute Zahlen – Pronominalisierung

	Pronomina- lisierung [-Sexus]			Kongruente Pronominalisierung [-belebt]	Inkongruente Pronominalisierung [-belebt]		
	N	N	N	M→M/F→F/ N→N ges.	F/N → M	M/N → F	M/F → N
R	12	1	31	148	12	1	30
T	12	1	14	69	12	0	45
D	2	0	18	83	2	0	3

Klaus-Michael Köpcke & Verena Wecker

Deutsche Pluralmorphologie im DaZ-Erwerb

Didaktische Überlegungen zum Umgang mit Abweichungen von der Norm

Abstract: Due to its large variety of forms, the German number system is a complex grammatical subsystem and therefore a challenge for learners of German as a second language (L2). In this chapter, we present results of an empirical study with 65 children with either Russian or Turkish as their first language (L1). We elicited plural forms of German nouns by confronting the learners with visual stimuli. The plural forms they produced are far from random, even if they did not conform to the standard norm. We assume that these deviant plural forms can be explained by the learners' strategy to match a plural in accordance with stored plural schemata. As a consequence, school teachers should be able to identify and thus tolerate such deviant plural forms as developmental errors that naturally occur in the process of language acquisition.

1 Einleitung

Der schulische Grammatikunterricht orientiert sich am geschriebenen Standard der deutschen Gegenwartssprache. Verantwortlich hierfür ist die Annahme, dass die grammatische Kompetenz bei Kindern noch nicht voll entwickelt ist und demzufolge eine Orientierungshilfe notwendig ist. Dies gilt umso mehr für Schüler und Schülerinnen, die Deutsch als Zweitsprache (im Folgenden DaZ) lernen. Sie müssen auf ihrem Weg zur standardsprachlichen Norm besondere Unterstützung erfahren, wie es auch in den Bildungsstandards explizit gefordert wird.

In diesem Beitrag werden wir zunächst den Begriff der sprachlichen Norm problematisieren, um dann für eine reflektierte und gemäßigte Orientierung am geschriebenen Standard zu argumentieren. Kriterien für einen eher zurückhaltenden Umgang mit der Norm im Unterricht sollen sich aus im Erwerb zu beobachtenden Lernprozessen ergeben. Als Untersuchungsgegenstand haben wir uns den Erwerb des Pluralsystems ausgewählt.

Dieses grammatische Teilsystem bereitet Lernerinnen und Lernern aufgrund seines Formenreichtums und seiner zumindest in Teilen geltenden Regelferne häufig große Schwierigkeiten und gilt deshalb auch als typischer ‚Stolperstein‘. Dies gilt auch, weil für viele Nomina Varianten bei der Pluralbildung zulässig sind, vgl. etwa *der Tunnel – die Tunnel/Tunnels* oder *der Onkel – die Onkel/Onkels*. Vor diesem Hintergrund ist zu klären, ob es bei Lernern im Erwerbsprozess didaktisch angebracht ist, jede Abweichung von der Zielsprache zu korrigieren. Sofern man dies verneint, müssen natürlich Kriterien entwickelt werden, die eine sachgerechte Basis für korrigierende Interventionen darstellen können. Im Klartext heißt das, dass der Lehrer nicht einfach nur seinem ‚Bauchgefühl‘ bei der Korrektur folgen darf, sondern dass er eine Handreichung braucht, die es ihm ermöglicht, Korrekturen vor dem Hintergrund natürlicher Erwerbsprozesse und einer angemessenen Sachanalyse des Gegenstandes selbst vorzunehmen. Bei all diesen Überlegungen muss natürlich in letzter Instanz die sprachliche Norm als Zielgröße angestrebt werden. Nachfolgend werden wir in unseren Ausführungen unter Zuhilfenahme empirischer Daten um die Größen ‚sprachliche Norm‘, ‚System der Pluralbildung‘ und ‚lerntheoretische Aspekte‘ kreisen.

2 Grammatikfehler in der Schule

Wenden wir uns zunächst dem Problem der sprachlichen Norm zu. Mit **Glo** (1987: 121) definieren wir Sprachnorm als

Erwartungen und/oder explizite Setzungen modaler Sachverhalte, die ihrem Inhalt zufolge die Bildung, Verwendungsabsicht, Anwendung und Evaluation sprachlicher Einheiten der verschiedensten Komplexitätsgrade regulieren.¹⁴³

Mit Gloy nehmen wir weiterhin eine Unterscheidung in subsistente und statuierte Normen an: Subsistente Normen sind solche, die aus dem „stillschweigenden Konsens“ der Sprachteilnehmer erwachsen, aber nicht „von außen gesetzt und verbalisiert“ sind (Gloy 1975: 31). Statuierte Normen dagegen sind ausformulierte Normen, wie sie in den Grammatiken und anderen Nachschlagewerken festgeschrieben sind.

Schlägt man in Grammatiken nach, stellt man rasch fest, dass auch statuierte Normsetzungen Varianten zulassen. Es gibt also auch Variation in der Norm, nicht nur neben der Norm. Ein Beispiel wäre die Pluralform zu *Zwieback*, die laut dem Duden – Richtiges und gutes Deutsch (2011: 729) *Zwiebäcke* oder *Zwie-backe* lautet, oder zu *Atlas*, wofür im Duden (2011: 1 14) die Formen *Atlanten* oder *Atlasse* genannt werden.

Wie schwierig es selbst unter Sprachexperten ist, sich auf eine Norm zu einigen, zeigt Dovalil (vgl. 2006: 203–225). Er führt an verschiedenen Beispielen vor, wie die Meinungen der Experten (Dozenten im Fach germanistische Sprachwissenschaft, Mitarbeiter des Instituts für deutsche Sprache) in vielen Fällen stark voneinander abweichen. Was die einen als einzig mögliche Variante bezeichnen, ist für andere ausgeschlossen. Das verwundert nicht: Es sind z.T. divergierende Faktoren, die dazu führen, dass eine sprachliche Form als Nonstandard gilt oder, ganz im Gegenteil, als gutes Deutsch angesehen wird. Ein Kriterium ist ihre „Strukturgemäßheit“, ein anderes die „traditionalistisch-historische Qualität“ (Gloy 1975: 66 und 72).

Die Annahme einer strikten Trennung von normgerechten und nicht normgerechten Formen ist meist nicht zielführend, weder in der Beschreibung noch in der Vermittlung sprachlicher Strukturen. In Anlehnung an Überlegungen von Hundt (2005) wird von Köpcke (vgl. 2011: 291) angenommen, dass es neben einer Menge sprachlicher Strukturen, die von Sprechern zweifelsfrei als akzeptabel und grammatisch

klassifiziert werden, zugleich eine zweite Menge an produzierten sprachlichen Strukturen gibt, die die Sprecher einmütig als inakzeptabel und ungrammatisch klassifizieren würden. Daneben sei jedoch noch eine dritte Menge sprachlicher Strukturen anzunehmen, für die nur mehr oder weniger große Akzeptabilität und Grammatikalität gilt. Statt einer strikten Dichotomie zwischen normgerechten und nicht normgerechten Sprachformen ist also eher die Annahme eines Kontinuums gerechtfertigt, in dem abnehmende Akzeptabilitätsgrade zwischen den beiden Polen ‚normgerecht‘ und ‚nicht normgerecht‘ vermitteln.

Dass die Pluralbildung für muttersprachliche Deutschsprecher einige solcher Fälle, die mehr oder weniger akzeptiert und grammatisch sind, bereithält, wird schon an der mehrmaligen Thematisierung dieses Gegenstands in den sprachpflegerischen Kolumnen von Bastian Sick deutlich: Dort wird z.B. besprochen, dass statt der (im Duden festgeschriebenen) normgerechten Form *Praktika* die Pluralform *Praktikas* gebildet wird (Spiegel online vom 24.03.2004) oder statt *Torwarte* *Torwärter* (Spiegel online vom 16.06.2010). Dass viele dieser Formen, die nicht nur, aber besonders häufig bei der Deklination von Fremdwörtern entstehen, nicht einfach als ‚falsch‘ zu klassifizieren sind, machen linguistische Untersuchungen zur Entwicklung des deutschen Pluralsystems deutlich. **Bittner/Köpcke (2012)** und **Wegener (2003)** zeigen etwa, dass Unsicherheiten bei der normgerechten Pluralbildung zu nativen deutschen Substantiven teilweise auf den Abbau des *-er-* und des Umlaut-Plurals zurückgeführt werden können (vgl. die Schwankungen zwischen *Dinge* und *Dinger*, *Klöpse* und *Klopse* oder *Zwiebäcke* und *Zwiebacke*). Als einen der „langlebigsten Zweifelsfälle“ bezeichnet **Wegener (2003: 125)** die Ersetzung des Nullplurals durch die overt Markierungen *-n* oder *-s*, wie sie typischerweise in der regional gefärbten Umgangssprache auftreten, vgl. *die Onkels* neben *die Onkel*, *die Mädels* neben *die Mädels* etc. Dabei sind einige Fälle inzwischen auch vom Duden als korrekte Varianten akzeptiert, so z.B. *Tunnels* (Duden – Richtiges und gutes Deutsch 2011: 908). **Davies (2007)** führt die oft negative Bewertung des *s*-Plurals als Beispiel für die Konstruktion von ‚schlechtem Deutsch‘ an. So ist in einer deutschen Schulgrammatik von 1966 die Regel nachzulesen: „Merke: deutsche Wörter

haben kein Plural -s“ (Jägel 1966: 74, zitiert nach Davies 2007: 58). Dabei ist bei Zweifelsfällen der genannten Art kaum eine begründete Bewertung der bestehenden Varianten als richtig oder falsch vorzunehmen. Das Nebeneinander verschiedener Formen deutet vielmehr auf den Wandelprozess dieses grammatischen Teilsystems hin. Wir halten fest: Lehrer sollten prinzipiell mit der Normenproblematik vertraut sein, sie sollten bei jeglicher Art von Bewertung nicht einfach nur ihrem ‚Bauchgefühl‘ folgen, sondern um das Verhältnis von Grammatikalität und Akzeptabilität bezogen auf spezifische grammatische Phänomene wissen und die Bedeutung von Varianten für Sprachwandelprozesse kennen.

In Bezug auf DaZ-Lerner im Grundschulalter stellt sich das Problem des Umgangs mit Abweichungen von der grammatischen Norm noch auf einer anderen Ebene. Pluralbildungen wie *Äpfels, Messers, Büchers, Hämmern, Hammers*¹⁴⁴ stellen keine mehr oder weniger akzeptierten Varianten dar, sondern würden von kompetenten Deutschsprechern einmütig zu der Menge der sprachlichen Strukturen gezählt werden, die nicht grammatisch und nicht akzeptabel sind. Von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache werden solche und ähnliche Pluralformen jedoch häufig gebildet, und zwar weitgehend unabhängig von der Erstsprache. Aus sprachdidaktischer Sicht muss vor diesem Hintergrund gefragt werden, wie ein reflektierter und angemessener Umgang des Lehrers mit diesen Abweichungen von der Norm aussehen könnte. Zunächst einmal wird von Lehrern erwartet, dass sie ihre Schüler, gleichgültig ob mit oder ohne Migrationsgeschichte, hinsichtlich der Ausprägung einer sprachlichen Norm an die geschriebene Standardsprache orientieren. Der Lehrer sieht sich hier in der Pflicht, bei jeder Verletzung einer statuierten Norm korrigierend einzugreifen, dies gilt umso mehr, wenn diese Fehler schriftsprachlich produziert werden. Dabei ist es jedoch mehr als fraglich, ob es bei Kindern mit DaZ tatsächlich didaktisch sinnvoll ist, Abweichungen von der Zielsprache unterschiedslos und prinzipiell zu korrigieren. In der Fremd- und Zweitsprachendidaktik werden Grammatikfehler längst als Diagnosefenster und als Etappen auf dem Weg zur Zielsprache angesehen und dementsprechend auch nicht prinzipiell immer korrigiert, wie die folgende Empfehlung zeigt:

Fehler sind normaler, unvermeidlicher Bestandteil der sich entwickelnden Sprache und Zeichen des individuellen Lernfortschritts. Sie bedürfen der fachlichen Analyse nach Art und Veränderung des Sprachstandes, um daraus Hilfen zur Verbesserung des persönlichen Ausdrucks zu entwickeln. Die Lehrkräfte greifen dabei beratend und helfend ein, ohne jedoch ständig zu korrigieren. (Senatsverwaltung Berlin 2002: 10)

In der Praxis sind jedoch Situationen wie die folgende (aus Gogolin 2007: 62) eher typisch: In einer vierten Klasse sitzen die Kinder an einer Schreibaufgabe. Ein Schüler mit DaZ ruft die Lehrerin und zeigt ihr, was er geschrieben hat: „bei mein Oma, bei mein Opa“. Daraufhin entsteht der folgende Dialog:

Lehrerin: bei meiner Oma – bei meinem Opa [-ner und -nem überstark betont]

Schüler: Wieso? „Bei mein Opa“ – das geht doch auch!

Lehrerin: nein – das sagt man nicht – das ist kein gutes Deutsch – man spricht das ganz richtig aus.

Der Fehler wird von der Lehrerin nicht toleriert und mit dem Hinweis, dies sei kein gutes Deutsch, sofort korrigiert.

Durch einen solchen Umgang mit Normabweichungen werden bei Schülerinnen und Schülern kaum Lernprozesse initiiert, weil Abweichungen nicht als normale und systematisch im Lernprozess auftretende Phänomene erkannt werden.¹⁴⁵ Hinzu kommt, dass eine Gelegenheit verschenkt wird, die der gesamten Lerngruppe als Anlass zur Reflexion über Sprache hätte dienen können. Statt der kategorischen Unterscheidung zwischen richtig und falsch könnten von der standardsprachlichen Norm abweichende Lerneräußerungen im Unterricht analysiert werden, um dadurch Einsichten in den Bau der Sprache zu ermöglichen, die weit über die Normkenntnis hinausweist. Die Fähigkeit zur Reflexion über Sprache, ein wichtiges Lernziel des Deutschunterrichts, kann somit gefördert werden.¹⁴⁶

Um Normabweichungen von DaZ-Lernern aber tatsächlich, wie gefordert, als ein Diagnosefenster zu verstehen und ggf. sogar als Anlass der Sprachreflexion nutzen zu können, sind sowohl Kenntnisse über das

sprachliche System an sich als auch über den Erwerbsverlauf und die Erwerbsstrategien dringend erforderlich. Nur mit profundem Hintergrundwissen ist es der Lehrkraft möglich, Normabweichungen von der Sache her angemessen einzuschätzen und einen didaktisch begründeten Umgang hiermit zu pflegen. Im Folgenden wird deshalb nach einem kurzen Überblick zu den Regularitäten der Pluralbildung anhand empirischer Daten aufgezeigt, dass ein Großteil der Abweichungen bei der Pluralbildung durch DaZ-Lerner keinesfalls willkürlich ist, sondern eine Systematik aufweist, die auf Strategien im Erwerb zurückzuführen ist und zumindest teilweise aktuelle Sprachwandeltendenzen abbildet.

3 Pluralbildung im Deutschen

Der Plural wird zum einen durch die suffigierenden Markierungen *-e*, *-er*, *-n*, *-en*, *-s* und *-Ø* am Nomen gekennzeichnet, zum anderen durch den modifikatorischen Umlaut oder durch eine Kombination von beidem.¹⁴⁷ Bei Maskulina und Neutra zeigt außerdem der Artikelwechsel *der/das* → *die* den Plural an, der im Falle der Pluralmarkierung durch *-Ø* auch als einziges Pluralzeichen auftreten kann. Zum Ausdruck der Funktion ‚Plural‘ stehen also mehrere Formen zur Verfügung. Regelmäßigkeiten bei der Zuordnung der Pluralmarkierungen zu den Nomina lassen sich vor allem auf der Basis von Genus und Auslaut des Nomens beschreiben, wobei die so festzustellenden Regularitäten meist nur tendenziell gelten. **Tabelle 1** zeigt in Anlehnung an **Köpcke (vgl. 1993: 36)** die verschiedenen Pluralmarker und ihre Verteilung über die Genera. Außerdem wird dort ersichtlich, dass der Pluralmarker durch das Genus des Nomens nicht immer eindeutig vorhergesagt werden kann, gleichwohl gibt es Einschränkungen hinsichtlich der Selektion eines Pluralmarkers. So bilden die meisten Feminina ihren Plural mit *-(e)n*¹⁴⁸, wohingegen Maskulina und Neutra den Plural überwiegend mit *-e* bilden. Berücksichtigt man darüber hinaus die phonologische Struktur der Nomina, lassen sich weitere Präferenzen feststellen: Enden Maskulina oder Neutra auf eine

geschlossene Schwasilbe (-el, -er, -en), wählen sie die Pluralmarkierung -Ø. Nomina, die im Singular auf Schwa enden, bilden den Plural immer mit -n, unabhängig von ihrer Genusklassenzugehörigkeit. Nomina, die auf einen unbetonten Vollvokal enden, bilden den Plural mit -s, auch diese Tendenz ist unabhängig vom Genus des Nomens feststellbar (vgl. z.B. Augst 1979, Köpcke 1993, Mugdan 1977, Wegener 1995).

Tab. 1: Pluralmarkierungen im Deutschen

Pluralmarker	Genus		
	Mask.	Fem.	Neut.
-e	Fisch/Fische	Kenntnis/-nisse	Jahr/Jahre
-(e)n	Bauer/Bauern	Tür/Türen	Auge/Augen
-er	Geist/Geister	-	Kind/Kinder
-s	Park/Parks	Mutti/Muttis	Auto/Autos
-Ø	Adler/Adler	^a	Fenster/Fenster
Umlaut (UL)	Vater/Väter	^b	^c
UL + -e	Sohn/Söhne	Kuh/Kühe	^d
UL + -er	Wald/Wälder	-	Volk/Völker
def. Artikel	der SG/die PL	die SG/die PL	das SG/die PL

^a Im ganzen Lexikon nur zwei Vorkommen: *Jeans* und *Shorts*

^b Im ganzen Lexikon nur zwei Vorkommen: *Mutter – Mütter* und *Tochter – Töchter*

^c Nur ein Vorkommen: *Kloster – Klöster*

^d Nur ein Vorkommen: *Floß – Flöße*

4 Empirische Untersuchungen

Die Daten, die im Folgenden analysiert werden, stammen aus Erhebungen mit 65 Grundschulkindern der ersten bis vierten Klasse, von denen 23 die Erstsprache Türkisch und 42 die Erstsprache Russisch aufweisen.¹⁴⁹ Die Probanden wurden nach der Klassenstufe und ihrer Ausgangssprache in vier

Gruppen eingeteilt. **Tabelle 2** zeigt die Verteilung der Probanden auf die Gruppen.

Mit den Probanden wurden zwei Tests zur Pluralmorphologie durchgeführt, und zwar zum einen mit realen Nomina und zum anderen mit Kunstwörtern. Anhand von Bildimpulsen wurden jeweils drei Mal im Abstand von ca. acht Wochen Pluralformen elizitiert. Auf den Bildern waren jeweils mehrere Gegenstände oder Lebewesen abgebildet. Das Kind wurde gefragt, was es auf dem Bild sieht, worauf es dann bspw. antwortete: „Herzen, Bären, Autos“ etc.

Tab 2: Anzahl der Probanden in den Untersuchungsgruppen

Ausgangssprache	Klassenstufe	Anzahl
Türkisch	1-2	8
	3-4	15
Russisch	1-2	17
	3-4	25

Diese Erhebung mit den realen Nomina wurde jeweils unmittelbar vor der Elizitierung von Pluralformen zu Kunstwörtern (Test 2) vorgenommen und diente vornehmlich dem Zweck, den Probanden alle Möglichkeiten der Pluralbildung in Erinnerung zu rufen. Aus diesem Grund wurden nach Möglichkeit hochfrequente reale Nomina ausgewählt, mit der Einschränkung, dass sie bildlich darstellbar sein mussten.

In **Tabelle 3** sind die Pluralformen, die auf diese Weise abgefragt wurden, aufgeführt. Erwartungsgemäß zeigen die Ergebnisse des Tests mit den realen Nomina insgesamt, dass der Anteil der zielsprachlich gebildeten Formen für die älteren Sprechergruppen der dritten und vierten Klasse etwas höher ist als für die jüngeren Sprechergruppen. Außerdem wird deutlich, dass die Pluralformen meist entsprechend der zielsprachlichen Form gebildet werden. Nur beim zielsprachlichen Plural auf UL + -Ø werden von allen Sprechergruppen nur höchstens ein Drittel der Formen entsprechend der Norm gebildet. Im Folgenden wollen wir uns auf die Interpretation dieser Fälle beschränken.

Tab. 3: Pluralbildungen zu existierenden deutschen Nomina

Zielsprachlicher Pluralmarker	Nomina	Anteil zielsprachlicher Pluralbildungen (in %)			
		T 1-2 ⁸	R 1-2	T 3-4	R 3-4
-en	Bären, Türen, Herzen	40,9	75,0	55,0	81,5
-n	Hasen, Blumen, Augen	90,5	90,2	94,6	97,0
-e	Pferde, Hunde, Schweine	89,5	84,1	85,4	94,2
UL + -e	Füchse/Wölfe ⁹ , Mäuse, Bälle	87,0	91,7	86,0	94,5
-s	Autos, Kiwis, Jojos	65,0	73,9	87,8	87,8
-er	Geister/Gespenster ¹⁰ , Eier, Kinder	90,9	100,0	93,0	96,0
UL + er	Bücher, Würmer, Gläser	85,7	85,1	88,1	98,7
-∅	Messer, Pinsel, Tannenzapfen	93,3	86,0	90,2	82,1
UL + -∅	Äpfel, Hämmer, Öfen	29,4	33,3	28,2	35,1

4.1 Pluralbildung durch Umlaut + -∅

Ein Großteil der Pluralformen, die die Probanden für die drei Nomina *Apfel*, *Hammer* und *Ofen* gebildet haben, weicht von dem erwarteten Normplural mit Umlaut ab. **Tabelle 4** zeigt, welche Pluralformen für jedes Nomen gebildet wurden. Daraus ist abzulesen, dass die Lerner den drei Nomina die zielsprachliche Form in ganz unterschiedlichem Maße zuweisen: Die Pluralform *Äpfel* wird von allen Lernergruppen meist zielsprachlich realisiert. Wenn abweichende Pluralformen produziert werden, dann fast ausschließlich solche ohne eine overte Pluralmarkierung. Die Stimulusform bleibt also unverändert.

Tab. 4: Pluralbildungen zu *Apfel*, *Hammer*, *Ofen*

	Apfel				Hammer				Ofen			
	UL	-Ø	-s	-n	UL	-Ø	-s	-n	UL	-Ø	-s	-n
T1-2	71,4	28,6	0,0	0,0	0,0	57,1	14,3	28,6	0,0	100,0	0,0	0,0
R1-2	87,5	12,5	0,0	0,0	0,0	68,8	31,3	0,0	7,7	76,9	15,4	0,0
T3-4	78,6	21,4	0,0	0,0	0,0	64,3	21,4	14,3	0,0	81,8	18,2	0,0
R3-4	96,0	0,0	4,0	0,0	4,0	64,0	24,0	8,0	4,2	79,2	16,7	0,0

Anders stellen sich die Verhältnisse bei *Hammer* und *Ofen* dar: Bei diesen beiden Nomina wird die zielsprachliche Form nur sehr selten realisiert. Übereinstimmend mit dem zuerst genannten Fall werden aber auch hier überwiegend Abweichungen durch die Verwendung von -Ø statt *Umlaut* gebildet. Anders als bei *Apfel* werden jedoch auch die Markierungen -s und -n suffigiert, vor allem bei *Hammer* wird -s häufig als Pluralmarkierung ausgewählt. Die Lerner ziehen in diesen Fällen also statt des normgerechten Umlautplurals eine overte Markierung des Plurals durch ein Suffix vor. Dass die Wahl dabei gerade auf die Markierungen -n und -s fällt, ist phonotaktisch begründbar: Die Suffixe -e und -er würden aus den zweisilbigen Wörtern dreisilbige machen, bei denen zwei Schwasilben aufeinander folgen (z.B. *Hammere* oder *Ofener*). Diese Struktur ist für deutsche Nomina sehr markiert und kommt nur in seltenen Ausnahmefällen vor (z.B. *Abende*). Die Markierungen -s und -n hingegen bewahren die präferierte trochäische Struktur der Nomina. Beim Vergleich von -s und -n fällt auf, dass sich die Probanden präferiert für -s entschieden haben. Beim Nomen *Ofen* ist dies aufgrund des auslautenden -n auch gar nicht anders möglich. Bei *Hammer* liegt die Vermutung nahe, dass -s tendenziell präferiert wurde, weil der Auslaut -er, gesprochen also [ɐ], dem vollvokalischen Auslaut -a sehr ähnlich ist. Nomen auf -a bilden den Plural in vielen Fällen mit -s (*Pizzas*, *Sofas* etc.). Dieses Muster haben die Probanden hier auf *Hammer* übertragen.

Entscheidend für unsere Interpretation der Daten ist nun die Feststellung, dass das dominierende Muster für Abweichungen von der zielsprachlichen Form für alle drei Nomina die Verwendung von -Ø statt *Umlaut* ist, wobei die Nullmarkierung bei *Apfel* von allen Probandengruppen am seltensten gewählt wird, bei *Hammer* etwas häufiger und bei *Ofen* am häufigsten.

Wie sind diese Unterschiede zu erklären? Eine allgemeine Vermeidung des Umlauts kann als Begründung weitgehend ausgeschlossen werden, da der Umlaut bei *Äpfel* ja durchaus häufig verwendet wird, und außerdem auch in Kombination mit den Suffixen *-e* oder *-er* häufig zielsprachlich realisiert wird, vgl. **Tabelle 3**. Ein Faktor, der sicherlich eine Rolle spielt – hier jedoch nicht kontrolliert wurde –, ist die unterschiedlich hohe Gebrauchsfrequenz der Pluralformen dieser Nomina. Während die Pluralform *Äpfel* hochfrequent ist, gilt dies für *Hämmer* und *Öfen* nicht. Das Frequenzargument kann also unter Umständen die präferierte Verwendung des Umlauts bei *Apfel* erklären, nicht jedoch den Unterschied zwischen *Hämmer* und *Öfen*, da diese beiden Nomina im Plural in etwa die gleiche Gebrauchsfrequenz aufweisen. Stattdessen wollen wir die These vertreten, dass die Probanden die Nullmarkierung umso häufiger statt des zielsprachlichen Umlauts verwendeten, je mehr Ähnlichkeit der Stimulus mit der prototypischen Pluralform aufweist.

Mit dieser These gehen wir von der Annahme aus, dass sich der Grammatikerwerb im Wesentlichen dadurch auszeichnet, dass der Lerner aus konkreten Wortformen im Input Schemata abstrahiert, die mit einer grammatischen Funktion assoziiert werden. Grammatik wird also aus dem Umgang mit sprachlichen Daten, also aus dem Gebrauch abgeleitet (vgl. zum gebrauchsbasierten Spracherwerbsansatz **Behrens 2009**, **Bybee 2008**, **Köpcke 2001**, **Tomasello 2005**). Lerner hören also etwa Nomina, die im Plural auf *-en* enden wie *Blumen*, *Ohren* etc. und assoziieren mit dieser Wortgestalt die grammatische Funktion Plural. Wie bei der Darstellung der Pluralmarkierungen in **Tabelle 1** deutlich geworden ist, weisen Pluralformen im Deutschen verschiedene phonetische Gestalten auf; darüber hinaus sind diese Gestalten nicht exklusiv mit der Funktion Plural verbunden, vielmehr treten dieselben phonetischen Gestalten auch in der Kontrastkategorie, also dem Singular auf. Ein Beispiel: Die Gestalt $[[\#_V_\#]-e]$ finden wir bei Nomina im Singular, etwa *Blume* oder *Sonne*, aber auch bei Nomina im Plural, etwa *Hunde* oder *Steine*. In **Tabelle 5** werden Nomina im Singular und Plural einander gegenübergestellt, die jeweils dasselbe Schema miteinander teilen.

Tab. 5: Singular- und Pluralschemata

		Schemata				
		[[#_V_#]-en]	[[#_V_#]-e]	[[#_V_#]-s]	[[#_V_#]-er]	[[#_V_#]-el]
Pl.		<i>Blumen</i>	<i>Hunde</i>	<i>Parks</i>	<i>Kinder</i>	<i>Sessel</i>
Sing.		<i>Wagen</i>	<i>Blume</i>	<i>Glas</i>	<i>Messer</i>	<i>Sessel</i>

Köpcke (1993) versucht diese Pluralgestalten anhand der Kriterien Frequenz, Salienz, Ikonizität und Validität zu gewichten. Je häufiger ein Schema im Lexikon im Zusammenhang mit dem Plural vorkommt und je seltener dasselbe Schema auch im Singular auftaucht, desto besser ist es dazu geeignet, die grammatische Funktion Plural zu übermitteln, eben weil es eine hohe Validität für diese Funktion hat. Die Sicherheit bei der Funktionszuschreibung ‚Plural‘ nimmt mit der Salienz des Schemas abermals zu. So wird angenommen, dass eine Markierung, die sich am Wortende befindet, salienter ist als eine Markierung im Wortinneren, also die Umlautung des Stammvokals. Mit der Salienz geht in vielen Fällen die Ikonizität von Pluralmarkierungen einher. Ist eine Pluralmarkierung silbenbildend, wie *-e*, *-er*, *-en*, dann ist sie ikonischer als eine Form, die nicht silbenbildend ist, wie *-s* und *Umlaut*. Eine Wortgestalt, die eine maximale Anzahl dieser Kriterien auf sich vereinigt, wird dieser Argumentation zufolge von den Sprechern als prototypische Pluralform identifiziert. Wendet man diese Kriterien auf den aktiven Wortschatz von Grundschulkindern an (als Grundlage diente das Korpus von **Pregel/Rickheit 1987**), so zeigt sich, dass Wortformen auf *-en* das prototypische Pluralschema darstellen, Formen auf *-er* bilden ein weniger gutes Schema und Formen auf *-el* haben kaum Ähnlichkeit mit einer typischen Pluralform. Mit Blick auf die drei Nomina *Apfel*, *Hammer* und *Ofen* bedeutet dies, dass diese Wortgestalten, unabhängig davon, ob sie nun zielsprachlich Singular- oder Pluralformen darstellen, unterschiedliche Ähnlichkeitsgrade mit einem prototypischen Plural aufweisen. Während *Apfel* mit der Endung *-el* nicht viel Ähnlichkeit mit einer Pluralform aufweist, könnte *Hammer* wegen seiner Gestalteigenschaften einen Plural darstellen (vgl. z.B. die Plurale *Kinder*, *Geister* usw.). *Ofen* schließlich kommt mit der Endung *-en* der prototypischen Pluralgestalt sehr nahe, wenn man einmal von der Artikelform *der* absieht. Vor diesem Hintergrund wird das unterschiedliche

Ausmaß der Nichtmarkierung der Nomina durch die Probanden nachvollziehbar: Der Plural *Äpfel* wurde von einem Großteil der Probanden zielsprachlich korrekt mit dem Umlaut gebildet, statt der zielsprachlichen Form *Hämmer* wurde aber von einem Großteil der Probanden die Form *Hammer* gebildet. Noch häufiger wurde der Umlaut bei der Form *Öfen* weggelassen und stattdessen die Form *Ofen* als Plural gebildet. Die Probanden haben also die korrekte Pluralmarkierung – in diesem Fall den Umlaut – am häufigsten bei dem Nomen weggelassen, dass sich auch ohne diese Markierung schon wie ein ‚guter‘ (prototypischer) Plural anhört: *Ofen* weist die Endung *-en* auf, wie viele andere Pluralformen auch (*Blumen, Tassen, Augen*). In der Kontrastkategorie, dem Singular, gibt es nur vergleichsweise wenige Nomina, die auf *-en* enden. Die Ergebnisse für *Hammer* liegen zwischen denjenigen für *Apfel* und *Ofen*. *Hammer* weist ebenfalls Ähnlichkeiten mit einer typischen Pluralform auf, nämlich die Endung *-er*. Das Schema $[[\#_V_\#]-er]$ ist aber mit weniger Reliabilität für die Funktion Plural ausgestattet als ein Schema auf *-en*, da es vergleichsweise viele Nomina auf *-er* im Singular gibt. Am häufigsten wurde die Umlautung des Stammvokals schließlich bei *Apfel* gebildet. Also genau bei dem Nomen, das ohne den Umlaut nur wenig Ähnlichkeit mit einer Pluralform hätte.

4.2 Pluralbildung durch -Ø

Weitere Belege für die Angemessenheit dieser Interpretation liefern die Pluralbildungen zu den Nomina *Pinsel*, *Messer* und *Tannenzapfen*. Wie Tab. 6 zeigt, liegt die Fehlerrate für diese Nomina insgesamt zwar niedrig, vergleicht man jedoch die Nomina untereinander, dann erkennt man, dass die Nullmarkierung bei dem Nomen *Tannenzapfen* immer angewendet worden ist, etwas weniger häufig bei *Messer* und *Pinsel*.

Tab. 6: Verwendung der Nullmarkierung

Verwendung der Nullmarkierung (in %)			
	<i>Pinsel</i>	<i>Messer</i>	<i>Tannenzapfen</i>
T1-2	85,7	100,0	100,0
R1-2	81,3	81,3	100,0
T3-4	86,7	85,7	100,0
R3-4	68,0	79,2	100,0

Auch hier zeigt sich also, dass die Lerner das Nomen am häufigsten ohne eine zusätzliche, overte Pluralmarkierung übernehmen, das bereits die prototypische plurale Gestalt aufweist. Die Formen *Pinsel* oder *Messer* werden hingegen etwas seltener zielsprachlich gebildet. Bei diesen nicht zielsprachlichen Bildungen affigieren die Probanden meist *-s* oder *-n*. Wir führen dies darauf zurück, dass die Nomina *Pinsel* und *Messer* keine ‚guten‘ Pluralgestalten abbilden und die Probanden deshalb dazu neigen, den Plural overt zu markieren, auch wenn dies gegen die bestehende Norm verstößt.

Bei der Analyse von Pluralbildungen zu realen Nomina besteht immer das methodische Problem, dass nie genau festgestellt werden kann, welche Rolle der Faktor der ‚Bekanntheit‘ der Nomina spielt. Wenn die Probanden die Pluralform zu einem Nomen auswendig abgespeichert haben und bei der Elizitierung abrufen können, sagt dies nichts über die Strategien bei der Pluralbildung aus. Um diesen Faktor ausschließen zu können, sollen im Folgenden auch die Ergebnisse der Erhebung mit Kunstwörtern analysiert werden.

In diesem Test wurden 17 Kunstwörter, die den phonologischen Strukturen realer Nomina entsprachen, abgefragt. Die Kunstwörter wurden den Lernern in drei Durchgängen im Abstand von 4 bis 6 Wochen vorgelegt. Jede phonologische Struktur wurde so in allen drei Genera präsentiert. Die Probanden wurden einzeln getestet. In jedem Testdurchgang wurden die 17 Items mit Nennung des bestimmten Artikels präsentiert und dazu am Computer ein Bild von einem Fantasieobjekt gezeigt. Die Kinder wurden aufgefordert, den Plural zu diesen Formen zu bilden, indem ein

weiteres Bild gezeigt wurde, auf dem dasselbe Objekt mehrmals abgebildet war.¹⁵³

Im Folgenden werden nur die Ergebnisse zu den Kunstwörtern vorgestellt, die die gleiche Struktur aufweisen wie die bisher diskutierten realen Nomina, also Maskulina und Neutra auf *-el*, *-er*, *-en*.

Tab. 7: Kunstwörter

	-el	-er	-en
der	Trunkel, Knaffel	Knuker, Grutter	Trauken, Stossen
das	Trolchel, Spauchel	Zorfer, Knauker	Gratten, Trunten

Tabelle 8 zeigt, wie häufig die Probanden für diese Items die erwartbare Nullmarkierung verwendet haben.

Tab. 8: -Ø bei maskulinen und neutralen Kunstwörtern auf *-el*, *-er*, *-en*. Angaben in %

		[# el] -F	[# er] -F	[# en] -F
Klasse	T1-2 (N = 13)	46,2	53,8 (7,1% UL)	76,9
1-2	R1-2 (N = 27)	46,3 (36% UL)	51,9 (50% UL)	83,3 (26,7% UL)
Klasse	T3-4 (N = 34)	29,4 (45% UL)	32,4 (36,4% UL)	73,5 (18% UL)
3-4	R3-4 (N = 59)	27,1 (12,5% UL)	37,3 (13,6% UL)	72,9 (3,5% UL)

Da die Ergebnisse keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Probanden mit türkischer und russischer Ausgangssprache aufwiesen, wurden die Ergebnisse beider Gruppen zur Gruppe DaZ zusammengefasst. In der folgenden Abbildung wird deshalb nur zwischen den Sprechern der ersten und zweiten Klasse und der dritten und vierten Klasse unterschieden.

Auch für das Kunstwortexperiment ist deutlich erkennbar, dass die Probanden die Testitems unterschiedlich behandelten, obwohl alle Items aufgrund ihres pseudosuffixalen Auslauts ihre Pluralform mit -Ø hätten bilden müssen. Offensichtlich entschieden sich die jüngeren wie auch die älteren Sprecher in Abhängigkeit von der Ähnlichkeitsbeziehung einer Ausgangsform zu der prototypischen Pluralgestalt dafür, die Nullmarkierung zu verwenden. Wie auch schon bei den realen deutschen

Nomina verwenden die Probanden \emptyset in dem Maße, wie ein gegebenes Nomen eine mögliche plurale Gestalt schon abbildet, also am ehesten bei Kunstwörtern auf -en, deutlich seltener bei Items auf -er und abermals seltener bei Items auf -el.

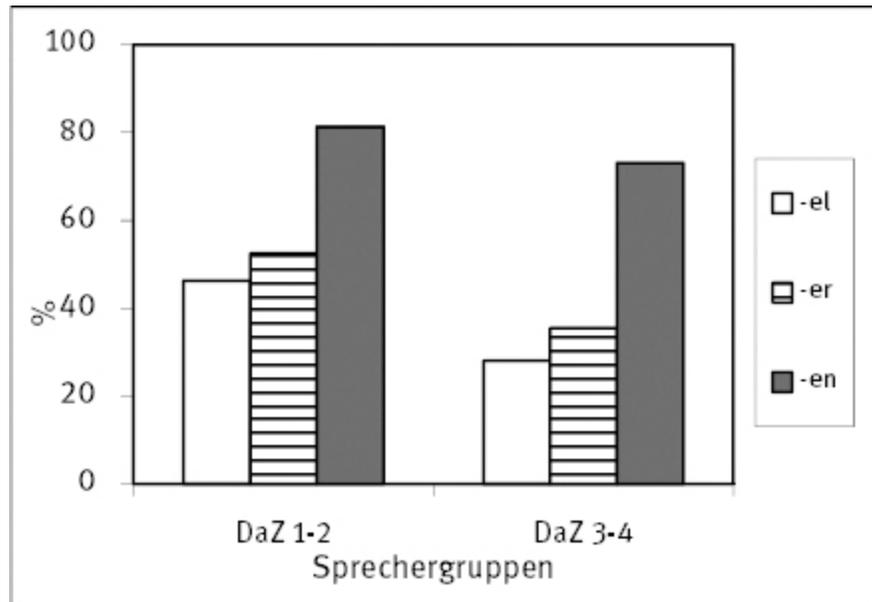


Abb. 1: \emptyset bei mask. und neutr. Kunstwörtern auf -el, -er, -en¹⁵⁴

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse die Hypothese, der zufolge die Lerner die Strategie anwenden, eine Pluralform zu bilden, die diese grammatische Funktion besonders deutlich anzeigt. Die analysierten Normabweichungen kommen unseres Erachtens dadurch zustande, dass die zielsprachlichen Pluralformen kein prototypisches Pluralschema darstellen. Aus Sicht der Lerner müssen diese Formen deshalb ‚optimiert‘ werden. Die produzierten Formen sind dann zwar nicht mehr normgerecht, übermitteln aber die Funktion Plural deutlicher.

Ähnliche Tendenzen lassen sich auch für monolingual deutsche Sprecher feststellen. Bei den oben angesprochenen Zweifelsfällen der Pluralbildung erkennt man, dass bei der Ersetzung des Nullplurals durch -s oder -n, wie in *Mädels*, *Onkels*, *Tunnels*, das gleiche Prinzip zum Tragen kommt. **Wegener (2003: 125)** spricht in diesem Zusammenhang von einer „Reparaturstrategie“: Statt des nicht ikonischen Nullplurals verwenden die Sprecher präferiert overte Markierungen. Wie ein Blick in den **Duden (201**

1) zeigt, sind vor allem die Nomina von einem Abbau der Nullmarkierung betroffen, die auf *-el* auslauten, wie z.B. *die Bengels*, *die Kumpels*, *die Mädels* und *die Schlingels*. Deutlich wird also, dass die Strategie der Lerner, den Plural durch eine möglichst prototypische Form auszudrücken, nicht auf Sprecher mit Deutsch als Zweitsprache beschränkt ist, sondern auch bei Muttersprachlern eine Rolle spielt und hier zu der Entstehung von Varianten führt. Man mag mit guten Gründen darüber spekulieren, ob solche Prozesse in einem nächsten Schritt zu Veränderungen der Norm führen.

5 Fazit

Die Analyse der von der Zielsprache abweichenden Pluralbildungen von DaZLernern hat gezeigt, dass diese Abweichungen nicht willkürlich sind, sondern einer Systematik folgen. Es ist deutlich geworden, dass sich die lernersprachlichen Produktionen auf ganz bestimmte Strategien im Erwerb zurückführen lassen. Die Probanden haben den Plural unabhängig von der zielsprachlichen Pluralform umso häufiger mit *-Ø* gebildet, je mehr Ähnlichkeit der Wortstamm bereits mit einem prototypischen Plural aufweist. Auf diese Weise kann erklärt werden, warum die Lerner bei den Pluralformen von *Ofen* und *Hammer* so häufig den Umlaut weggelassen haben. Dass diese Systematik nicht allein auf die unterschiedliche Frequenz dieser Pluralformen zurückzuführen ist, hat der Vergleich mit Kunstwörtern gezeigt, für deren Pluralbildung die Bedeutung derselben Strategien nachgewiesen wurde.

Lehrerinnen und Lehrer sollten dazu in der Lage sein, solche Abweichungen von der Norm verstehen und einordnen zu können. Sie sollten solche Abweichungen nicht als Fehler, sondern als motivierte Entwicklungsschritte auf dem Weg zur standardsprachlichen Norm erkennen und deshalb versuchen, sie zu tolerieren. Eine strikte Sanktionierung dieser Abweichungen ist weder aus sprachdidaktischer noch aus sprachwissenschaftlicher Perspektive sinnvoll. Stattdessen können

solche nicht zielsprachlichen Pluralbildungen ein willkommener Anlass zur Reflexion über dieses sprachliche Teilsystem sein. Eine Möglichkeit wäre dabei auch, die Pluralbildung sprachkontrastiv, unter Einbeziehung der Herkunftssprachen zu thematisieren.¹⁵⁵

Literatur

- Augst, Gerhard (1979):** Neuere Forschungen zur Substantivflexion. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 7, 220–232.
- Behrens, Heike (2009):** Usage-based and emergentist approaches to language acquisition. In: Linguistics 47/2, 383–411.
- Berko, Jean (1958):** The Child's Learning of English Morphology. In: Word 14, 150–177.
- Bittner, Andreas und Klaus-Michael Köpcke (2012):** Wohin steuert die Pluralbildung im Deutschen? – Eine Fallstudie zur Integration von Entlehnungen aus dem Englischen. In: Roll, Heike und Andrea Schilling (Hrsg.): Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik. Wilhelm Grießhaber zum 65. Geburtstag. Duisburg: UVR, 281–296.
- Bybee, Joan (2008):** Usage Based Grammar and Second Language Acquisition. In: Robinson, Peter und Nick C. Ellis (Hrsg.): Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition. New York/London: Routledge, 216–235.
- Davies, Winifred V. (2007):** Die Geschichte vom ‚schlechten‘ Deutsch. In: Der Deutschunterricht 3, 52–62.
- Dovalil, Vit (2006):** Sprachnormenwandel im geschriebenen Deutschen der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Die Entwicklung in ausgesuchten Bereichen der Grammatik. Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- Duden (2011):** Richtiges und gutes Deutsch. Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. 7., vollst. überarb. Auflage. Mannheim: Dudenverlag.
- Gloy, Klaus (1975):** Sprachnormen I. Linguistische und soziolinguistische Analysen. Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Gloy, Klaus (1987):** Norm. In: Ammon, Ulrich, Norbert Dittmar und Klaus Mattheier (Hrsg.): Soziolinguistik. 2 Teilbände, 119–124.
- Gogolin, Ingrid (2007):** ‚Das ist doch kein gutes Deutsch‘ – Über Vorstellungen von ‚guter‘ Sprache und ihren Einfluss auf Mehrsprachigkeit. In: De Florio-Hansen, Ines und Adelheid Hu (Hrsg.): Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg, 59–71.
- Hundt, Markus (2005):** Grammatikalität – Akzeptabilität – Sprachnorm. Zum Verhältnis von Korpuslinguistik und Grammatikalitätsurteilen. In: Lenz, Friedrich und Stefan Schierholz (Hrsg.): Corpuslinguistik in Lexik und Grammatik. Tübingen: Stauffenburg, 15–40.
- Jägel, Wolf-Dietrich (1966):** Deutsche Sprachlehre. Paderborn. Schöningh.
- Köpcke, Klaus-Michael (1993):** Schemata bei der Pluralbildung im Deutschen. Versuch einer kognitiven Morphologie. Tübingen: Narr.

- Köpcke, Klaus-Michael (2001):** The Acquisition of Plural Marking in English and German Revisited. In: Tomasello, Michael und Elizabeth Bates (Hrsg.): Language Development. The Essential Readings. Oxford: Blackwell, 203–226.
- Köpcke, Klaus-Michael (2011):** Grammatikalität und Akzeptabilität - Zwei für den Grammatikunterricht zentrale Begriffe verstehen lernen. In: Köpcke, Klaus-Michael und Arne Ziegler (Hrsg.): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin: de Gruyter, 287–304.
- Mugdan, Joachim (1977):** Flexionsmorphologie und Psycholinguistik. Untersuchungen zu sprachlichen Regeln und ihrer Beherrschung durch Aphasiker, Kinder und Ausländer, am Beispiel der deutschen Substantivdeklination. Tübingen: Narr.
- Pregel, Dietrich und Gert Rickheit (1987):** Der Wortschatz im Grundschulalter. Häufigkeitwörterbuch zum verbalen, substantivischen und adjektivischen Wortgebrauch. Hildesheim u.a.: Olms.
- Schönenberg, Stephanie (2010):** Wir zeigen nur einmal viele an. Pluralbildung im deutsch-türkischen Vergleich. In: Deutsch 5–10, 23, 8–13.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (2002):** Deutsch als Zweitsprache für Schüler und Schülerinnen im Alter von 6 bis 15 Jahren unterschiedlicher Niveaustufen in allen Schularten. Onlineunter: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/rlp_daz.pdf?start&ts=1149682688&file=rlp_daz.pdf (24.6.2014).
- Sick, Bastian (2004):** Visas – die Mehrzahl gönnt mir. In: Spiegel online vom 24.03.2004. Online unter: <http://www.spiegel.de/kultur/zwiebelfisch/zwiebelfisch-visas-diemehrzahl-goennt-ich-mir-a-292063.html> (13.07.2014).
- Sick, Bastian (2010):** Von Autokursen, Torwärtinnen und Wischmoppen. In: Spiegel online vom 16.06.2010. Online unter: <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/zwiebelfisch-von-autokursen-torwaerterinnen-und-wischmoppen-a-700730.html> (13.07.2014).
- Tomasello, Michael (2005):** Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Cambridge u. a.: Harvard University Press.
- Wecker, Verena (in Vorb.):** Source- und produktorientierte Strategien bei der Pluralbildung. Eine Untersuchung zum Erwerb des deutschen Numerussystems durch Grundschulkindern mit türkischer und russischer Ausgangssprache. Dissertation, Universität Münster.
- Wegener, Heide (1995):** Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand. Tübingen: Niemeyer.
- Wegener, Heide (2003):** Normprobleme bei der Pluralbildung fremder und nativer Substantive. In: Linguistik online 16/4, 119–157.

Yüksel Ekinci

Grammatik- und Wortschatzvermittlung in sprachlich heterogenen Lernergruppen

Abstract: In our global world, language diversity in German schools is increasing gradually. As a result, conventional teaching methods are not adequate to deal with constantly changing entry requirements for students. The inadequacy of traditional teaching methods becomes evident when students with L2 German are given lectures that have been originally designed for the students with German as their mother language. To enhance these students' chances for success and to create a school system that is compatible with the requirements of the contemporary world, we need to create a didactic approach that considers both the students' changing needs as well as their new learning environment. The aim of this article is to introduce such a method that considers the diversity and cultural backgrounds of students. It does not confine itself to the development of a new method but also points out possible problems and their solutions, opening them to further academic debate. As an example, the chapter concentrates on the language acquisition students with German as their L2 whose native languages are Turkish or Arabic (L1). A comparison of both languages regarding the position of the verb within sentence structure helps to develop methods to systematize differences and commonalities between German, Turkish and Arabic. This study leads to the conclusion that, in contrast to the teaching practices in the current system of education, the students' cultural background needs to be considered in the teaching of German as a second language in our schools.

1 Einführung

Die Sprachenvielfalt im heutigen Deutschland wird immer größer. Nicht nur die seit 50 Jahren hier lebenden Migranten aus den Anwerbestaaten und deren Nachfahren, sondern auch die große Zahl an Arbeits- und Armutsflüchtlingen bereichern die Zahl an gesprochenen Sprachen an deutschen Schulen. Hierzu zählt auch die steigende Zahl an unbegleiteten Kindern und Jugendlichen, insbesondere aus den arabischen Ländern und aus Afrika, die aus ihren Ländern aufgrund von Krieg und Verfolgung von ihren Eltern hierher geschickt werden. In diesem Zusammenhang ist auch die Osterweiterung der EU, wie z.B. Bulgarien und Rumänien, bedeutsam.

Diese gesellschaftliche Realität der Schüler und Schülerinnen (SuS), die verschiedene Herkunftssprachen mitbringen, erfordert eine neue Fachdidaktik für das Erlernen der Zweitsprache Deutsch. Aufgrund der sprachlich unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen der SuS kann in der Sprachdidaktik nicht mehr nur von der Didaktik der Muttersprache Deutsch ausgegangen werden. Für diese DaZ-SuS ist es schwierig, dem Unterricht zu folgen, wenn eine ursprünglich für Muttersprachler konzipierte Deutschdidaktik ohne notwendige Modifikationen auch auf sie angewandt wird. Damit diese spezielle Schülergruppe an unseren Schulen auch Erfolg hat, muss die Didaktik deren Lernbedürfnissen angepasst werden. Um ein besseres Verständnis für die Sprachlernprozesse zu bekommen, wäre es vorteilhaft, wenn Lehrkräfte den aktuellen Stand der Zweitspracherwerbsforschung und die Struktur einer Migrantensprache kennen. Für die Sprachbeherrschung eines Schülers mit der Zweitsprache Deutsch ist der Wortschatz von zentraler Bedeutung, um in der Schule Erfolg haben zu können.

Der deutsche Wortschatz umfasst in der Gegenwartssprache (ohne Fachsprachen) maximal ca. 300.000 bis 500.000 Wörter (vgl. **Römer/Matzke 2003: 38**). Das ‚Deutsche Wörterbuch‘ der Brüder Grimm verzeichnet etwa 500.000 verschiedene Wörter. Individuen verfügen nur über alltagsrelevante Teile davon, abhängig z.B. vom Beruf, der Bildung etc. (vgl. **Ulrich 2011: 33**). Der Wortschatzerwerb ist ein lebenslanger Lernprozess. Auch bedingen sich enzyklopädisches Weltwissen und Sprachwissen gegenseitig. Wer viel weiß, kennt viele Wörter; und wer einen großen Wortschatz besitzt, verfügt auch über ein umfangreiches

Wissen (vgl. Ulrich 2007: 29). Es ist sicher, dass ohne ausreichenden Grundwortschatz kein systematisches Lernen der Fachterminologie Grammatik in der Schule möglich ist. Schon 3 % unverstandene Wörter reichen aus, um ein Textverständnis zu blockieren (vgl. Apeltauer 2006). Pro Schuljahr werden 3000 neue Wörter gelernt, von denen nur wenige Hundert explizit vermittelt werden (vgl. Ulrich 2007). Dabei ist es wichtig, welche Wörter die SuS erlernen und dass sie diese mit ihren Kollokationen (ihren typischen Kombinationspartnern) und in ihrer Handlungsfunktionalität im Schulalltag flexibel nutzen können.

Das Verstehen einzelner Wörter allein ist aber im Schulalltag nicht ausreichend, um eine neue Sprache zu erlernen. Von Bedeutung ist auch die Grammatik. Hier darf der semantische Beitrag der Wörter zum Aufbau von Wortgruppen und Sätzen nicht übersehen werden. Wortschatz und Grammatik bedingen einander. In der Schulpraxis ist zu beobachten, dass auf der Ebene der Inhaltswörter sowie auf der Ebene der Funktionswörter (z.B. Quantifikativa wie *alle* und *jeder*) der Wortschatz zu wenig differenziert ist. Die Förderung des Wortschatz- und Grammatikerwerbs ist somit eine zentrale Aufgabe des Sprachunterrichts – und idealerweise in Kooperation mit anderen Schulfächern zu gestalten. In den Richtlinien der Bundesländer in Deutschland sind beispielsweise in der Primarstufe Übungen zur Wortschatzerweiterung und Wortartenlehre vorgesehen. Erstaunlicherweise ist in der Sek I und II ab Klasse 8 kein systematischer Sprachunterricht mehr vorgesehen. Man könnte glauben, die Erweiterung des Schülerwortschatzes finde automatisch, beiläufig statt. Der Einfluss der Mehrsprachigkeit auf die sprachliche und intellektuelle Entwicklung bleibt auch dann erhalten, wenn keine schulische Förderung beider Sprachen erfolgt. Auch ist im Lehrplan der Grundschulen festgehalten, dass die Aufgaben und Ziele darin bestehen, alle Kinder unter Berücksichtigung ihrer individuellen Voraussetzungen zu fördern. Die strukturellen Unterschiede zwischen dem Deutschen und den Familiensprachen der Kinder führen als sog. spezifische Interferenzen zu objektiven Lernschwierigkeiten für die Kinder mit anderen Familiensprachen. Sprachvergleichende Betrachtungen und Darstellungen können hier das Verständnis und die Bearbeitung manchmal scheinbar unerklärlicher Fehler

erleichtern (vgl. Grundschule Richtlinien 2008: 24). Die Richtlinien empfehlen einen sprachvergleichenden Unterricht. Deshalb ist es wünschenswert, dass Lehrkräfte über entsprechende sprachliche Kompetenzen zusätzlich zum Deutschen in wenigstens einer Migrantensprachen verfügten, damit sie mögliche Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb bereits kennen und den DaZ-SuS ggf. bessere Unterstützungs- bzw. Fördermöglichkeiten anbieten können.

2 Grammatik- und Wortschatzvermittlung

Hierbei sollten folgende Aspekte bei der Grammatik- und Wortschatzarbeit berücksichtigt werden:

Grundlegende Aspekte der Grammatikarbeit:

- Verwendung von Texten, zu denen auch SuS mit der Zweitsprache Deutsch Zugang haben
- Anknüpfung an die aktuelle Lebenswirklichkeit der SuS
- Einbeziehung der Mehrsprachigkeitserfahrung und der Kontaktsprachen
- Berücksichtigung der mehrkulturellen Lebenswirklichkeit der SuS

Grundlegende Aspekte der Wortschatzarbeit:

- Erarbeitung von Wortfeldern aus Kultur und Alltag der SuS, z.B. Nevruz, aşure, Zuckerfest etc.
- Vermittlung von Wörtern, die sie in ihrem alltäglichen Handlungsraum benötigen, und ihren Zusammenhang sowie ihren Gebrauch
- Wörter, die kulturell bedingt sind und die Lebenswirklichkeit der SuS mit DaZ nicht wiedergeben, z.B. Adventskranz, Richtfest, Weihnachtsfeier, Silvesterparty, Kommunion etc.

Weiterhin wäre eine Grammatik- und Wortschatzvermittlung sowohl in der Familiensprache als auch in der Zweitsprache der SuS notwendig, damit die SuS beide Sprachen adäquat für den Unterricht nutzen können. Hierbei wäre es notwendig, SuS mit der Zweitsprache Deutsch auf den

Herkunftssprachenunterricht in der Schule aufmerksam zu machen. Grammatik und Wortschatz der SuS kann sich in beiden Sprachen reflexiv weiterentwickeln und erweitern. Andernfalls tauchen sowohl beim Lesen der Texte als auch beim Textverständnis in der Zweitsprache Deutsch Probleme auf. Erfreulicherweise wird die neue Generation von Lehramtsstudierenden durch das Studium mit DaZ-Lernern vertraut gemacht. Für die anderen Lehrkräfte müssten ausreichende Fortbildungsmöglichkeiten in der Vermittlung von DaZ geschaffen werden. Insbesondere benötigen diese DaZ-Lehrenden gezielte Workshops zur Vermittlung der Strukturen der Familiensprache der SuS und parallel dazu ein Wissen über fundierte Förderungsmöglichkeiten in der Zweitsprache Deutsch.

Der Gebrauch der Familiensprache wird im Alltag der SuS durch verschiedene Medienzugänge unterstützt. So sind beispielsweise ihre Herkunftssprachen in der Familiensprache permanent präsent und werden durch die Verbreitung moderner Kommunikationsmittel, wie z.B. Satelliten- bzw. Kabelfernsehen, Internetinhalte und neue digitale Medien in der Herkunftssprache, weiterhin intensiv gebraucht.

2.1 Stolpersteine für DaZ-Lerner

Um SuS mit Zweitsprache Deutsch gezielt in der Grammatik fördern zu können, sollten Lehrkräfte darin geschult werden, welche sprachlichen Bereiche den SuS Schwierigkeiten in ihrer Zweitsprache bereiten.

Stolpersteine in der Grammatikvermittlung der DaZ-Lerner:

- Kohäsion der Nominalgruppe, thematische Fortführung: Genus, Kongruenz, Anapher
- Determination: der bestimmte Artikel
- Flexion der Hauptwortarten (Nomen, Adjektiv, Verb)
- Valenz und Verbszene (Rektion, Semantik)
- Raumrelationen: Präpositionen
- Nebensätze (Relativsätze (Relativum, Aufbau, Position), Subjekt-/Objektsätze (Aufbau, Korrelat, Semantik), Adverbialsätze

(Aufbau, Semantik))

- Präfixverben (trennbares Präfix)

Stolpersteine in der Wortschatzvermittlung der DaZ-Lerner:

- Geläufige Wortverbindungen (Kollokationen)
- Wörter (Lexeme), die aus verknüpften Wortgruppen bestehen (Phraseologismen)
- Mehrdeutige Wörter
- Komposita
- Abstrakte Wörter

3 Sprachvergleichender Unterricht

Lehrkräfte sollen Sprachlernschwierigkeiten diagnostizieren, adäquat beschreiben und befähigt werden, SuS mit Deutsch als Zweitsprache im Unterricht besser fördern zu können. Sprachvergleichende Betrachtungen und Darstellungen können das Verständnis und die Bearbeitung manchmal von z.B. nicht verstandenen Satzstrukturen verinnerlichen helfen. Es gilt, das Sprachbewusstsein und das Sprachwissen der SuS durch vergleichende Sprachanalysen von Sprachsystem und Sprachgebrauch (z.B. Deutsch im Vergleich zum Türkischen, Arabischen, Polnischen, Russischen etc.) zu stärken.

Ferner besteht für die Lehrenden die Möglichkeit der Vermittlung des Wortgebrauchs in relevanten Verwendungszusammenhängen. Bedeutsam ist die Vermittlung der Faktoren, die die Wortwahl bestimmen (Stil). Auch wird das Aufzeigen möglicher Wortkombinationen im sprachvergleichenden Unterricht erleichtert. Den SuS werden zudem phonologische (Artikulation, Phonotaktik, Akzent) und grammatische Eigenschaften (z.B. Morphologie, Kombinatorik) viel bewusster. **Özdil (vg l. 2011:39)** schlägt vor, dass das Lernen mittels symbolischer Darstellungen, die das Differenzieren zwischen Genus, Artikel und syntaktischer Funktion ermöglichen, unterstützt wird. Konsequenz des sprachvergleichenden

Unterrichts soll eine Verbesserung der Schulleistung und eine bessere Integration der SuS mit Zuwanderungsgeschichte im Unterricht sein.

3.1 Sprachdetektive entdecken grammatikalische Phänomene

Durch das spielerisch-sprachliche Handeln soll den SuS die Möglichkeit gegeben werden, als sogenannte *Sprachdetektive* zur Reflexion des eigenen Sprachwissens zu gelangen. Das Grammatikwissen der SuS soll hierbei neu erarbeitet werden. Als *Sprachdetektive* haben die SuS zunächst die Gelegenheit die Verbstellung in Türkisch, Deutsch und Arabisch zu entdecken. Hier wird die Eigenaktivität der SuS gefordert und Raum für autonomes und forschendes Lernen gegeben. So haben mehrsprachige SuS die Gelegenheit, neue Spracherfahrungen zu reflektieren und in den Unterricht einzubringen.

Tab. 1: Hindernisse beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch

Arabisch	Türkisch
Verwechslung von Konsonanten wie b gegen p, v gegen w, s gegen z	Betonungsmuster betont-unbetont (Trochäus) im Türkischen; im Deutschen umgekehrt (Jambus)
Vokale: Auslassungen beim Schreiben oder Verwechslungen von langen und kurzen Vokalen	Probleme bei der auditiven Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen
Aussprache der deutschen Umlaute (besonders ö und ü)	Numerus/Pluralbildung
Groß- und Kleinschreibung	Kasus
Artikel und Genus	Unregelmäßige Verben
Deklination (besonders Adjektivendungen)	Adjektivflexion
Präpositionen (besonders	Präpositionen (statt Kasusendungen etc.)
	Genus

Wechselpräpositionen wie <i>in, an, auf, über, unter ...</i>)	Determination
Reflexivum	Anapher
Lineare Abfolge (besonders <i>Verbendstellung</i>)	Lineare Abfolge (besonders Verbstellung)
	Groß- und Kleinschreibung
	Komposita

3.2 Verbstellung im Türkischen, Arabischen und Deutschen

Den Lehrenden wird die Verbstellung in den Sprachen Arabisch, Türkisch und Deutsch zur Veranschaulichung der Ausgangssituation der Lernenden vermittelt.

3.2.1 Verbstellung im Arabischen (Wortstellungsvariationen)¹⁵⁶

Wir finden folgende Wortstellungsmuster: VSO (Verb-Subjekt-Objekt) und SVO (Subjekt-Verb-Objekt).

Es wird zwischen Verbal- und Nominalsatz unterschieden, je nachdem, ob der Satz mit einem Verb beginnt oder nicht. Der Nominalsatz ist ein Satz, der durch ein Nomen oder Pronomen eingeleitet wird. Diese Satzart muss kein verbales Prädikat enthalten, um syntaktisch vollständig zu sein:

(1)

مجتهد الطالبُ

Der Student ist fleißig.
(wörtl.: ‚der-student fleißig.‘) (Nominalsatz)

*aÔ-Ôālib*¹⁵⁷ *muÊtahid*^{un}

der: Def-Art; **Student:** 3. Sg. Mask. Nom.

fleißig: indef. prä. Adj. 3. Sg. Mask. Nom.

Der Verbalsatz wird hingegen vom Verb als Prädikat eingeleitet. Ein Verbalsatz enthält ein konjugiertes Verb, das den Satz einleitet:

(2)

يكتبُ الطالبُ الجملةَ.

Der Student schreibt den Satz.

(wörtl.: ‚schreibt der-student den-satz.‘) (**Verbalsatz**)

yaktub^u

aṭ-ṭālib^u

al-Êumlat^a

schreibt: Präs. V-1. **der:** Def-Art; **Student:** 3. Sg. Mask. Nom. **der:** Def-Art; **Satz:** 3. Sg. Akk.

Das Arabische kennt keine Nebensätze mit Verbendstellung.

3.2.2 Verbstellung im Türkischen

Wir finden folgende Wortstellungsmuster: SOV (Subjekt-Objekt-Verb) oder VSO (Verb-Subjekt-Objekt). Die unterschiedliche Stellung des Verbs in der deutschen Sprache in Aussage- und Fragesätzen bereitet Kindern mit der Erstsprache Türkisch Schwierigkeiten, da im Türkischen die Verbstellung außer bei Inversion (devrik cümle) unverändert bleibt.

(3) Nasreddin hoca her gün çocuklara bir hikaye **okuyor**.

**wörtlich:* Nasreddin Hodscha jeden Tag Kinder eine Geschichte vorlesen. Nasreddin Hodscha liest jeden Tag den Kindern eine Geschichte vor.

(4) Her gün Nasreddin hoca çocuklara bir hikaye **okuyor mu?**

**wörtlich:* Jeden Tag Nasreddin Hodscha Kinder eine Geschichte vorlesen? Liest Nasreddin Hodscha jeden Tag den Kindern eine Geschichte vor?

3.2.3 Verberststellung und Verbzweitstellung im Türkischen in devrik cümleler (Inversion)

Devrik cümleler (Inversion) kommen in besonderen Fällen mündlicher Kommunikation (5, 9), Sprichwörtern (7), Redewendungen (8) und

Gedichten (6) im Türkischen häufig vor. Die Verben können sich sowohl am Anfang als auch in der Mitte des Satzes befinden (vgl. **Hengirmen1995**, **Gencan 2001**).

- (5) **Yaşasin**, bizim takım şampiyon oldu
*wörtlich: Hochlebe unsere Mannschaft Meister geworden
Hochlebe unsere Mannschaft, die Meister geworden ist.
- (6) **Sevdim** kızların en güzelini
*wörtlich: Geliebt das Mädchen die schönsten
Geliebt das schönste aller Mädchen
- (7) **Gülme** komşuna, **gelir** başına
*wörtlich: Lach nicht deinen Nachbar, kommt deinen Kopf
Hochmut kommt vor dem Fall.
- (8) **Damlaya damlaya** göl olur
*wörtlich: Tropft und tropft See wird
Steter Tropfen höhlt den Stein.
- (9) **Dur**, yoksa **düşersin**
*wörtlich: Halt, sonst fällen hin du
Halt, sonst fällst du hin!

3.2.4 Verbstellung im Deutschen

Die lineare Abfolge im Deutschen ist durch die Satzklammer bestimmt. Der deutsche Satz verwendet insbesondere Verben (finiter Verbteil und infinite Verbteile) in der sprachtypischen Satzklammer. In Nebensätzen kann die erste Klammer durch einen Subjunktoren oder ein Relativum gebildet sein.

Verbzweitstellung:

- a) Nasreddin Hodscha **will** die Frage beantworten.
- b) Was **hat** Nasreddin Hodscha getan?
- c) Wie schön **ist** diese Geschichte!
- d) Ayşe **sagt**, sie wolle ihn verraten.

Wir finden Verbzweitstellung in Aussagesätzen (a, d), Ergänzungsfragesätzen (w-Pronomen) (b) und Exklamativsätzen (c).

Verberststellung:

- e) **Komm'** doch mit mir ins Fußballstadion! ...
- f) **Käme** er doch!
- g) **Kommst** du mit?
- h) **Ist** Nasreddin Hodscha gestern abgereist?
- i) **Hat** der aber Glück gehabt!
- j) **Komm'** ich heut' nicht, ...
- k) **Sagt** ein Laze ...

Verberststellung finden wir in Fragesätzen (g, h), Imperativsätzen (e), Exklamativsätzen (f, i), Redewendungen (j) und Aussagesätzen (Erzählanfang, Anfang von Witzen) (k).

Verbendstellung:

- l) ... dass/ob Nasreddin Hodscha heute **vorliest**.
- m) Ob Nasreddin Hodscha wohl **kommt**?
- n) Dass Nasreddin Hodscha das allen **gesagt hat**!

Wir finden Verbendstellung in allen Nebensätzen (Adverbialsätze, Attributsätze) (l) und selbständigen Sätzen mit einleitendem Subjunktoren (m, n).

4 Transkription eines Sprachvergleichs

Onur: Sex: m; Lehrerin: Sex: f

[1]

	0 [00:00.0]	1 [00:50.5]	2 [00:52.0]	3 [00:55.4]
Lehrerin [v]		Boah, warst du schnell!	Ähm • Onur, hast du es fertig?	Kannst du

[2]

	..	4 [00:57.4]
Onur [v]		Timur schenkt den
Lehrerin [v]	mir mal den deutschen Satz vorlesen?	

[3]

	..	5 [00:59.9]	6 [01:01.4]
Onur [v]	Dorfbewohnern einen Elefanten.		Timur schenkt den
Lehrerin [v]		Etwas lauter bitte.	

[4]

	..	7 [01:04.4]	8 [01:06.2]
Onur [v]	Dorfbewohnern einen Elefanten.		Timur köylüle • re fil
Lehrerin [v]		Und auf • Türkisch?	

[5]

	..	9 [01:12.0]	10 [01:13.2]	11 [01:15.3]	12 [01:17.2]
Onur [v]	hediy/ hediy • ediyor.				Ja,
Lehrerin [v]		Aferin!	Ähm • Onur!	Ist dir was aufgefallen?	
Lehrerin [TS]		Bravo!			

[6]

	..
Onur [v]	dass ähm ••• schenken/ also das • ähm • Verb – wie heißt – Tuwort

[7]

	..	13 [01:26.5]
Onur [v]	schen/ sche/ schenken...	Bei dem Deutschen kommt das bei dem

[8]

	..	14 [01:29.3]	15 [01:31.6]
Onur [v]	Zweiten.	Also das kommt bei dem zweiten Stelle.	Und ähm

[9]

	..	16 [01:34.6]	17 [01:36.0]	18 [01:37.7]
Onur [v]	bei dem Türkischen kommt das immer zuletzt.			
Lehrerin [v]		Ah, super!	Jaa.	Was

[10]

	..	19 [01:39.1]	20 [01:40.8]
Onur [v]			Ja, aber/ ja und
Lehrerin [v]	kannst du noch sagen?	Kannst du noch mehr sagen?	

[11]

	..	21 [01:45.1]	22 [01:46.1]
Onur [v]	aber ähm bei den Nomen ist das alles gleich.		
Lehrerin [v]		Ach so.	Du meinst also

[12]

	..	23 [01:47.3]	24 [01:49.1]	25 [01:51.8]
Onur [v]		Ja.		
Lehrerin [v]	Subjekt •	ist an der gleichen Stelle.	Das Verb • hat sich verändert.	Was

[13]

	.. 26 [01:52.9]		27 [01:53.8]
Onur [v]			Ähm • bei dem Türkischen kommt das ähm
Lehrerin [v]	denn noch?	Weißt du noch?	

[14]

	.. 28 [02:01.4]	
Onur [v]	also d/ ein/ äh den Dorfbewohnern zu der zweiten Stelle.	Und bei den • •

[15]

	.. 29 [02:04.0]	
Onur [v]	hm̄...	Also bei ähm • einen Elefant bleibt/ • also kommt das dann zu der

[16]

	.. 30 [02:09.5]		31 [02:10.7]
Onur [v]	dritten Stelle.		Also hier • ein Elefant äh tauscht/ tauscht sich das
Lehrerin [v]		Hm̄.	

[17]

	.. 32 [02:16.7]		33 [02:17.3]	34 [02:18.1]	
Onur [v]	mit dem hediye ediyor.	Und...			Also
Lehrerin [v]			Ah, ((lachend)) ja.	Ich versteh hmhm̄.	

[18]

	.. 36 [02:21.6]	
Onur [v]	es vertauscht sich.	Und • • • und ähm • • • fil • • • tauscht dann mit ...

[19]

	37 [02:31.5]	38 [02:32.9]	39 [02:33.1]
Onur [v]		Ja.	Und es verändert sich
Lehrerin [v]	Du meinst die • Stelle, ne?		Genau!

[20]

	..	40 [02:35.1]	41 [02:36.2]
Onur [v]	((unverständlich)).	((unverständlich))	
Lehrerin [v]		Onur, du hast...	Ja, du hast das ja vorhin schon mit

[21]

	..	42 [02:39.1]	43 [02:41.0]
Lehrerin [v]	dem Verb schon gut erklärt.	Ich weiß aber, was du meinst, Onur.	Ne?

[22]

	44 [02:42.0]	45 [02:44.0]	46 [02:44.8]	47 [02:45.6]
Lehrerin [v]	Hast du richtig erkannt.	Super.	Danke.	

Im Transkriptionsbeispiel kann der Schüler Onur die beiden Sätze in der türkischen und deutschen Sprache inhaltlich wohl vergleichen, aber ihm fehlen die grammatikalischen Terminologien wie z.B. Nomen, Subjekt und Verb. Er vergleicht den türkischen und deutschen Satz, ‚entdeckt‘ die Verbstellung am Ende des türkischen Satzes. Bei seinen Erklärungen kann er das Akkusativobjekt nicht angemessen benennen. Für einen korrekten oder zielgerichteten Gebrauch und beim Erlernen einer neuen Sprache ist also die Kenntnis der Grammatik in der Erst- und Zweitsprache erforderlich. Erlernen der Grammatik bedeutet nicht nur das Wissen über Terminologie, sondern vor allem ihren Einsatz in der Sprachuntersuchung. Das Einbeziehen der Herkunftssprachen der SuS stellt eine nicht unbedeutende Motivation im Erlernen einer neuen Beschreibungssprache

dar. Dies hat unser Sprachprojekt dokumentieren können. Auch wenn nicht alle SuS die L1 gut beherrschen, so ist doch eine Basis von Grammatik vorhanden; um so mehr ist es notwendig, diese Ressource einzusetzen und den Erwerb der Familiensprache zu fördern. Dann erfahren die SuS, dass ihre vorhandenen Sprachkenntnisse wichtig sind, und sie können auch für den Spracherwerb des Deutschen zusätzlich motiviert werden.

5 Berücksichtigung der Lebenswelten von DaZLernern

Mehrsprachige SuS begegnen selten Textprodukten, die an ihrem Lebensalltag orientiert sind und welche ihre vorhandenen individuellen sprachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse einbinden. Dabei ist die Orientierung an der in Deutschland gelebten Lebenswirklichkeit der DaZ-Lerner eine gewünschte Grundvoraussetzung für das gegenseitige Verständnis zwischen den Lehrenden und Lernenden. Dieses Verständnis für die Lebenswirklichkeit fördert auch die Textkompetenz in der Erst- und Zweitsprache der SuS, da sich die gesprochenen und geschriebenen Lerninhalte an der tatsächlichen aktuellen Lebensrealität der in Deutschland lebenden SuS orientieren. Es wäre wünschenswert die Kultur und Lebenswelt der SuS im Unterricht zu berücksichtigen. Damit ist etwa das Verwenden von Texten, die inhaltlich an die Lebenswirklichkeit der SuS anknüpfen oder selbst im Unterricht produziert wurden, gemeint. Becker empfiehlt die Reflexion des Gebrauchs von Wörtern (Sprachbewusstheit) und die Festigung wie Sicherung des Wortschatzes durch Produktion eigener Texte (vgl. [Becker 2005](#): 4).

5.1 Didaktisches Beispiel: Textproduktion und Grammatikunterricht mit DaZ-Lernern – Sprachprojekt Nasreddin Hodscha und seine Geschichten

Im Nachfolgenden wird anhand des durchgeführten Sprachprojekts *Nasreddin Hodschas Geschichten* an einer Grundschule in Dortmund im jahrgangsübergreifenden 3. und 4. Schuljahr ein sprachvergleichender Unterricht vorgestellt, in dem versucht wird, neben der Aneignung der grammatikalischen Phänomene und des Wortschatzes auch das mehrsprachige kreative Schreiben von mehrsprachigen SuS zu fördern. Ziel dieses Projektes ist es, durch einen Sprachvergleich Phänomene wie Verbstellung im Deutschen, Türkischen und Arabischen, zu entdecken und eine erste Systematisierung vorzunehmen, die Sprachbewusstheit der mono- und bilingualen Kinder zu stärken und die SuS zum eigenständigen, phantasievollen Gebrauch der Zweitsprache Deutsch anzuregen.

Es wurden zunächst Vorüberlegungen darüber getätigt, welche Texte für die SuS inhaltlich und emotional interessant sein könnten. Denn je interessierter die SuS am Thema sind, desto höher ist die Lernmotivation und desto besser der Grammatik- und Wortschatzerwerb. Anhand vertrauter Geschichten aus den Lebenswelten der Schüler wurde gleichzeitig in diesem Sprachprojekt versucht, die Zweitsprache Deutsch zu vermitteln und die Erstsprache der SuS zu fördern. Es wurde Wert auf die Anknüpfung an die mehrsprachige Lebenswelt der SuS gelegt; die SuS sollten in ihrem schulischen Alltag ihre Erst- und Zweitsprache entdecken. Bekannte Figuren aus dem Herkunftsland der Eltern und der Kinder werden zum Unterrichtsgegenstand gemacht, um die Herkunftsliteratur der SuS in den hiesigen Schulunterricht einzubeziehen und für den Spracherwerb zu nutzen. So gehören beispielsweise Geschichten von Nasreddin Hodscha in Griechenland, im Balkan, in der Türkei, im Iran, im Irak und in Syrien zum allgemeinen Volks- und Kulturgut. Sie wurden bisher Jahrhunderte lang speziell mündlich überliefert und sind mittlerweile in viele Sprachen übersetzt worden. Diese Geschichten sind vergleichbar mit Till Eulenspiegels Abenteuern. Gezielt wurde die Figur der Nasreddin Hodscha ausgewählt, um viele SuS mit der Zweitsprache Deutsch emotional anzusprechen.

Ziel in der Grammatikvermittlung war, die Formulierungs- und Verstehensfähigkeit zu fördern, um durch Texte, die den Lebenswelten der SuS entsprechen, auf Grammatik neugierig zu machen. Wichtig war auch

die reflektierende Auseinandersetzung mit beiden Sprachen, auf die der Erwerb der Schriftsprache folgt. Denn das Schreiben erfordert die jeweilige Explizitsprache, das grammatisch ausgebaute System einer Einzelsprache und setzt ein grammatisches Bewusstsein voraus (vgl. Hoffmann 2011: 13). Dabei ist meines Erachtens die Orientierung an der Lebenswirklichkeit der Schüler eine Grundvoraussetzung für ein tiefes und produktives Verständnis des Geschriebenen. Damit Grammatik nicht kontextlos gelernt wird, wurden Texte, die die kulturellen Wurzeln der SuS einbeziehen, in unserem Fall *Nasreddin Hodschas Geschichten*, für den Grammatikunterricht genutzt. Gleichzeitig hat auch die Lehrkraft dabei Einblicke in die verschiedenen Lebenswelten ihrer SuS gewinnen können. Denn Nasreddin Hodscha begleitet diese SuS als eine vertraute Figur auf Kinderfesten, auf Hochzeitsfeiern und anderen gesellschaftlichen Veranstaltungen im Leben dieser Zuwandererfamilien in Deutschland. Nasreddin Hodscha ist also durchaus in den Medienwelten dieser Kinder präsent, sei es durch Fernsehsendungen aus ihren Herkunftsländern oder mehrsprachige Werbung. Hier werden zweisprachige Sets als CDs, Kinder- und Jugendbücher und Filme angeboten. Diese sind gleichzeitig als eine Ergänzung des Unterrichts anzusehen.

Es wurde angestrebt, durch die aktive Auseinandersetzung mit den Geschichten von Nasreddin Hodscha, die in den verschiedenen Aufgabenfeldern als künstlich empfundene Trennung von Grammatik und Unterrichtsinhalten aufzuheben und auch auf die spätere eigene Textproduktion vorzubereiten. Denn Grammatikaneignung vollzieht sich zunächst durch bekannte Texte, über Versprachlichung und Bewusstmachung von Grammatik (vgl. Hoffmann 2013). Hierbei tauschen SuS sich über die Inhalte anderer Mitschüler aus und können dadurch den inhalt-systematischen Umgang mit Grammatik einüben. Es ist wichtig, dass sich die SuS dabei der Textaussage inhaltlich nähern.

5.2 Aufbau der Reihe: Nasreddin Hodscha und seine Geschichten

5.2.1 Nasreddin Hodscha

SuS lernten die Figur des Nasreddin Hodschas (1208–1284) näher kennen, sein Leben, seine Bedeutung und seine Geschichten. Nasreddin Hodscha gilt als derjenige, der Gefühle und Verhalten des einfachen Mannes in der Volkssprache repräsentierte. Die Lehrkraft stellt einige Geschichten aus dem Buch von Orhan Veli **Kanik (2010)** *Nasrettin Hoca Hikayeleri* und Paul **Maar (2010)** *Das fliegende Kamel. Geschichten von Nasreddin Hodscha* vor.

5.2.2 Merkmale der Geschichten von Nasreddin Hodscha

Ein Kriterienkatalog für seine Geschichten wird erarbeitet. Einleitend für den sprachvergleichenden Unterricht führt die Lehrkraft die SuS in das Projekt ein und stellt einen Übungstext *Elefantengeschichte/Fil hikayesi* von Orhan Veli Kanik vor.

5.2.3 Geschichten von Nasreddin Hodscha: Die Elefantengeschichte

Anhand dieses Beispieltexes werden von den SuS zunächst die grammatikalischen Phänomene entdeckt. Hier setzt ein sprachvergleichender Unterricht an, der den Wortschatz und die grammatischen Vorkenntnisse der mehrsprachigen SuS im Unterricht nutzt.

5.2.4 Wortschatzvermittlung in der Erst- und Zweitsprache der SuS

In Kooperation mit den Herkunftssprachenlehrkräften, die an dieser Schule Arabisch und Türkisch unterrichten, werden im Vorhinein in den ausgewählten Texten Wörter herausgearbeitet, welche für die SuS noch

unbekannt sind und ihnen als thematische Wörterbücher zur Verfügung stehen. Wörter wie *rica etmek* (bitten), *tezgah* (Verkaufsstand) und *dagitip dökmek* (durcheinander bringen). Um Wörter als Werkzeuge für die Textproduktion zu trainieren (vgl. [Steinhoff 2011](#): 577), werden von der Lehrkraft Wortlisten in der Zweitsprache zur späteren Verwendung während des Schreibprozesses erstellt.

5.2.5 Szenische Darstellung der Geschichte

Damit unbekannte Wörter in Gesprächen und Texten angemessen verwendet werden können und ein Sachgespräch mit Erzählungen entstehen kann, wird zur Förderung des Verständnisses der Textaussage eine szenische Darstellung eingeübt, die den inhaltlichen Verlauf der Geschichte wiedergeben soll. Einige SuS stellen den Inhalt der Kurzgeschichte *Elefantengeschichte/Fil hikayesi* szenisch dar.

5.2.6 Eigene selbstständige Darstellung der Geschichte durch die SuS

Das ursprüngliche Ende der Kurzgeschichte wird bewusst ausgelassen, damit die SuS kreativ sein können und sich in Gruppenarbeit über die Fortsetzung der Geschichte Gedanken machen und diese vorführen bzw. aufschreiben können. Die SuS begegnen sich in Gruppen (szenische und schriftliche Darstellung des Schlusses) und arbeiten selbstständig in der Gruppe. Sie erfinden ein eigenes Ende für die Geschichte und bereiten dieses für die Präsentation im Klassenverband vor. Inhalte der szenischen Darstellung und des Textes werden reflektiert und strukturiert. Die SuS tauschen sich über die unterschiedlichen Inhalte der Geschichte aus und nähern sich dadurch der Textaussage. Zum Schluss der gemeinsamen Arbeit präsentiert die Lehrerin das Ende der Geschichte *Fil hikayesi/Elefantengeschichte* nach der gedruckten Version von Orhan Veli Kanik.

5.2.7 Beziehung der Nasreddin Hodscha Geschichten zu den Erfahrungsfeldern der SuS

Abschließend wird versucht, eine Beziehung der Geschichte zu den Erfahrungsfeldern der SuS herzustellen. Um Bezüge zur Lebenswirklichkeit der in Deutschland lebenden SuS herzustellen, wird das Buch von **Paul Maar (2010)** *Das fliegende Kamel: Geschichten von Nasreddin Hodscha* verwendet. Es werden ausgewählte Geschichten vorgelesen und wieder wird gemeinsam der Wortschatz in der Erst- und Zweitsprache erarbeitet. Danach folgt die individuelle Textproduktion der SuS. Ausgehend von dem eigenen Repertoire bekannter ‚Nasreddin Hodscha‘-Abenteuer sind die SuS aufgefordert, eigene Texte mit neu erdachten Abenteuern zu entwickeln. Zum Beispiel, dass Nasreddin Hodscha nach Dortmund kommt, um ein Fußballspiel des BVB09 anzuschauen. Frisch in Dortmund angekommen, begegnet er Kindern aus der Nordstadt. Die Kinder sollen ihn durch Dortmund führen und dabei mit ihm viele neue Abenteuer erleben.

5.2.8 Kreatives Schreiben: Produktion eigener Nasreddin Hodscha Geschichten

Die SuS sollen versuchen, selbst Texte im Stil der Erzählungen von Nasreddin Hodscha zu schreiben, um diese in einem selbstverfassten und selbstgebastelten Buch zu präsentieren. Damit eine schulische Nachbereitung des Schreibprozesses durchgeführt werden kann, werden die jeweiligen mehrsprachigen Texte der SuS gemeinsam mit der Lehrkraft besprochen und analysiert.

Nasrettin Hoca ist zum ersten mal nach Deutschland
geflogen um das Spiel BVB gegen Galatasaray zu
gucken und er hatte seine Esel dabei. Auch der esel
hatte ein ausweis. Sein Enkel der sein CPO
Nasreddin ~~hatte~~ vom Flughafen
abholte war schockiert das er mit seinem
Esel gekommen ist. Alle Menschen am
Flughafen lachten und kuckten sehr lange.
Nur passte der esel nicht ins Auto und
sie mussten mit der Bahn fahren und
für den esel einen ticket kaufen.
Alle Menschen lachten sehr lange
und Nasrettin Hoca war sehr
wütend.
Jetzt sind sie am stadion angekommen
und sie suchten einen platz.
das spiel fing an und Nasrettin
schrie Galatasaray. Und der
Torwart Weidenfeller guckte
das esel an.

Abb. 1: Nasreddin Hodscha Geschichten von Yusuf 4. Schuljahr

6 Ausblick

Durchgängige systematische Grammatik- und Wortschatzförderung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit, Anderssein und Kultur der SuS sollte mit mündlicher Kommunikation und dem Schreiben sowie der Textarbeit verknüpft werden. Gute Grammatikvermittlung sollte systematisch, mehrsprachig und kulturbezogen erfolgen. Sie sollte sowohl implizit als auch explizit durchgeführt werden. Speziell im Grammatikunterricht sollte stärker als bisher auf die kulturell bedeutsamen Themenfelder aus der Lebenswirklichkeit der SuS eingegangen werden. SuS sind hierdurch motivierter, nach unbekanntem Wortarten zu fragen und als *Sprachdetektive* die neue Grammatik der Zweitsprache Deutsch zu entdecken und zu erlernen. Lehrkräfte gewinnen zusätzliche Strategien bei der Arbeit mit SuS mit der Zweitsprache Deutsch. Sie verfügen über spezielles Wissen bezüglich der Herkunftssprachen ihrer SuS und wertschätzen diese. Im Unterrichtsalltag an den Schulen sind nicht nur die historisch vertrauten Migrantensprachen wie Türkisch, Arabisch, Russisch und Polnisch vertreten, sondern die Lehrenden sind zukünftig gezwungen, durch die Erweiterung der EU, weitere Sprachen, wie Bulgarisch und Rumänisch, zu berücksichtigen. Die Lehrkräfte benötigen für diese Lehrrealität weitere wissenschaftlich-professionelle Unterstützung. Ein Datenpool könnte aufgebaut werden, der gelingende Grammatikvermittlung erfasst, analysiert und für die tägliche praktische Arbeit der Lehrenden zur Verfügung stellt. Wissenschaftlich wünschenswert bleiben weitere Untersuchungen auf der Basis qualitativ erhobener Daten, damit Deutschland noch mehr Erfolgsgeschichten im Bildungsbereich nachweisen kann.

Literatur

- Ahmad, Ferhan S. (1995): Kontrastive Linguistik Deutsch/Arabisch. Zur Relevanz der kontrastiven Untersuchungen für den Fremdsprachenunterricht. Dissertation, Universität Gießen. Heidelberg: Groos.
- Apeltauer, Ernst (2006): Bedeutungsentwicklung bei zweisprachig aufwachsenden türkischen Vorschulkinder. In: Ahrenholz, Bernd und Ernst Apeltauer (Hrsg.):

- Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen: empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule. Tübingen: Stauffenburg, 31–54.
- Becker, Susanne (2005):** In eigener Sprache. In: Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10 4, 4–5.
- Ekinci-Kocks, Yüksel (2011):** Funktionaler Wortschatz für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache: Wortschatzvermittlung in Elternhaus, Kindergarten und Schule. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gencan, Tahir N. (2001):** Dilbilgisi. Ankara: Ayrac.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW. Frechen: Ritterbach.
- Hengirmen, Mehmet (1995):** Türk Dilbilgisi. Ankara: Engin Yayinlari.
- Hoffmann, Ludger (2011):** Mehrsprachigkeit im funktionalen Sprachunterricht. In: Hoffmann, Ludger und Yüksel Ekinci-Kocks (Hrsg.): Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Vermittlungspraxis Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider, 10–28.
- Hoffmann, Ludger (2013):** Deutsche Grammatik: Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Schmidt.
- Kanik, Orhan V. (2010):** Nasrettin Hoca Hikayeleri. Istanbul:Yapi Kredi Yayinlari.
- Maar, Paul (2010):** Das fliegende Kamel. Geschichten von Nasreddin Hodscha. Hamburg: Oetinger.
- Özdil, Erkan (2011):** Genus und Kasus im Deutschen – Eine didaktische Annäherung mit sprachvergleichenden Aspekten zum Türkischen. In: Hoffmann, Ludger und Yüksel Ekinci-Kocks (Hrsg.): Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Vermittlungspraxis Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider, 29–39.
- Römer, Christine und Brigitte Matzke (2003):** Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Wolters Kluwer.
- Steinhoff, Thorsten (2011):** Unterrichtsideen zur textorientierten Wortschatzarbeit. Aneignung und Gebrauch lexikalischer Mittel. In: Ulrich, Winfried und Inge Pohl (Hrsg.): Wortschatzarbeit. Baltmannsweiler: Schneider (=DTP 7), 577–591.
- Ulrich, Winfried (2007):** Wörter, Wörter, Wörter: Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, 1–104.
- Ulrich, Winfried (2011):** Begriffserklärungen: Wort, Wortschatz, Wortschatzarbeit. In: Pohl, Inge und Winfried Ulrich (Hrsg.): Wortschatzarbeit. Baltmannsweiler: Schneider (=DTP 7), 29–45.

Fußnoten

1 Der Beitrag gibt mit einigen redaktionellen Ergänzungen den Vortrag wieder, den ich als Einführung in die Tagung am 20.6.2013 in Graz gehalten habe. Für hilfreiche kritische Anmerkungen danke ich Sandra Ziagos.

2 Der folgende Abschnitt hat nur das Ziel, die verwendete Begrifflichkeit zu verdeutlichen und ansatzweise in der Forschungstradition zu verankern. Eine systematische Diskussion ist hier selbstverständlich nicht möglich. Expliziter habe ich einiges davon an anderer Stelle entwickelt (vgl. etwa [Maas 2010b](#)).

3 Immerhin finden solche Differenzierungen inzwischen Eingang in die sprachdidaktische Diskussion (vgl. etwa [Bredel et al. 2011](#)). Auch in neuen Sprachbüchern für die Sekundarstufe I sind entsprechende Übungen vorgesehen.

4 Eine systematische Auseinandersetzung mit der Forschung ist hier nicht erforderlich. Für die Prämissen der Argumentation mag es genügen, auf [Bruner \(1983\)](#) zu verweisen.

5 Dazu gibt es inzwischen eine reiche Forschung; für eine differenzierte Einführung vgl. [Matras 2009](#).

6 Es handelt sich hierbei um ein relativ diffuses Forschungsfeld, auf das ich hier nicht detailliert eingehen kann. Der Terminus der *Enunziative* findet sich vor allem in der französischen Forschung (zu lat. *enuntiare* „etwas sprachlich äußern“); einige Hinweise dazu mit der Analyse marokkanischer Beispiele in [Maas \(2012\)](#). Im Dt. werden sie oft als „Abtönungspartikel“, „Modalpartikel“ o. ä. diskutiert (*halt, nicht wahr, soein ...*) (vgl. [Thurmair 1989](#)).

7 Solche Aufnahmen kamen nur zustande, weil sie von Feldassistentinnen gemacht wurden, mit denen sie auch analysiert wurden.

8 Auch Gesellschaften wie die in Marokko sind in der Welt des Web 2.0 angekommen. Inzwischen kursieren statistische Angaben, dass in Marokko über 40% der Menschen Zugang zum Internet hätten – in einer Gesellschaft, die auch nach offiziellen Angaben 60% Analphabeten aufweist. Das wirft die Frage auf, was bei solchen Praktiken der elektronischen Symbolmanipulation ins Werk gesetzt wird. Offensichtlich kann aus ihnen nicht so etwas wie Schriftkultur extrapoliert werden.

9 Die Bühler'sche Origo' ist nicht hintergebar.

10 Das motiviert die terminologische Option *litterat* – macht sie aber auch problematisch, weil sie u.U. einer kurzschlüssigen Gleichsetzung Vorschub leistet.

11 So z.B. auch die Befunde, die S. Haberzettl auf der Tagung referiert hat.

12 S. auch oben den Hinweis auf solche Praktiken in Marokko, Fn. 8. Ein provozierender Vergleich zu Praktiken der germanischen Frühzeit kann hier produktiv sein. Als germanische Stämme bis zu

den Alpen vorgedrungen waren, lernten sie dort die Schrift kennen. Sie hatten aber keine Voraussetzungen für eine Schriftkultur; und so adaptierten sie die Zeichen der mediterranen Schriftkultur für eine Art eigener ornamentaler Praxis (die Runen), die so im ganzen germanischen Sprachraum genutzt wurden – sie sind am ehesten noch mit Graffiti heute vergleichbar („Tags“ und dgl.); eine Schriftkultur konnte sich erst sehr viel später im Kielwasser der Christianisierung entwickeln. Was heute im Web massenhaft praktiziert wird, mit dem Zugang über Handys (oder mit einem entsprechenden Stick, wenn das Handy kein Modem hat), von *Facebook* bis zu den Chaträumen, hat wohl doch mehr mit solchen Praktiken als mit Schriftkultur gemeinsam.

13 Grundlegend immer noch [Ferreiro/Teberosky 1983](#), die damit Faktoren der schriftlichen Praxis isoliert haben wie die Symbolisierung sprachlicher Invarianten (Wörter), die konsistente Repräsentation der Formen u.dgl. – also das, was eine genuin schriftkulturelle Praxis von der Verschriftung mündlicher Äußerungen unterscheidet.

14 Traditionell (aber in großen Zügen eben auch heute noch) ist die elementare Schulerziehung dort auf den Erwerb reproduzierender Techniken ausgerichtet: Vorgegebene Texte werden abgeschrieben, ihr Verstehen ist allenfalls sekundär. Vor allem bei den gerade auch in der Grundschule im Vordergrund stehenden Koran-Passagen wird es ausgeblendet, da diese ohnehin sprachlich nicht erreichbar sind: Ziel ist es, diese auswendig zu lernen und den vorgegebenen schriftlichen Text lautieren zu können – wozu die Schüler ein System von Hilfszeichen lernen, das einen solchen Text *aussprechbar* macht (ohne ihn zu verstehen). Vor diesem Hintergrund war für viele Schüler die Aufgabenstellung bei unseren Erhebungen in marokkanischen Schulen nach dem oben beschriebenen Design oft schlicht unverständlich: sie waren bis dahin noch nie mit der Aufgabe konfrontiert gewesen, einen (eigenen) verstandenen Text zu verschriften ...

15 Zu diesem Komplex jetzt [Feilke \(2012\)](#).

16 Vgl. dazu etwa [Berman \(1999\)](#) für ein Forschungsprojekt in diesem Kontext, das die Möglichkeit des Transfers von komplexen (syntaktischen) Strukturen bei noch bestehenden Problemen auf der elementaren grammatischen Ebene zeigt (am Beispiel der hebräisch-englischen Zweisprachigkeit in Israel im Vergleich mit den USA).

17 Empirische Untersuchungen dazu kenne ich noch nicht: sie sind ein Desiderat.

18 Eine solche Sichtweise bestimmt nicht zuletzt die Maßnahmen der Integrationskurse für Zuwanderer und ihre Lehrmittel, die den Kursteilnehmern Unterrichtseinheiten abverlangt, in denen sie zunächst das lernen sollen, was sie sich im Alltag (im Supermarkt ...) ohnehin aneignen ...

19 Eine detaillierte Auseinandersetzung mit allen genannten Studien hätte den Rahmen des vorliegenden Beitrags gesprengt. Da die Angaben lediglich von Ellis übernommen wurden, werden die Literaturangaben auch nicht im Literaturverzeichnis aufgeführt. Ich verweise diesbezüglich auf [Ellis \(2008\)](#).

20 Zum Konzept der Indifferenzgrammatik vgl. [Kapitel 3](#).

21 Es sei an dieser Stelle ausdrücklich betont, dass eine solche Fokusverschiebung hier ausschließlich in Bezug auf die verfolgte Fragestellung nach einem möglichen Einfluss von expliziter grammatischer Instruktion auf den Lernerfolg angeregt wird. Dass für den Bereich Deutsch als

Zweitsprache im Allgemeinen gerade auf grammatische Basiskategorien ausgerichtete Erwerbsstudien wichtig sind, belegen einige Beiträge dieses Bandes eindrucksvoll.

22 Vgl. dazu auch Jeuk (2010: 53–54 sowie 73ff.).

23 Cantone/Haberzettl (vgl. 2009: 53–54) messen die Kompetenz im Bereich konzeptioneller Schriftlichkeit anhand der folgenden Kriterien: 1. argumentative Textstruktur, angemessene Aussagenverknüpfung, Angemessenheit des Vokabulars, abwechslungsreicher Wortschatz.

24 Zur Kritik vgl. Hennig (2001: 220–221), Fiehler et al. (2004: 52), Albert (2013: 56ff.). Die rein mediale Umsetzung vom phonischen ins graphische Medium bezeichnen wir als *Verschriftung*. Ihr steht die *Verschriftlichung* gegenüber, die rein konzeptionelle Verschiebungen in Richtung Schriftlichkeit meint [...]. (Koch/Oesterreicher 1994: 587)

25 Wichtig für das Anliegen des vorliegenden Beitrags ist auch die folgende Einschätzung Feilkes, die die These unterstützt, dass der Erwerb literaler Kompetenz nicht mit dem natürlichen Erwerb von Basiskategorien vergleichbar ist: „Literale Sozialisation ist wesentlich unterrichtlich institutionalisiert und über instruktionelle Kontexte (Schreib- und Lesezeit, didaktische Zielvorgaben, Aufgaben, Materialien) gestützt, die für den Aufbau literaler Kompetenz eine steuernde Funktion haben“ (Feilke 2014: 46).

26 Diesbezüglich ist kritisch anzumerken, dass das Modell einen stärkeren Fokus auf die Bestimmung nächsprachlicher grammatischer Merkmale legt, die Bestimmung der distanzsprachlichen Seite erfolgt kontrastierend zur nächsprachlichen Seite und nicht durch eine systematische Rekonstruktion der Bedingungen und Verfahren des Distanzsprechens.

27 Zur Rückführung grammatischer Mittel auf die Anforderungen an wissenschaftliches Schreiben vgl. Czicza/Hennig (2011).

28 Exemplarisch vgl. Feilke (2001) zu den Konjunktionen *dass* und *weil*.

29 Aus der Wahrnehmungspsychologie übernimmt Butzkamm zur Beschreibung des Begriffes ‚ratio-morph‘ den Hinweis auf drei Schritte induktiver Naturforschung: Sammeln einer Induktionsbasis, systematisches Ordnen, Abstraktion einer Gesetzmäßigkeit (vgl. Butzkamm 2002: 88).

30 Wenn ich hier nun zusammenfassend die Termini ‚explizit‘ und ‚implizit‘ verwende, so folge ich damit der auch bereits in Kapitel 2 zitierten Sprachregelung von Diehl et al.: „Im augenblicklichen Stand der Forschung ist man sich nur darin einig, dass es zwei verschiedene Arten von L2-Lernen gibt, ob man sie nun mit den Etiketten ‚explizit‘ und ‚implizit‘ oder anderen versieht“ (2000: 48).

31 Bei Funke ist eine metasprachliche Leistung ein einmaliges Ereignis, metasprachliches Wissen „liegt vor, wenn eine metasprachliche Leistung desselben Typs zuverlässig immer wieder erbracht werden kann“ (2005: 7).

32 Die Verteilung der 459 Teilnehmer auf die beiden Gruppen erfolgte nach dem Zufallsprinzip. Es gelten folglich für beide Teilgruppen die gleichen Voraussetzungen. An Variante A beteiligten sich 217 Studenten, an Variante B 242 Studierende. Für solche Analysen, bei denen es auf die unmittelbare Vergleichbarkeit der beiden Teilgruppen ankam, wurde eine Auswahl von 217 Fällen aus Variante B getroffen, vgl. Fußnote 24.

33 „Volle Kompetenz“ wird hier bewusst in Anführungsstriche gesetzt, da bei auf konfligierenden Teilsystemen beruhenden Zweifelsfällen, also bei solchen Zweifelsfällen, bei denen das System mehrere Varianten zulässt, ja nicht ohne Weiteres die Verwendung von einer Variante auf eine höhere Kompetenz hindeutet als die Verwendung der anderen. Zwar kann u.U. eine Variante stärker konventionalisiert sein als die andere (vgl. die unten stehenden Überlegungen zur Rektion von *pro*), da diese Typen von Zweifelsfällen aber anfällig für Schwankungen im Gebrauch sind, kann eine Bevorzugung einer standardsprachlich weniger anerkannten Variante nicht automatisch als ein Indiz für geringere Kompetenz betrachtet werden. Bei auf die Komplexität von grammatischen Konstruktionen zurückführbaren Zweifelsfällen kann dagegen die Kompetenzfrage eindeutiger beantwortet werden.

34 Die beiden Typen von Zweifelsfällen korrelieren nicht mit der Unterscheidung zwischen ‚sprachlichem Zweifelsfall‘ und ‚sprachlichem Zweifel‘ bei Dürscheid (2011: 159). Ihre Unterscheidung betrifft den Skopus des Zweifelns: Zweifel sind laut Dürscheid auf das Individuum bezogen, Zweifelsfälle dagegen betrachtet Dürscheid als kollektives Phänomen. Die hier vorgestellte Unterscheidung ist dagegen rein sprachsystematisch. Zu weiteren Klassifikationsmöglichkeiten von Zweifelsfällen siehe Klein (2003) und Hennig (2009b).

35 Alle hier aufgeführten Zweifelsfälle sind authentisch, vgl. www.grammatikfragen.de

36 Dies ist natürlich keine vollständige Analyse aller in Frage kommenden Flexionsendungen; ausgewählt wurden hier lediglich die Positionen im Paradigma, die als regierte Kasus eindeutig auf Dativ bzw. Akkusativ schließen lassen. Sollte *-es* tatsächlich auch nach *pro* als Nominativ deutbar sein, wie es die Ausführungen der Dudengrammatik nahelegen, verstärkt das noch die Tendenz zu einer Dativpräferenz. Die Endung *-en* steht im Paradigma stark flektierter Adjektive für den Genitiv. Dieser müsste im vorliegenden Fall dann allerdings auch durch die Flexionsendung *-s* am Substantiv gekennzeichnet werden. Die Variante *pro bestellten Produkt* ist in dieser Form folglich nicht möglich. Interessanterweise finden sich im DWDS-Zeit/Zeitonline-Korpus allerdings 79 Treffer für *pro + Adjektiv + -en*, von denen keiner durch eine entsprechende Markierung am Substantiv als Genitiv ausgewiesen ist.

37 Der Phänomenbereich der Nominalgruppenflexion bildet aufgrund der konkurrierenden Prinzipien von Mono- und Parallelflexion häufig den Gegenstand von Zweifel (vgl. Nübling 2011).

38 Insofern kann in Bezug auf die hier vorzustellenden Untersuchungsergebnisse kritisch angemerkt werden, dass die Probanden ja gerade noch als „Novizen“ im wissenschaftlichen Schreiben im Sinne Steinhoffs betrachtet werden müssten und somit ja ohnehin noch gar nicht von einer domänenspezifischen vollen Kompetenz ausgegangen werden könne. Andererseits sind die der Untersuchung zugrunde liegenden Phänomene zwar domänentypisch, da von grammatisch komplexen Strukturen vorrangig in Domänen wie Fach-, Wissenschafts- und Rechtssprache Gebrauch gemacht wird, aber nicht domänenspezifisch, d.h., sie sind nicht auf die den Probanden noch nicht umfänglich zugängliche Domäne der Wissenschaftskommunikation beschränkt, sondern stellen vielmehr ein exhaustives Ausnutzen der im allgemeinsprachlichen grammatischen System vorhandenen Möglichkeiten dar (vgl. Czicza/Hennig 2011).

39 Mit zwei Beispielen zur komplexen Attribution mit vergleichbaren Kongruenzfragen liegt hier zugegebenermaßen eine Dopplung im Erhebungsdesign vor. Das liegt nicht zuletzt daran, dass die Erhebung zeitgleich zu Arbeiten zu komplexer Attribution entstanden ist (vgl. Hennig/Niemann (Hrs g.) i.Dr.). Für vergleichbare Studien ist aber eine Reduktion der Items zu empfehlen, da die teilweise

doch recht komplexen Beispiele zu einer Abnahme der Bearbeitungsbereitschaft im Laufe des Tests geführt haben.

40 Die statistische Auswertung von im Rahmen einer Erhebung zur Grammatikbenutzung ermittelten authentischen Grammatikfragen hat gezeigt, dass die Phänomenbereiche ‚Nominalgruppenflexion‘, ‚Rektion‘ und ‚Kongruenz‘ zu den „Top 10“ der grammatischen Zweifelsfälle gehören (vgl. Hennig 2010: 40).

41 Dem liegt ein Begriffsverständnis von Normfehler zugrunde, das im Falle von konfligierenden Teilsystemen und den daraus entstehenden Konventionalisierungsbestrebungen Abweichungen von der zu einem bestimmten Zeitpunkt von der Sprachgemeinschaft als richtig empfundenen Variante als Normfehler einordnet (vgl. Eisenberg/Voigt 1990: 130, Ágel 2008: 67, Hennig 2012a: 130–131).

42 Die Nummerierung der Beispiele entspricht hier der Reihenfolge der Präsentation der Beispiele auf dem Fragebogen. Da die Reihenfolge von der auf die Argumentation abgestimmte Reihenfolge der Diskussion der Beispiele oben abweicht, wird im Folgenden nicht mit Beispielnummern, sondern mit Kürzeln auf die sieben Beispiele verwiesen, damit möglichst keine Missverständnisse in der Beispielzuordnung entstehen.

43 Die Unterschiede der Gesamtzahlen gegenüber den Zahlen zu Begründungen mit grammatischer Terminologie sind folgendermaßen zu erklären: Insgesamt liegen 217 Datensätze der Fragebogenvariante A (ohne Terminologie) und 242 Datensätze der Fragebogenvariante B (mit Terminologie) vor. Die Diskrepanz ist auf die Rücklaufsituation zurückzuführen. Um eine direkte Vergleichbarkeit zu ermöglichen, wurde hier eine Zufallsauswahl von 217 Datensätzen von Fragebogen B verwendet. Da dadurch insgesamt nur 434 Datensätze Berücksichtigung fanden, sinkt die Zahl gegenüber Tabelle 3.

44 Die Frage zu den weiteren Sprachen als Studienfach lautete: „Haben Sie eine weitere Sprache als Studienfach, wenn ja, welche?“ Einige Antworten deuten darauf hin, dass diese Frage recht weit ausgelegt wurde. So sind Sprachen wie Schwedisch in Gießen nicht als Studienfach belegbar. Die Probanden haben also offenbar auch Sprachkurse in die Beantwortung mit einbezogen. Bei anderen Sprachen wie Englisch oder Französisch ist vor diesem Hintergrund nicht entscheidbar, ob sie nun tatsächlich Studienfach oder nur Sprachkurs sind. Deshalb wurden hier alle Angaben berücksichtigt, weil sie ohnehin eine derzeitige Beschäftigung mit einer Fremdsprache belegen.

45 Dieser Wert wird berechnet auf Basis der Fallzahlen, der Mittelwerte und der Streuungen.

46 Es wurden zwar die einzelnen Sprachen erhoben, da sich für die Berücksichtigung der unterschiedlichen Muttersprachen aber keine Signifikanz ergab, wurde für die Auswertung nur vereinfachend berücksichtigt, ob die Muttersprache Deutsch ist oder nicht.

47 Das Papier „Kerncurriculum Grammatik“ wurde von Ursula Bredel, Gesine Esslinger, Desiree-Kathrin Gaebert, Hildegard Gornik, Matthias Granzow-Emden, Christina Noack, Birgit Mesch, Jakob Ossner erarbeitet und im Mitgliederbrief 35/2012 des Symposiums Deutschdidaktik veröffentlicht.

48 Zu den Mitgliedern und zum Verfahren dieser Liste vgl. www.grammatischeterminologie.de.

49 Aus: *Sebastian im Traum*, Leipzig (K. Wolff), 1915 postum; erstes Gedicht v. *Der Herbst des Einsamen*.

50 Der Transkriptausschnitt zeigt auch Probleme türkischer Schüler mit der Lautstruktur des Wortes *Strumpf*. Das wortinitiale Konsonantencluster vereinfachen sie durch Auslassung des [sch] und lösen die Konsonantenhäufung durch Einfügung eines Sproßvokals auf (*Sturumpf*).

51 Ähnliche Probleme beim sinnvollen Erlesen unbekannter Lexeme zeigt Grießhaber (2007). Der polnische Grundschüler PAKAR erliest das Verb *erschrocken* zunächst als *erschreuke/ erschrecken*, dann als *erschreckt* und *erschrecken*, bis er schließlich stockend *erschrocken* liest und anschließend fragt, was *erschrocken* ist.

52 Ein ähnliches Vorgehen bei semantisch basierter Wortartenbestimmung bei Drittklässlern gibt auch Spies 1989; ähnlich Simmel 2007 für Sekundarstufenschüler.

53 Für einen Überblick für den Elementarbereich vgl. Neugebauer/Becker-Mrotzek (2013), für den Primarbereich Jeuk (2008), für den Sekundarbereich Deppermann (2009) sowie für alle Altersstufen Redder et al. (2011).

54 Im Folgenden werden die Begriffe Erwerb und Aneignung gleichermaßen verwendet und stehen für die Annahme, dass der Aufbau sprachlicher Kompetenzen durch kognitive Konstruktions- und Systematisierungsprozesse stattfindet (Kemp/Bredel 2008).

55 Zu den prinzipiell für die Sprachaneignung relevanten nativen, kognitiven und interaktionistischen Komponenten sind dies vor allem motivationale und soziale Faktoren sowie migrationsbedingte Aspekte wie Quantität und Qualität des Kontaktes zur Zweitsprache. Dabei sind insbesondere die kognitive und motivationale Komponente nicht ohne weiteres messbar (vgl. Döll 2012: 28–29).

56 So begründen z.B. die Autorinnen von LiseDaZ die Auswahl von grammatischen Bereichen mit deren Systematisierung im Lernprozess und konzentrieren sich auf Satztypen, Kongruenz, Kasus, W-Fragen und Negation. Kategorien wie Genus und Numerus sowie die Stammformflexion werden ausgeklammert, da für diese Bereiche angenommen wird, dass diese nicht hinreichend systematisierbar sind und damit auch nicht systematisch gelernt werden („item by item Lernen“) (vgl. Schulz/Tracy 2011: 19–20).

57 Für Grammatik in der Sprachproduktion sind die fünf Bereiche Verbstellung, Satzverbindungen, Präpositionen, Verbalflexion (Person, Numerus, Tempus, Modus) und Nominalflexion (Numerus, Kasus) vorgesehen. Genus wird nicht explizit erfasst. Rezeptive Grammatikkompetenz wird, da diese ohne gezielte Impulse nur schwer zu untersuchen ist, nicht berücksichtigt (vgl. Döll 2012: 99–100).

58 Gefördert vom Europäischen Integrationsfonds. Projektleitung: Klaus-Michael Köpcke und Sabina Schroeter-Brauss. Germanistisches Institut der WWU Münster.

59 Gefördert von der Stiftung Mercator. Projektleitung: Klaus-Michael Köpcke und Sabina Schroeter-Brauss. Germanistisches Institut der WWU Münster.

60 Das Erstellen von Förderplänen in der Folge von Unterrichtsbeobachtungen führte jedoch auch bei hohen C-Testwerten häufig dazu, eine Förderung durchzuführen. So kann die Förderung in den beiden Projekten nicht ausschließlich als Ausgleich sprachlicher Defizite, sondern auch im Sinne

eines Ausbaus unterrichtsrelevanter sprachlicher Kompetenzen betrachtet werden, z.B. Hörverstehen, der selbstständigen Umsetzung von Aufgabenstellungen, Lese- und Schreibstrategien oder fachsprachlicher Förderung.

61 Eine Gegenüberstellung der Ergebnisse beider Instrumente unterliegt der grundsätzlichen Problematik, dass unterschiedliche Diagnoseformate unterschiedliche Kompetenzen fordern und zudem Ergebnisse durch externe Faktoren wie Untersuchungszeit, -ort, durchführende Personen und interne Faktoren wie Tagesform, Konzentration und Motivation der Lernerinnen und Lerner beeinflusst werden. Eine Gegenüberstellung lässt unseres Erachtens daher nur eine allgemeine Aussage über die Entwicklung morphosyntaktischer Kompetenzen zu.

62 Die unterschiedliche Einordnung lässt sich evtl. durch eine unterschiedliche Datenbasis erklären: Inversionen können unterschiedlich zustande kommen, v.a. in der gesprochenen Sprache durch deiktische Formen, in narrativen Texten durch Verkettungselemente.

63 Die Zusammenhänge wurden ausführlich bei [Grießhaber \(2005\)](#) erläutert. Sie wurden zunächst explorativ aus Analysen einzelner Sprecherdaten entwickelt. Für einen Überblick zu weiteren Analysen vgl. [Heilmann \(2012\)](#).

64 Grundsätzlich hängt die Verwendung von Tempusformen von der Textsorte ab. So finden sich regelmäßige präteritale Formen schon früh in narrativen Texten. In schriftlichen Texten von schwächeren Lernerinnen und Lernern zeigt sich aber auch immer wieder eine Bevorzugung des Perfekts. Dabei wird vermutet, dass das Erzähltempus der gesprochenen Sprache übernommen wird (vgl. Heilmann 2008: 15).

65 Die Tabelle bündelt Angaben zu Korrespondenzen aus [Grießhaber \(2005, 2013\)](#) und [Heilmann \(2012\)](#).

66 Dass Erwerbsverläufe nicht ohne weiteres vorhersagbar sind, beobachtet auch [Grießhaber](#) selbst in Lernertexten. Demnach ist das parallele Vorkommen sehr unterschiedlicher Grade syntaktischer Komplexität ebenso zu beobachten wie unterschiedlich komplexe Konstruktionen in gesprochenen und geschriebenen Produktionen von Lernerinnen und Lernern ([Grießhaber 2013](#)).

67 Die geringe Probandenzahl führt hier zu einer eingeschränkten Gültigkeit, nach [Grießhaber \(vgl. 2010: 170\)](#) entspricht dieses Ergebnis aber dem Erwartungshorizont.

68 Allerdings steigt der Mindestwert beim C-Test mit höherer Profilstufe: Auf Stufe 1 liegt er z.B. bei ca. 30%, bei Stufe 3 hingegen bei über 50%.

69 Auch die Ergebnisse von Deutsch & PC lassen darauf schließen, dass unterschiedliche Leistungsgruppen der Jahrgangsstufe, die in Hinblick auf das C-Testergebnis in je eine Schluss-, Mittel- und Spitzengruppe unterteilt wurde, unterschiedliche Profilstufen erreichen. Nur bei Lernerinnen und Lernern der Spitzengruppe lässt sich dabei eine konstante Steigerung der Profilstufe beobachten. In allen anderen Gruppen finden sich Schwankungen (vgl. [Grießhaber 2010b: 129](#)).

70 Da [Grießhaber \(vgl. 2005: 40ff.\)](#) lediglich von einer Realisierung spricht, ist davon auszugehen, dass die entsprechenden Formen nicht zwangsweise zielsprachlich verwendet werden. Mit Abweichungen vom zielsprachlichen System ist deshalb zu rechnen.

71 Die Angaben zum TTR sind auf den jeweiligen Einzeltext bezogen. Allgemeine Aussagen zum Wortschatzumfang des jeweiligen Kindes sind damit nicht verbunden.

72 Dies ist eine grundsätzliche Problematik für die Förderdiagnostik. Dass ein einzelner Text nicht zwangsweise alle Formen enthält, die für die Erstellung eines vollständigen Förderplans notwendig wären, ist eher die Regel und nicht die Ausnahme. Um eventuelle Lücken schließen zu können, müssen deshalb meist weitere Texte oder eigene Beobachtungen aus dem Unterricht hinzugezogen werden.

73 Offenbar liegt hier ein Präpositionsfehler vor, da vermutlich auf der Gemeindewiese gemeint ist. Trotz der falschen Präposition ist die Kasusmarkierung formal korrekt.

74 Zudem schlagen Reich/Roth (2004) für die Auswertung der Verbstellung eine unterschiedliche Stufung von separierten Formen des Verbs vor: Modalverben mit Infinitiv und Verben mit getrenntem Präfix werden auf Stufe II, Perfekt und Plusquamperfekt auf Stufe IV, Passiv, Futur und Konjunktivformen auf Stufe V angesiedelt.

75 Den Studierenden der Germanistik an der KFU Graz werden jedes Semester folgende, aufeinander aufbauende Kurse angeboten: Einführungsvorlesung *Einführung in die germanistische Sprachwissenschaft*, Einführungsvorlesung *Grammatik I*, Proseminar *Grammatik II*. Die Kurse werden in der Regel von einem gleich bleibenden, sich eng abstimmenden Personenteam gehalten (zwei Festangestellte für die Vorlesungen und das Proseminar, zusätzliche Lektorinnen oder Lektoren für die Deckung des Bedarfs an weiteren Proseminaren *Grammatik II*). Die Einführungsvorlesung *Einführung in die germanistische Sprachwissenschaft* und ein Proseminar *Grammatik II* werden je Semester jeweils vom selben Lehrenden abgehalten, so dass im Rahmen eines semesterweisen Wechsels ein konstanter Kreislauf besagter Kurse aufrecht erhalten bleibt.

76 Die Frage ist im Grunde durch das demonstrative Artikelwort *dieser* unpräzise formuliert, da von den im Kurs behandelten fünf Satzgliedfunktionen (inkl. Prädikativum) bei der Aufzählung von nur vieren ja theoretisch das Gesuchte nicht mit angeführt sein muss.

77 Der dritte Klausurtermin hat zum Zeitpunkt der Beitragsverfassung noch nicht stattgefunden.

78 Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit speziell dieser Problematik vgl. Braun (2011).

79 Vgl. hierzu beispielsweise die Ausführungen bei Duden (2009: § 456ff. und § 834ff.) und Helbig/Buscha (2001: Kapitel 3 und Kapitel 4).

80 Der Verfasser favorisiert für die Satzgliedermittlung folgende Verfahren: 1. Interrogativierungstest; 2. Operationale Satzgliedanalyse nach Glinz: a) Verschiebeprobe (Permutationsprobe); b) Ersatzprobe (Kommutationsprobe); 3. Spitzenstellungstest (als Spezialfall der Verschiebeprobe). Für die qualitative Bestimmung eines ermittelten Satzglieds werden herangezogen: 1. Eliminierungsprobe; 2. Adverbialsatztest (wo einsetzbar); 3. Geschehenstest und 4. Ergänzungsfragetest. In der Kombination fungieren diese Verfahren in den meisten Fällen als passable Entscheidungshilfen, jedoch nicht (!) für das Prädikat.

81 Zu Fällen wie diesen vgl. beispielsweise Kotin (vgl. 2007: 135ff.).

82 Eine erwähnenswerte Ausnahme ist beispielsweise das Lehrwerk *Dimensionen. Deutsch als Fremdsprache*, das in so genannten ‚D-A-CH-Boxen‘ areale Besonderheiten auch in der Grammatik vermittelt (vgl. [Jenkins et al. 2007](#)). Allerdings sind auch diese Hinweise aus Mangel an empirisch fundierten Grundlagenuntersuchungen eher impressionistisch gewählt und können so das grammatische Variationsspektrum nicht vollständig abbilden.

83 Der Universitätslehrgang wird vom Österreichischen Austauschdienst (OeAD) in Zusammenarbeit mit den vier Grazer Universitäten Karl-Franzens-Universität Graz, Technische Universität Graz, Medizinische Universität Graz und Kunstuniversität Graz durchgeführt. ähnliche Kurse werden auch in Wien und Leoben angeboten. Nähere Informationen finden sich unter: http://www.oead.at/willkommen_in_oesterreich/vorstudienlehrgaenge/graz_vgu/(15.07.2013).

84 Einteilung gemäß des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (engl. „Common European Framework“; für nähere Informationen vgl. [North 1996/2000](#)).

85 In Kooperation mit der Direktorin des Grazer Vorstudienlehrgangs Mag. Ursula Schwab-Harich wurden die betreffenden Lehrpersonen mit einem Schreiben über den Zweck der Erhebung informiert. Die Studierenden wurden ebenfalls informiert und um ihre schriftliche Einverständniserklärung gebeten. Neben Name, Alter und Herkunft der Proband/-innen wurden noch weitere Sozialvariablen erhoben. Die verfassten Texte wurden von der jeweiligen Lehrperson kopiert und gemeinsam mit den Erhebungsbögen zu den sozialen Parametern an die Untersuchungsleiterinnen übermittelt. Die Texte wurden anschließend zur anonymisierten Identifikation mit Kürzeln versehen (z.B. BKS-B2-27), gezählt und den verschiedenen Herkunftssprachen zugeordnet. An dieser Stelle sei sowohl den Studierenden als auch den Lehrpersonen und der Direktion des Vorstudienlehrgangs für die Teilnahme an der bzw. Mithilfe zur Durchführung der Studie herzlichst gedankt.

86 Für weiterführende Untersuchungen ist sicherlich die Textsorte zu berücksichtigen: Privatinformelle Kommunikation lässt eine stärkere Variationsbreite beim Schreiben und eine aufgrund des geringeren Normbewusstseins gleichzeitig größere Toleranz gegenüber regionaler Variation beim Leser/bei der Leserin zu als dies in argumentativen Texten einer offiziellformelleren schriftlichen Kommunikation der Fall ist.

87 Die Bezeichnung „intimes Register“ orientiert sich an der aus der antiken Rhetorik übernommenen Einteilung, wie sie u.a. von [Utz Maas \(2010: 38ff.\)](#) verwendet wird. Demzufolge können Register als „Paare von Domänen der Sprachpraxis und strukturellen Eigenschaften, die diese artikulieren, verstanden werden“ ([Maas 2010: 38](#)). Das informell-intime Register ist demnach mit den Domänen Familie, Freunde, enge Bekannte verknüpft, das informell-öffentliche Register Teil der halb-öffentlichen Kommunikation auf der Straße, beim Einkaufen, am Arbeitsplatz u.ä., während das formelle Register mit Domänen der öffentlich-institutionellen Kommunikation verbunden ist.

88 Die Abkürzung „BKS“ fasst alle Schreiber/-innen mit Erstsprache Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch zu einer Gruppe zusammen.

89 Die Anzahl mehrsprachiger Primarschüler/-innen korreliert mit der Einwohnerzahl der Gemeinden bzw. Städte. In Gemeinden mit weniger als 10.000 Einwohner/-innen liegt der Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache bei ca. 10%, bei Städten zwischen 10.000 und 50.000 Einwohner/-innen bei ca. 30% und ab 50.000 Einwohner/-innen weisen ca. 40% der Kinder eine nicht-deutsche Erstsprache auf (vgl. [Bruneforth/Herzog-Punzenberger/Lasnigg 2013: 6](#)). Bis zur

Sekundarstufe II sinkt der Anteil der Schüler/-innen mit nichtdeutscher Erstsprache; am geringsten ist der Anteil im Durchschnitt in den allgemein bildenden höheren Schulen mit 16%, während er in den Hauptschulen bei 21%, den Neuen Mittelschulen bei 28% sowie an den Sonderschulen bei 30% liegt (vgl. Bruneforth/Herzog-Punzenberger/Lasnigg 2013: 6).

90 Dazu zählen neben öffentlichen Universitäten auch Privatuniversitäten, Fachhochschulen, pädagogische Hochschulen und theologische Bildungseinrichtungen. An den öffentlichen Universitäten betrug der Ausländeranteil bei den ordentlichen Studierenden 23% (vgl. die Hochschulstatistik 2012 von Statistik Austria (2013). Online unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/index.html (12.06.2013)).

91 Die Sprachsituation in Österreich im Allgemeinen und in Graz im Speziellen kann hier nicht im Detail erläutert werden. Es sei aber festgehalten, dass der Großteil Österreichs (mit Ausnahme der alemannisch-sprachigen Gebiete im Westen Tirols und in Vorarlberg) zum bairischen Dialektraum gezählt werden kann (vgl. z.B. Ammon 1995: 14ff.) und der Sprachgebrauch in und um Graz durch sprachliche Merkmale des Süd- und Mittelbairischen gekennzeichnet ist (vgl. z.B. Soukup 2009: 31ff.). Weiterführende Informationen zu Sprachgebrauch und -einstellungen in Österreich finden sich u.a. in den Arbeiten von Wiesinger (2006), Steinegger (1998), Moosmüller (1991) und Soukup (2009).

92 Bei starken Verben mit Stammvokal *-e-* tritt in bairischen Dialekten Wechselflexion auf (vgl. Zehetner 1985: 80), z.B. *i kimm* ‚ich komme‘, *se kemmen* ‚sie kommen‘. Bei *helfen* findet der *e/i-* Wechsel nicht nur wie in der Standardvarietät in der 2. und 3. Pers. Sg. Präsens und im Imperativ Singular, sondern auch in der 1. Pers. Sg. Präsens statt.

93 Vgl. Zehetner (1985: 97): „Eine Umlautung des Stammvokals in der 2. und 3. Person Singular, wie es die hochsprachliche Grammatik vorschreibt, kennt das Bairische nicht. Es heißt: *du fangst, er laßt, sie schläft, du wascht, er sauft (du fängst, er läßt, sie schläft, du wäschst, er säuft)*.“ Hierzu finden sich weitere Beispiele aus den Lernertexten, etwa: *es falt mir so schverh* (S-B2-42) - ‚*Es fällt mir so schwer*.‘

94 In Bezug auf Beispiel (20) ist anzumerken, dass *unsere(n)* sowohl zu *unsren* als auch zu *unsern* bzw. *unsen* reduziert werden kann.

95 Ist die Person, auf die referiert wird, aus einer vorhergehenden Äußerung bekannt, kann sogar das Personalpronomen der 3. Person ausgespart werden. Dies zeigt sich etwa bei Entscheidungsfragen wie der folgenden: ‚*Ide li on u bioskop? ,Geht er ins Kino?‘ – Ide. ,Geht‘.*“ (Engel/Mrazovic 1986: 963).

96 Besonders auffällig ist in diesem Zusammenhang die Realisierung der Subjunktion *dass* durch *dos* im Lernertext. Hierbei scheint es sich um einen Hyperdialektismus zu handeln. Der Lerner nimmt die Verdampfung von /a/-Lauten zu /o/ wie z.B. in *Wossa* (‚Wasser‘), *donn* (‚dann‘), *du host* (‚du hast‘) wahr und bildet analog dazu die aus dialektaler Perspektive inkorrekte Variante *dos* (‚dass‘). Nach Lenz (2003: 82) können Hyperdialektismen „als fehlerhafte Varianten, die mit nur eingeschränktem Dialektwissen der Sprecher erklärt werden können“, verstanden werden.

97 An dieser Stelle soll betont werden, dass die sprachlichen Varianten nicht mit nationalen Landesgrenzen koinzidieren. Außerdem ist nicht davon auszugehen, dass sie in einem Land in

homogenem Gebrauch sind. Beides sind Fakten, die die Bezeichnung *Plurinationalität* als inadäquat erscheinen lassen. Dafür erscheint der Terminus *Pluriarealität* im Sinne einer topografischen, aber nicht an Staatsgrenzen gebundenen Bezeichnung als brauchbare Alternative (vgl. Reiffenstein 2001).

98 An der Aufarbeitung dieses Desiderats wird momentan im Rahmen des D-A-CH-Projektes ‚Variantengrammatik des Standarddeutschen‘ gearbeitet. Es handelt sich dabei um ein internationales Kooperationsunternehmen der Universitäten Graz, Salzburg und Zürich (Förderorganisationen: Austrian Science Fund (FWF) (Projektnummer I 716-G18), Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (Projektnummer EL 500/3-1) und Schweizerischer Nationalfonds (SNF) (Projektnummer 100015L_134895) (vgl. Dürscheid/Elspaß/Ziegler 2011).

99 Hinweise auf ein diatopisch variables Vorkommen finden sich beispielsweise bei Wiesinger (2006) zum Präpositionalgebrauch, bei Ammon (1995) zu den Fugemorphemen und bei Wellmann (2008) zu den Ausklammerungen.

100 Das Korpus besteht insgesamt aus etwa 600 Millionen Tokens aus dem gesamten deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich, Schweiz, Südtirol, Belgien, Luxemburg, Liechtenstein). Komplexe Suchanfragen mittels Corpus Query Language (CQL) und differenzierte Erfassung der Metadaten erlauben genaue Aussagen zur regionalen Verbreitung einer Variante.

101 Nicht gezählt wurden Belege wie der folgende, der ja – abgesehen von der Verbstellung – im Hinblick auf das getrennte Pronominaladverb regelkonform wäre: *Ein anderer Faktor für die Unzufriedenheit im Beruf, ist das niedrige Einkommen, **an das** muss man sich gewöhnen, wenn keine andere Wahl hat.* (BKS-B2-65)

102 Von den im Deutschen im Hinblick auf Genitiv-/Dativrektion auffälligen Präpositionen wird im Serbischen und Kroatischen nur *trotz* mit Dativ verbunden. Diese Präposition kommt aber interessanterweise im Korpus kein einziges Mal vor.

103 „Wie sehr der Genitiv im Sprachgebrauch des Serbokroatischen üblich ist, beweist der ‚ungrammatische Gebrauch‘ der Präposition *u vezi (sa tim)* mit Genitiv. Den grammatischen Regeln nach müsste hinter dieser Präposition eine Präpositionalphrase mit Instrumental stehen.“ (Engel/Mrazovic 1986: 704)

104 „Ein Modell, das die Entwicklung von Lernersprachen darzustellen versucht, geht davon aus, dass Lernende einerseits auf der Grundlage von aktuellen fremdsprachlichen Daten (Input), andererseits auf der Grundlage von vorhandenem Wissen Hypothesen über die Eigenschaften und Regelmäßigkeiten der neuen Sprache formulieren, diese Annahmen nach und nach überprüfen und – wenn nötig – verwerfen oder verändern“ (Krenn 2001: 67).

105 Dies gilt im übrigen nicht nur für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache, sondern auch für den Muttersprachenunterricht. Welche Vorteile etwa die Thematisierung dialektalen Sprachgebrauchs im Grammatikunterricht mit Schüler/-innen mit Deutsch als Erstsprache bringen kann, wurde bereits in Glantschnig (2011) dargelegt.

106 Es handelt sich um Aufsätze zu einer literaturgeschichtlichen Fragestellung, die im Unterrichtsfach *Deutsch als Zweitsprache* geschrieben wurden. Die Texte umfassen durchschnittlich gut 200 Wörter und sind in einer Prüfungssituation in einem Zeitrahmen von zwei Schulstunden (100 Minuten) entstanden.

An dieser Stelle sei den Lehrpersonen Frau Dontella Gigli, Frau Claudia Scocchi, Herrn Christian Zarske und Herrn Daniel Gallo herzlich gedankt, die das Textmaterial für die vorliegende Untersuchung zur Verfügung gestellt haben.

107 Es handelt sich um Schulen mit italienischer Unterrichtssprache, nämlich ein Realgymnasium mit naturwissenschaftlicher Fachrichtung (*Liceo scientifico*), ein humanistisches Gymnasium (*Liceo Classico*) und ein Gymnasium mit Schwerpunkt sozialwissenschaftliche und musische Fächer (*Liceo delle Scienze umane e artistico*).

108 In dieser Schulstufe sind in den Lehrplänen für den Zweitsprachenunterricht in Südtirol keine verbindlichen Lehrwerke und Grammatikprogramme mehr vorgesehen. Für die Satzmodelle und Verbstellungsregeln kann angenommen werden, dass diese als bekannt vorausgesetzt und nur im Anlassfall explizit geübt werden.

109 Die Analyse beschränkt sich auf untergeordnete Teilsätze, die durch Subjunktion oder Relativpronomen eingeleitet werden. Infinitiv- und Partizipialsätze wurden dagegen ausgeschlossen; deren Analyse erwies sich als nicht zielführend, da diese wohl aufgrund der erstsprachlich Struktur *a/di* + Infinitiv und der Gerundialform, die formal und funktional im Wesentlichen korrespondieren, in den meisten Fällen zielsprachenkonform realisiert wurden. Bsp. ital. *essere capace di cantare* – dt. ‚im Stande sein zu singen‘; ital. *prepara tutto sperando di* – dt. ‚er bereitet alles vor, hoffend auf...‘

110 Da es sich um ein Lernerkorpus handelt, in dem auch Satzfragmente vorkommen, werden als Sätze all jene Strukturen angenommen, bei denen die Intention, eine geschlossene syntaktische Einheit aus Verb und valenzbedingten Komplementen zu erzeugen, ersichtlich wird und die durch einen Satzpunkt beendet werden.

111 Die höhere Anzahl an Objektsätzen ist wohl textsortenbedingt, da in erörternd-argumentativen Passagen zahlreiche Teilsätze durch *verba dicendi* eingeleitet werden.

112 Die Arbeit an diesem Artikel wurde durch den Wiener Wissenschafts- und Technologiefonds (WWTF) gefördert (SSH11-027). Wir danken den Herausgebern, Rudolf De Cillia und ganz besonders Katharina Brizic für ausführliche Kommentare zum vorliegenden Artikel. Philip Schnell hat uns bei der Operationalisierung des sozioökonomischen Status und Isabella Hager bei den statistischen Analysen unterstützt. Ayhan Aksu-Koç, Inci Dirim und Dorit Ravid haben uns in verschiedenen Projektstadien wertvolles Feedback gegeben. Herzlicher Dank gebührt auch den Familien, KindergartenpädagogInnen und Kindern, die bei der Studie mitmachen. Abschließend möchten wir uns auch beim Publikum dieses Symposiums für die anregende Diskussion bedanken.

113 Das Projekt „Investigating Parental and Other Caretaker’s Utterances to Kindergarten Children“, kurz INPUT, wird seit März 2012 am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien unter der Leitung von Wolfgang U. Dressler durchgeführt und vom Wiener Wissenschafts- und Technologiefonds (WWTF) finanziert. Webseite des Projekts: <http://comparative-psycholinguistics.univie.ac.at/projects/input/>.

114 Ein weiterer Einflussfaktor ist natürlich die Kommunikation mit den Peers im Kindergarten, auf die wir im Rahmen des INPUT-Projekts leider nicht eingehen können.

115 Zu ermitteln, welche Sprache(n) tatsächlich mit den Kindern im Familienalltag gesprochen werden, ist notorisch schwierig (Brizic 2007). Wir haben im Laufe des Projekts mehrere Interviews

mit den Eltern durchgeführt. Alle Eltern haben zu Beginn der Studie angegeben, hauptsächlich Türkisch mit dem Kind zu sprechen – dieses Verhalten ändert sich jedoch teilweise im Laufe der Studie, da durch den Kindergartenbesuch mehr und mehr Deutsch in die Familien hineinkommt.

116 Bis zum Projektende werden hier einige Kinder wegfallen: Bis jetzt haben zwei türkischsprachige Familien die Teilnahme nach den ersten Aufnahmen abgebrochen. Bei einem türkischsprachigen Zwillingsspaar hat der Kindergarten die Teilnahme verweigert, zwei weitere Kinder besuchen den deutschsprachigen Kindergarten nicht regelmäßig. Möglicherweise fallen bis zum Ende der Erhebungen noch weitere Kinder weg. Außerdem haben einzelne Kinder einzelne Tests verweigert, sodass nicht immer für alle Kinder auswertbare Daten vorhanden sind. Je nach Untersuchungsgegenstand müssen weitere Kinder ausgeschlossen werden: Zum Beispiel kann von den insgesamt drei Zwillingsspaaren für die Inputanalyse höchstens je ein Kind herangezogen werden. Ein deutschsprachiges Kind ist mit den anderen nicht vergleichbar, weil es einen frühen Gehörschaden hatte, ein anderes ist nicht monolingual, da es mit seinen Eltern ausschließlich einen ausgeprägten alemannischen Dialekt spricht.

117 Aus den qualitativen Interviews, die Brizic mit austrotürkischen Eltern von 60 Kindern geführt hat, geht jedoch hervor, dass bis zu 39% in unterschiedlichem Ausmaß Erfahrungen mit stigmatisierten Minoritätssprachen haben (vgl. Brizic 2006, Brizic 2007). In unserem Sample gibt es mindestens sechs Familien, in denen die Großeltern noch zumindest teilweise Kurdisch oder Zaza gesprochen haben.

118 Hierzu können wir erst detaillierte Auskünfte geben, wenn wir den türkischsprachigen Input analysiert haben.

119 In Gesamtösterreich liegt der Anteil der Erwerbstätigen mit einem höheren Abschluss 2008 bei nur 29,4%. Das liegt auch daran, dass die Berufsausbildung im österreichischen Bildungssystem traditionell eine wichtige Rolle spielt.

120 Diese dichotomen Variablen wurden mittels Chi-Quadrat auf Signifikanz getestet: So ergab z.B. der Gruppenunterschied bei L1 Deutsch hinsichtlich der Bildungsnähe und der Geburtsfolge ein $p=,833$ und bei L1 Türkisch $p=,431$.

121 Die Rohwerte des Wortschatztests der beiden Gruppen (L1 Deutsch HSES/LSES) entsprechen laut Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest einer Normalverteilung (PHSES=,2 und PLSES=,2 und $p=,2$).

122 Die Rohwerte des Wortschatztests der beiden Gruppen (L1 Türkisch HSES/LSES) entsprechen laut Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest einer Normalverteilung (PHSES=,2 und PLSES=,2 und $p=,2$).

123 Die Rohwerte des Wortschatztests der beiden Gruppen (L2 Deutsch HSES/LSES) entsprechen laut Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest einer Normalverteilung (PHSES=,065 und PLSES=,2 und $p=,185$).

124 Die Ausbildung zum/-r KindergruppenbetreuerIn beträgt 120 Stunden im Rahmen eines dreiwöchigen Kurses und damit etwas weniger als die Ausbildung eines/einer KindergartenassistentIn. In unserem gesamten Sample besuchen nur LSES-Kinder eine Kindergruppe, kein einziges HSES-Kind.

- 125 Die MLU-Werte in Klammer sagen aufgrund der geringen Tokenanzahl nichts aus.
- 126 Eine Ausnahme ist KAY: Bei ihm findet man nur Artikelaussparungen und korrekte Artikel.
- 127 In der Wiener gehobenen Umgangssprache werden wie in anderen bairischen Varietäten auch Eigennamen grundsätzlich mit Artikeln versehen (vgl. **Eroms 1989**).
- 128 Siehe programmatisch hierzu **Cummins (1979)**, zu den linguistischen Konsequenzen für den Schriftspracherwerb u.a. **Verhoeven (1994)**, zum Texterwerb neu auch **Riehl (2013)**.
- 129 Wir definieren Text mit **Gansel (2011: 10)** als „eine in sich kohärente Einheit der Kommunikation mit einer erkennbaren kommunikativen Funktion und einer in spezifischer Weise organisierten Struktur.“ Mit einer solchen Textdefinition ist keinerlei mediale Beschränkung verbunden.
- 130 Im Folgenden wird von einer Korrelation mit dem Alter der Textverfasser gesprochen. Tatsächlich wurde allerdings nicht auf das biologische Alter der Probanden Bezug genommen, sondern auf deren Zugehörigkeit zu einer der vier untersuchten Klassenstufen. Es wird die Annahme zugrunde gelegt, dass Schülerinnen und Schüler, die eine Klassenstufe besuchen, in einem ähnlichen Alter sind. Dies erlaubt es, im Weiteren neben der Korrelation der Klassenstufen auch von einer Korrelation mit dem Alter der Probandinnen und Probanden zu sprechen.
- 131 Deutliche Unterschiede in der Textlänge zeigen sich in beiden Sprachen zwischen den mündlichen und den schriftlichen Texten: Die mündlichen Texte enthalten stets mehr Wörter als die schriftlichen. Bei den deutschen Texten liegt die Wortzahl im Mündlichen zwischen 20 und 502 Wörtern pro Text, während die Textlänge im Schriftlichen zwischen 15 und 150 Wörtern schwankt. Die mündlichen Texte im Türkischen sind zwischen 9 und 408 Wörter lang, die schriftlichen Texte liegen hier bei einer Länge von 5 bis 121 Wörtern.
- 132 Vgl. die Homepage von MULTILIT unter <http://www.uni-potsdam.de/daf/projekte/multilit.html> (10.02.2014) für weitere Informationen zu dem Projekt.
- 133 Siehe <http://www.exmaralda.org/index.html> (10.02.2014).
- 134 Siehe zum sprachvergleichenden Ansatz auch **Mehlem/Şimşek (erscheint)** zu Nominalphrasenstrukturen bei Texten von türkisch-deutsch und türkisch-kurdisch bilingualen Erstklässlern.
- 135 Siehe die entsprechende kritische Analyse von **Wiese (2010)**.
- 136 Dank geht an **Andreas Bittner**, der das Manuskript zu diesem Beitrag intensiv mit mir diskutiert hat.
- 137 Die Anwendung des NGP dokumentieren **Mills (1986)** für den monolingualen Erstspracherwerb, **Müller (vgl. 2000: 387)** für den simultanen bilingualen Erwerb, für den Zweitspracherwerb mit L1 Arabisch ab zwei Jahren **Marouani (2006)**, bei Grundschulkindern mit L1 Türkisch und Russisch **Wenger (1995a)** und bei erwachsenen Lernern mit L1 Italienisch und Türkisch **Spinner/Juffs (2008)**. Dagegen nehmen **Szagan et al. (2007)** im Rahmen ihrer Untersuchungen des erstsprachlichen Genuserwerbs von Lernern im Alter von 1,4–3,8 an, dass semantische Genusprinzipien erst mit weiter entwickelten kognitiven Fähigkeiten angewandt werden. Übereinstimmend dazu findet **Bewer**

(vgl. 2004: 125) für den Erstspracherwerb keine eindeutige Evidenz für die Anwendung des NGP. Auch Kaltenbacher/Klages (vgl. 2006: 87), Dieser (vgl. 2009: 206) und Montanari (2010) beobachten bei ihren DaZ-Lernern im Vorschulalter unabhängig von den verschiedenen Erstsprachen größere Sicherheit in der Anwendung ausgewählter formaler Prinzipien als durch das NGP.

138 Zum C-Test als objektives Testformat und zu dessen Einsatz im Bereich Deutsch als Zweitsprache vgl. Baur/Meder 1994, Grieshaber 1999, Grotjahn 2002, Eckes/Grotjahn 2006, Kniffka/Linnemann 2009.

139 Bei den ersten beiden NGr des Testsets handelte es sich um expandierte NGr mit attributivem Adjektiv. Das Adjektiv stand in allen stark flektierten Formen zum Ankreuzen zur Wahl, so dass bei der Verwendung der indefiniten Artikelform ein durch die Genusmarkierung am Adjektiv erschlossen werden konnte, ob es sich um eine maskuline oder neutrale Klassifizierung des Nomens handelt.

140 vgl. zur differenzierteren Kategorisierung entsprechender Nomen Oelkers 1996: 5, Schafroth 2004: 339, Thurmair 2006: 194, Di Meola 2007: 142 oder Köpcke/Zubin 2009: 141.

141 Berücksichtigt wurden Nomen mit mindestens fünfmaligem Vorkommen, ausgeschlossen wurden Pluralia- und Singulariatantum sowie sieben Nomen, die nicht das Merkmal [+belebt] aufweisen, aus kindlicher Perspektive die Kategorisierung jedoch entsprechend ausfallen könnte (z.B. *Püppchen, Teddy, Schneemann*).

142 C-Test-Ergebnisse (t2) der einzelnen Probanden: L1 R: NEJ 90, CARX 88, NRS 87, AAI 80, MINX 79 (L1 R Median 79,6%); L1 T: MGN 89, MIZ 76 (L1 T Median 75,0%).

143 Für weitere Definitionen zum Normkonzept sei an dieser Stelle auf die Ausführungen von Dovalil (vgl. 2006: 9–41) verwiesen, der 49 Definitionen zusammenträgt.

144 Diese Plurale wurden im Rahmen einer Elizitierung geäußert, bei der die Kinder benennen sollten, was sie auf einem Bild sehen, vgl. auch Abschnitt 3.

145 Die Spracherwerbsforschung hat, unabhängig davon, ob es sich um Erst- oder Zweitspracherwerb handelt, gezeigt, dass sich der Erwerbsprozess weitgehend in geordneten Phasen vollzieht, wobei die verschiedenen Phasen jeweils linguistisch beschreibbar sind. Ein Überspringen dieser Phasen ist kaum möglich, insofern sind Interventionen vielfach zum Scheitern verurteilt, da die Korrekturen vom Lerner noch nicht in seinen Erwerbsverlauf integrierbar sind.

146 Dabei sollte selbstverständlich sein, dass nicht jede Abweichung auch ein Reflexionsanlass sein kann. Vielmehr muss gelten, dass die Abweichung von vielen Schülerinnen und Schülern zumindest gelegentlich produziert wird und dass sich die Abweichung möglichst sprachsystematisch erklären lässt, vgl. hierzu unten Abschnitt 4.

147 Zusätzlich gibt es fremde Pluralmarkierungen, die zumeist mit dem Nomen aus der Herkunftssprache entlehnt werden (z.B. *Thema – Themata*). Diese Pluralmarkierungen werden im Folgenden nicht in die Überlegungen eingeschlossen, da sie für DaZ-Lerner im Grundschulalter keine Relevanz haben.

148 Dabei wird die silbische Variante *-en* immer genau dann realisiert, wenn der Stamm nicht auf eine Schwasilbe endet (z.B. *Frau – Frauen*). Die nicht silbische Variante *-n* hingegen tritt immer

dann auf, wenn der Stamm auf eine Schwasilbe endet (z.B. *Blume – Blumen, Kammer – Kammern*).

149 Die Daten sind aus einer sehr viel umfangreicheren Erhebung zum Erwerb der deutschen Pluralmorphologie durch Kinder mit russischer oder türkischer Ausgangssprache ausgekoppelt worden. Die vollständige Datenanalyse findet sich in **Wecker (in Vorb.)**.

150 Der vorausgestellte Buchstabe verweist auf die Ausgangssprache: ‚T‘ für Türkisch, ‚R‘ für Russisch.

151 Obwohl auf dem Bild Füchse abgebildet waren, wurde auch die Antwort *Wölfe* akzeptiert.

152 Obwohl auf dem Bild Gespenster abgebildet waren, wurde auch die Antwort *Geister* akzeptiert.

153 Vgl. den sog. Wug-Test von **Berko (1958)**.

154 In dieser Auswertung wurde nur berücksichtigt, ob ein overttes Suffix verwendet wurde oder -Ø. Ob das Item umgelautet wurde oder nicht, wurde nicht berücksichtigt. Der Umlaut wurde jedoch insgesamt nur selten verwendet.

155 Ein ausgearbeitetes Konzept zur sprachvergleichenden Erarbeitung der Pluralbildung im Türkischen und Deutschen hat **Schönenberg (2010)** vorgelegt.

156 Für die Darstellung der Verbstellung im Arabischen danke ich Osama Ahmad (TU Dortmund).

157 Die Umschrift des Arabischen erfolgt entsprechend der Regeln der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft (DMG).

Personenverzeichnis

Abel, Andrea 1, 2
Ágel, Vilmos 1, 2, 3–4, 5, 6
Ahmad, Ferhan S. 1
Ahrenholz, Bernt 1
Aksu-Koç, Ayhan 1, 2–3
Albert, Georg 1
Ammon, Ulrich 1, 2, 3–4
Apeltauer, Ernst 1
Augst, Gerhard 1

Ballestracci, Sabrina 1
Barth, Klaus Michael 1
Bassarak, Armin 1–2, 3
Baur, Rupprecht 1–2, 3
Baurmann, Jürgen 1
Becker, Susanne 1
Becker-Mrotzek, Michael 1–2, 3
Behrens, Heike 1
Bellavia, Elena 1
Berko, Jean 1
Berman, Ruth A. 1, 2
Besse, Christiane 1–2, 3
Bewer, Franziska 1–2
Bialystok, Ellen 1, 2
Bickes, Hans 1
Binanzer, Anja 1
Bittner, Andreas 1, 2
Bittner, Dagmar 1–2, 3, 4–5
Bloomfield, Leonard 1
Boeder, Winfried 1
Boettcher, Wolfgang 1, 2
Boneß, Anja 1–2
Boueke, Dietrich 1
Boysen, Julia 1, 2
Braun, Christian 1, 2, 3
Braun, Friederike 1
Bredel, Ursula 1, 2, 3, 4
Brizic, Katharina 1, 2, 3
Bruneforth, Michael 1
Bruner, Jerome 1
Bühler, Karl 1, 2–3, 4

Buscha, Joachim 1, 2–3
Butzkamm, Wolfgang 1, 2–3
Bybee, Joan 1

Cantone, Katja Franzesca 1–2
Caramazza, Alfonso 1
Carnap, Rudolf 1
Catalani, Luigi 1, 2
Chafe, Wallace 1
Cherubim, Dieter 1
Chiu, Ming Ming 1
Clahsen, Harald 1
Corbett, Greville 1–2
Corder, Stephen Pit 1
Coseriu, Eugenio 1
Crystal, David 1
Cummins, Jim (James) 1, 2
Czicza, Dániel 1, 2
Czinglar, Christine 1, 2

Davies, Winifred V. 1
De Carlo, Sabina 1
de Cillia, Rudolf 1
Di Meola, Claudio 1
Diehl, Erika 1, 2, 3–4, 5, 6, 7
Dieser, Elena 1–2
Diewald, Gabriele 1
Dimroth, Christina 1
Dittmar, Norbert 1
Döll, Marion 1–2, 3, 4–5
Dovalil, Vit 1–2
Dressler, Wolfgang U. 1, 2, 3, 4
Dunn, Douglas M. 1, 2
Dunn, Loyd M. 1, 2
Durrell, Martin 1
Dürscheid, Christa 1–2, 3, 4

Ebert, Susanne 1–2, 3
Eckes, Thomas 1
Edler, Stefanie 1
Ehlich, Konrad 1–2
Ehmke, Timo 1
Eisenberg, Peter 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
Ekinci, Yüksel 1 Ellis, Rod 2–3, 4, 5, 6
Elspaß, Stephan 1, 2, 3
Engel, Ulrich 1, 2, 3, 4, 5
Engelen, Bernhard 1
Ensminger, Margaret E. 1

Eroms, Hans-Werner 1, 2, 3

Fandrych, Christian 1

Feilke, Helmuth 1, 2–3, 4, 5, 6–7

Ferreiro, Emilia 1

Féry, Caroline 1

Fothergill Kate E. 1

Frith, Uta 1, 2

Funke, Reinold 1–2

Fürst, Bettina 1, 2

Gaiser, Konrad 1–2

Gamper, Jana 1

Gansel, Christina 1

Ganzeboom, Harry B. G. 1–2

Gathercole, Virginia C. Mueller 1

Gawlitsek, Ira 1

Gencan, Tahir N. 1

Gerigk, Horst 1

Gladrow, Wolfgang 1–2

Glantschnig, Melanie siehe *Lenzhofer-Glantschnig, Melanie*

Gloy, Klaus 1–2

Gogolin, Ingrid 1, 2

Gomolla, Mechthild 1

Greil, Josef 1

Grießhaber, Wilhelm 1, 2–3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10–11, 12, 13, 14–15, 16

Grinevald, Colette 1

Grotjahn, Rüdiger 1

Güven, Ayşe 1, 2, 3

Habermann, Mechthild 1

Haberzettl, Stefanie 1–2

Hägi, Sara 1

Härd, John Evert 1

Harden, Theo 1

Hart, Betty 1, 2

Hartmann, Katharina 1

Hattie, John 1

Heilmann, Beatrix 1–2

Helbig, Gerhard 1, 2, 3–4

Heller, Vivien 1

Hengirmen, Mehmet 1

Hennig, Mathilde 1, 2, 3–4, 5, 6–7, 8

Hentschel, Elke 1

Herkenrath, Annette 1

Herzog-Punzenberger, Barbara 1

Heupel, Carl 1

Hildebrand, Rudolf 1

Hoff, Erika 1–2, 3
Hoffmann, Ludger 1, 2, 3, 4–5, 6, 7, 8,
Höhle, Tilman 1
Hufeisen, Britta 1
Hufnagl, Claudia Lo 1
Hundt, Markus 1, 2
Hutterer, Claus Jürgen 1, 2, 3

Ingendahl, Werner 1, 2

Jägel, Wolf-Dietrich 1
Jendraschek, Gerd 1
Jenkins, Eva-Maria 1
Jeuk, Stefan 1, 2, 3, 4, 5
Jude, Nina 1

Kaltenbacher, Erika 1–2, 3, 4
Kanik, Orhan V. 1–2
Karakoç, Birsal 1
Karmiloff-Smith, Anette 1
Kazak-Berument, Sibel 1
Kemp, Robert 1
Ketrez, Fatma Nihan 1
Klages, Hana 1–2, 3, 4
Klampfer, Sabine 1
Klein, Wolf Peter 1–2
Klein, Wolfgang 1–2
Kleppin, Karin 1
Klotz, Peter 1
Kniffka, Gabriele 1, 2
Knöbl, Ralf 1
Koch, Peter 1–2, 3
König, Werner 1
Köpcke, Klaus-Michael 1, 2–3, 4, 5, 6, 7, 8–9, 10, 11, 12, 13–14, 15
Korecky-Kröll, Katharina 1, 2–3
Kotin, Michail 1
Krauss, Stefan 1
Krenn, Wilfried 1
Krifka, Manfred 1
Kunzmann-Müller, Barbara 1, 2

Laaha, Sabine 1, 2
Lange, Imke 1
Langreuter, Jutta 1–2
Lassnigg, Lorenz 1
Leiss, Elisabeth 1, 2
Lemke, Vytautas 1
Lenz, Alexandra N. 1

Lenz, Barbara **1**
Lenzhofer-Glantschnig, Melanie **1, 2**
Linnemann, Markus **1**

Maar, Paul **1–2**
Maas, Utz IIV, **1–2, 3–4, 5, 6–78, 9–10**
Maratsos, Michael **1**
Marouani, Zahida **1–2**
Marsh, Clíona **1**
Mashburn, Andrew J. **1**
Matras, Yaron **1**
Matzke, Brigitte **1**
McBride-Chang, Catherine **1**
Meder, Gregor **1**
Mehlem, Ulrich **1, 2**
Meisel, Jürgen M. **1**
Miller, George A. **1**
Mills, Anne E. **1–2**
Montanari, Elke **1–2, 3**
Moosmüller, Sylvia **1**
Morek, Miriam **1**
Mrazovic, Pavica **1, 2, 3, 4**
Mugdan, Joachim **1**
Mulisch, Herbert **1**
Müller, Christoph **1–2**
Müller, Natascha **1–2**
Müller, Stefan **1**

Neugebauer, Uwe **1**
Nickel, Gerhard **1**
Niehaus, Konstantin **1**
Niemann, Robert **1**
Noack, Christina **1**
North, Brian **1**
Nübling, Damaris **1, 2**

Oehler, Heinz **1**
Oelkers, Susanne **1, 2**
Oesterreicher, Wulf **1–2, 3**
Olechowski, Richard **1**
Ossner, Jakob **1, 2, 3–4, 5–6, 7, 8, 9**
Osterwalder, Markus **1, 2–3**
Özdil, Erkan **1**
Özyürek, Memduha **1**

Patocka, Franz **1**
Pauli, Ute **1**
Peleg Ofra **1**

Peleg Shani 1
Peschel, Corinna 1
Petanovitsch, Alexander 1
Petersen, Inger 1
Pohl, Thorsten 1
Pregel, Dietrich 1–2, 3, 4, 5
Procházka, Stephan 1

Quasthoff, Uta 1

Radtke, Frank-Olaf 1
Ravid, Dorit 1–2
Redder, Angelika 1
Rehbein, Jochen 1, 2
Reich, Hans H. 1, 2–3, 4
Reiffenstein, Ingo 1
Rickheit, Gert 1–2, 3, 4, 5
Riehl, Claudia 1
Riemer, Claudia 1
Risley, Todd R. 1, 2
Römer, Christine 1
Ronneberger-Sibold, Elke 1
Ross, Werner 1–2
Roßbach Hans- Günther 1
Roth, Hans Joachim 1–2
Rothweiler, Monika 1, 2
Rowe, Meredith L. 1
Ruberg, Tobias 1–2
Ruoff, Arne 1
Ryle, Gilbert 1

Schafroth, Elmar 1
Schaner-Wolles, Chris 1
Schellhardt, Christin 1
Scherr, Elisabeth 1, 2
Schiller, Niels O. 1
Schindler, Kirsten 1–2
Schmidt, Ulrich A. 1
Schneeberger, Arthur 1
Schneider, Jan Georg 1
Schnell, Philipp 1, 2
Schönenberg, Stephanie 1
Schroeder, Christoph 1, 2–3, 4
Schulz, Petra 1, 2, 3
Schulze, Gerhard 1
Schwab, Barbara 1
Schwitalla, Johannes 1–2
Sedlaczek, Robert 1

Shulman, Lee S. 1–2
Sick, Bastian 1
Sieber, Peter 1
Siekmeier, Anne 1–2
Simmel, Cornelia 1
Şimşek, Yazgül 1, 2
Sirim, Emran 1
Skiba, Romuald 1
Slobin, Dan I. 1
Snow, Catherine E. 1
Sörensen, Ingeborg 1
Soukup, Barbara 1–2
Spettman, Melanie 1
Spiekermann, Helmut 1–2
Spies, Barbara 1
Spitz, René 1
Spranger, Eduard 1
Steinegger, Guido 1
Steinhoff, Thorsten 1, 2
Steinig, Wolfgang 1
Strecker, Bruno 1, 2–3, 4
Szagun, Gisela 1–2, 3, 4

Teberosky, Ana 1
Terrasi-Haufe, Elisabetta 1
Thurmair, Maria 1, 2, 3, 4, 5, 6
Turner, Anna 1
Tietze, Wolfgang 1
Tomasello, Michael 1
Topalovic, Elvira 1
Topbaş, Seyhun 1, 2
Tracy, Rosemarie 1, 2, 3, 4
Treiman, Donald J. 1
Turgay, Katharina 1

Ulrich, Winfried 1
Uzunkaya-Sharma, Kumru 1

Vater, Heinz 1
Vennemann, Theo 1
Verhoeven, Ludo 1, 2
Vettori, Chiara 1
Vogelbacher, Markus 1
Voigt, Gerhard 1, 2, 3

Wagenschein, Martin 1
Wander, Karl Friedrich Wilhelm 1
Wardhaugh, Ronald 1

Warga, Muriel 1
Wecker, Verena 1, 2, 3
Wegener, Heide 1, 2–3, 4, 5, 6, 7–8, 9, 10
Wehr, Silke 1
Weinert, Sabine 1, 2
Weininger, Markus 1
Weinrich, Harald 1
Weiß, Helmut 1
Weizman, Zehava Oz 1
Wellmann, Hans 1, 2
Werner, Otmar 1
Weydt, Harald 1
Wiese, Heike 1
Wiesinger, Peter 1, 2, 3, 4
Woellert, Franziska 1
Wurnig, Vera 1

Yu, Si-Taek 1

Zahradníček, Lucia 1
Zehetner, Ludwig 1–2
Ziegler, Arne 1, 2–3, 4, 5, 6, 7
Zifonun, Gisela 1, 2–3, 4
Zimmermann, Anael 1
Zubin, David 1–2, 3

Autorenverzeichnis

Anja Binanzer

Universität Hildesheim
Institut für deutsche Sprache und Literatur
Universitätsplatz 1
D-31141 Hildesheim

Ass.-Prof. Dr. Christian Braun

Karl Franzens-Universität Graz
Institut für Germanistik
Mozartgasse 8/I
A-8010 Graz

Jun.-Prof. Dr. Christine Czinglar

Universität Kassel
Institut für Germanistik
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Kurt-Wolters-Str. 5
D-34125 Kassel

Sabina De Carlo

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Germanistisches Institut
Abteilung für Sprachdidaktik
Schlossplatz 34
D-48143 Münster

Prof. Dr. Wolfgang U. Dressler

Universität Wien
Institut für Sprachwissenschaft
Berggasse 11
A-1090 Wien

Prof. Dr. Yüksel Ekinci

Fachhochschule Bielefeld
Fachbereich Sozialwesen
Kurt-Schumacher-Str. 6

D-33615 Bielefeld

Jana Gamper

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Germanistisches Institut
Abteilung für Sprachdidaktik
Schlossplatz 34
D-48143 Münster

Prof. Dr. Wilhelm Griebhaber

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Germanistisches Institut
Sprachenzentrum
Bispinghof 2b
D-48143 Münster

Prof. Dr. Mathilde Hennig

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Germanistik
Otto-Behaghel-Straße 10 B
D-35394 Gießen

Prof. Dr. Klaus-Michael Köpcke

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Germanistisches Institut
Abteilung für Sprachdidaktik
Schlossplatz 34
D-48143 Münster

Dr. Katharina Korecky-Kröll

Universität Wien
Institut für Sprachwissenschaft
Porzellangasse 4
A-1090 Wien

Melanie Lenzhofer-Glantschnig

Karl Franzens-Universität Graz
Institut für Germanistik
Mozartgasse 8/I
A-8010 Graz

Prof. Dr. Utz Maas

Karl-Franzens-Universität Graz
Institut für Sprachwissenschaft
Merangasse 70
A-8010 Graz

Prof. Dr. Jakob Ossner

Wolfsgrube 17
88069 Tettwang

Christin Schellhardt

Universität Potsdam
Institut für Germanistik
Deutsch als Fremdsprache / Linguistik
Am Neuen Palais 10
D-14469 Potsdam

Elisabeth Scherr

Karl Franzens-Universität Graz
Institut für Germanistik
Mozartgasse 8/I
A-8010 Graz

Prof. Dr. Christoph Schroeder

Universität Potsdam
Institut für Germanistik
Deutsch als Fremdsprache / Linguistik
Am Neuen Palais 10
D-14469 Potsdam

Anna Thurner

Karl Franzens-Universität Graz
Institut für Germanistik
Mozartgasse 8/I
A-8010 Graz

Kumru Uzunkaya-Sharma

Universität Wien
Institut für Sprachwissenschaft
Porzellangasse 4
A-1090 Wien

Verena Wecker

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Germanistisches Institut
Abteilung für Sprachdidaktik
Schlossplatz 34
D-48143 Münster

Prof. Dr. Arne Ziegler

Karl Franzens-Universität Graz
Institut für Germanistik
Mozartgasse 8/I
A-8010 Graz