

L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA

FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE E LETTERATURE STRANIERE
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

1

ANNO XXX 2022

EDUCATT - UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

L'ANALISI
LINGUISTICA E LETTERARIA

FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE
E LETTERATURE STRANIERE

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

1

ANNO XXX 2022

NUMERO MONOGRAFICO

*Digitale Lehr-, Lern- und Forschungsressourcen
für die deutsche Sprache. Theorie und Empirie*

A cura di Sibilla Cantarini, Federica Missaglia e Sabrina Bertollo

L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA
Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature straniere
Università Cattolica del Sacro Cuore
Anno XXX - 1/2022
ISSN 1122-1917
ISBN 978-88-9335-939-9

Comitato Editoriale

GIOVANNI GOBBER, Direttore
MARIA LUISA MAGGIONI, Direttore
LUCIA MOR, Direttore
MARISA VERNA, Direttore
SARAH BIGI
ELISA BOLCHI
MAURIZIA CALUSIO
GIULIA GRATA
CHIARA PICCININI
MARIA PAOLA TENCHINI

Esperti internazionali

THOMAS AUSTENFELD, Université de Fribourg
MICHAEL D. AESCHLIMAN, Boston University, MA, USA
ELENA AGAZZI, Università degli Studi di Bergamo
STEFANO ARDUINI, Università degli Studi di Urbino
GYÖRGY DOMOKOS, Pázmány Péter Katolikus Egyetem
HANS DRUMBL, Libera Università di Bolzano
JACQUES DÜRRENMATT, Sorbonne Université
FRANÇOISE GAILLARD, Université de Paris VII
ARTUR GAŁKOWSKI, Uniwersytet Łódzki
LORETTA INNOCENTI, Università Ca' Foscari di Venezia
VINCENZO ORIOLES, Università degli Studi di Udine
GILLES PHILIPPE, Université de Lausanne
PETER PLATT, Barnard College, Columbia University, NY, USA
ANDREA ROCCI, Università della Svizzera italiana
EDDO RIGOTTI, Università degli Svizzera italiana
NIKOLA ROSSBACH, Universität Kassel
MICHAEL ROSSINGTON, Newcastle University, UK
GIUSEPPE SERTOLI, Università degli Studi di Genova
WILLIAM SHARPE, Barnard College, Columbia University, NY, USA
THOMAS TRAVISANO, Hartwick College, NY, USA
ANNA TORTI, Università degli Studi di Perugia
GISÈLE VANHESE, Università della Calabria

*I contributi di questa pubblicazione sono stati sottoposti
alla valutazione di due Peer Reviewers in forma rigorosamente anonima*

© 2022 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio universitario dell'Università Cattolica
Largo Gemelli 1, 20123 Milano | tel. 02.7234.2235 | fax 02.80.53.215
e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (*produzione*); librario.dsu@educatt.it (*distribuzione*)
web: www.educatt.it/libri

Redazione della Rivista: redazione.all@unicatt.it | *web:* www.analisinguisticaeletteraria.eu

Questo volume è stato stampato nel mese di marzo 2022
presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)

INDICE

| | |
|--|-----|
| Vorwort <i>Sibilla Cantarini, Federica Missaglia</i> | 5 |
| Überlegungen zur Vermittlung der Adjektivdeklinaton im DaF-Unterricht <i>Giovanni Gobber</i> | 13 |
| Aspekte der Grammatikalisierung von <i>so was von</i> (und Varianten) – eine korpusbasierte Untersuchung <i>Marcello Soffritti</i> | 23 |
| Klassifizierung von <i>weil</i> -Sätzen: Didaktische und korpusbasierte Anwendungen <i>Sibilla Cantarini, Chiara De Bastiani</i> | 49 |
| Die deutsche Adjektivflexion für italienische DaF-Studierende: Sprachdidaktische und erwerbtheoretische Perspektive <i>Federica Ricci Garotti</i> | 73 |
| Was lässt sich aus dem intralingualen, korpusbasierten Vergleich einer Textsorte lernen? Das Beispiel ‚parlamentarische Anfragen‘ <i>Marella Magris</i> | 91 |
| Studierende und Wörterbuchbenutzung im digitalen Zeitalter <i>Laura Balbiani</i> | 107 |
| <i>Il nuovo dizionario di tedesco/Das Grosswörterbuch Italienisch</i> Zanichelli/Klett (L. Giacomina/S. Kolb) als digitales Hilfsmittel in der Fremdsprachendidaktik <i>Luisa Giacomina, Adriana Höfle Borra</i> | 125 |
| Das Lexem <i>Mauer</i> im Berliner Wendekorpus <i>Manuela Caterina Moroni</i> | 145 |
| Für die universitäre DaF-Didaktik sind sprachwissenschaftlich konzipierte <i>Online-</i> Korpusressourcen eine Ressource! <i>Sabrina Ballestracci</i> | 173 |
| DaF-Didaktik und <i>Online</i> -Ressourcen: Die Anwendung einiger korpusbasierter Sprachplattformen <i>Lucia Salvato</i> | 193 |

| | |
|--|-----|
| <i>Online</i> -Ressourcen zum regionalen Sprachgebrauch: Vorschläge zur Förderung des Variationsbewusstseins im DaF-Unterricht <i>Sabrina Bertollo</i> | 221 |
| ‚Leichte Sprache‘ und ‚Einfache Sprache‘ als Bestandteil der Sprachmittlerausbildung in Italien? <i>Goranka Rocco</i> | 239 |
| Die Übertragung verbaler, prosodischer und kinetischer Signale im interlingualen Untertitelungsprozess am Beispiel eines Redebeitrags im Bundestag. Kommunikative, digitale und didaktische Aspekte <i>Antonella Nardi, Miriam Morf</i> | 255 |
| Digitale Moderation in der DaF-Lehrendenbildung <i>Sabine Hoffmann</i> | 285 |
| Phonetikforschung und Prosodie-Didaktik <i>online</i> : Podcasts und Videos im DaF-Unterricht <i>Federica Missaglia</i> | 309 |
| RECENSIONI | 331 |

DIE DEUTSCHE ADJEKTIVFLEXION FÜR ITALIENISCHE DAF-STUDIERENDE: SPRACHDIDAKTISCHE UND ERWERBSTHEORETISCHE PERSPEKTIVE

FEDERICA RICCI GAROTTI
UNIVERSITÀ DI TRENTO
f.riccigarotti@unitn.it

Although the Processability Theory (PT) is a fundamental issue for SLA research, the variability of factors involved in the process of acquisition has still to be defined and elaborated, proposing an interpretation of some doubtful performances in the sequences of SLA. After discussing the PT studies in German as a Foreign Language, the article shows the results of a study about the adjective flection in GFL by Italian learners, which seems to be contradictory towards the PT operationalization. Hypothesis of interpretation are also discussed, providing indications for future research.

Obwohl die Processability Theorie (PT) eine unumstrittene Relevanz in der Spracherwerbsforschung hat und da die Komplexität des Erwerbsprozesses sehr groß ist, sind viele im Prozess involvierte Faktoren noch zu definieren und können zu diversen Interpretationen der Ergebnisse führen. Der Artikel stellt die Resultate einer Studie vor, die von der Beobachtung ausgeht, dass italienische DaF-Lernende den syntaktischen Bau des Deutschen viel früher erwerben als die morphologische Adjektivflexion, die jedoch im Modell der PT vor dem syntaktischen Erwerb entstehen sollte. Davon ausgehend, werden Hypothesen für die Interpretation der vorhandenen Daten diskutiert, die als Eckpfeiler für zukünftige Studien gelten.

Keywords: language acquisition, Processability Theory, acquisition of German Adjective System, Language sequences

Einführung

Im Rahmen der Fremdsprachenerwerbsforschung wird u.a. angenommen, dass der Spracherwerb in einer Entwicklungssequenz von festen Erwerbsphasen erfolgt. Seit der These von Corder über die „signifikanten“ Fehler der Lernenden wird hinter den normwidrigen Strukturen der Lernenden eine „logische“ Entwicklung vermutet, die einen sogenannten lerninternen Syllabus voraussetzt (*built-in syllabus*)¹. Verschiedene Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler haben sich mit dem Erwerb sowohl von Erst-, Zweit- und Fremdsprachen befasst²; diese Studien wurden jedoch meist wegen des Mangels an

¹ S.P. Corder, *The significance of learners errors*, "IRAL", 5, 1967, S. 161-170.

² Vgl. für einen zusammenfassenden Überblick: M. Burt – H. Dulay, *On acquisition word-orders*, in *Second language development: Trends and Issues*, S. Felix Hrsg., Narr, Tübingen 1980, S. 265-327.

empirischen Beispielen kritisiert, auch weil ihnen eine fundierte erklärende Theorie der Abweichungsphänomene fehlte.

Die ZISA-Studie kann als wissenschaftlicher Wendepunkt in der sequentiellen Erwerbsforschung angesehen werden, da sie die empirischen Ergebnisse in Bezug auf die zugrunde liegenden Prozesse und strategischen Handlungen der Lernenden erklärt³. Auf der Grundlage dieser Studie entwickelte Pienemann 1989 die *Processability Theory* (PT), die vorbestimmte Sequenzen im Fremdspracherwerb identifiziert, die nach sogenannten *processing skills* d.h. kognitiven Fähigkeiten im Erwerbsprozess auftreten⁴.

Nach der PT wurden Studien vor allem in Bezug auf Englisch als Fremdsprache (FS) durchgeführt, aber auch der Erwerb von Deutsch als FS wurde bereits im ZISA-Projekt berücksichtigt: Jansen, Pienemann, Tschirner & Meerholz-Härle und Baten u. a. haben sich mit der syntaktischen Satzstruktur und zum Teil mit morphologischen Phänomenen des Deutschen befasst⁵. Im Jahre 2000 wurden auch die Ergebnisse des DiGS-Projekts (Deutsch in Genfer Schule) in einem Buch unter dem provozierenden Titel „Grammatikunterricht: Alles für der Katz?“ veröffentlicht. Das Buch zeigt deutlich, wie die damals vorhandenen Lehrwerke die zu lernenden Sprachmaterialien unabhängig von der Erwerbsreihenfolge einführten, die die Spracherwerbsforschung (inklusive die PT) festgestellt hatte⁶.

Ein Problem der Erwerbsforschung ist, dass unterschiedliche Reihenfolgen je nach Ausgangssprache und Zielsprache in dem Erwerbsprozess gelten können. Die deutsche Adjektivflexion stellt zum Beispiel selbst für geübte DaF-Lernende und –Studierende eine große Hürde dar: Einerseits ist es sehr unwahrscheinlich, dass Italophone bzw. Sprechende romanischer Sprachen ihr Adjektivmarkierungssystem ins Deutsche übertragen, obwohl ihre Sprache gar nicht flexionsarm ist; die italienische Markierung betrifft ja Genus und Numerus, nicht aber die Kasus und sieht keine Unterscheidung nach den jeweiligen Artikeln vor (*lo studente pigro/uno studente pigro, la studentessa pigra/una studentessa pigra, gli studenti pigri/studenti pigri*); auf der anderen Seite hat die Markierung der Adjektive keine große pragmatisch-kommunikative Relevanz, so dass italienische DaF-Studierende scheinbar erst später für diese Markierung reif sind.

Aus diesem Grund möchte ich mich der Beobachtung von Jansen anschließen: Der Erwerb der deutschen Adjektivdeklination ist entscheidend für die zukünftige Spracher-

³ H. Clahsen – J. Meisel – M. Pienemann Hrsg., *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*, Narr, Tübingen 1983.

⁴ M. Pienemann, *Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses*, „Applied Linguistics“, 10, 1989, S. 52-79.

⁵ L. Jansen, *Acquisition of German word order in tutored learners: A cross-sectional study in a wider theoretical context*, „Language learning“, 58, 2008, S. 185-231; M. Pienemann, *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Benjamin, Amsterdam 1998; E. Tschirner – B. Meerholz-Härle, *Processability Theory: Eine empirische Untersuchung*, in *Ziele*, K. Aguado – K. Riemer – C. Wege Hrsg., Schneider Verlag, Hohengehren 2001, S. 155-175; K. Baten, *Processability Theory and German Case Acquisition*, „Language Learning“, 61, 2011, 2, S. 455-505.

⁶ E. Diehl et al. Hrsg., *Grammatikunterricht, Alles für der Katz?*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2000.

werbsforschung⁷. Im folgenden Beitrag stelle ich eine Studie zu diesem Thema vor: Zunächst gehe ich kurz auf die relevantesten Ergebnisse der bisherigen Studien zur deutschen Morphologie im Kontext der Erwerbsforschung ein; dann beschreibe ich meine Studie zum Erwerb der deutschen Adjektivflexion; schließlich erläutere ich die Ergebnisse anhand der von der PT angenommenen Erwerbssequenzen, die der Hypothese von Pallotti entsprechen, dass die intraphrasale morphologische Kohärenz auf eine später folgende Phase der PT-Erwerbsequenz verschoben werden kann⁸. Abgesehen von der PT sollte die Erwerbsforschung in der Lage sein, den spezifischen Erwerb von morphologischen Strukturen des Deutschen in der Nominalphrase zu erklären.

1. PT und weitere Studien über den DaF-Erwerb

Psycholinguistisch gesehen, stützt sich Pienemanns spätere Bearbeitung der PT auf Levelts Modell der Sprachproduktion⁹: Auf der morphologischen Ebene ruft ein Lemma alle Informationen nicht nur über seine Zugehörigkeit zu einer Kategorie (Substantiv, Adjektiv usw.), sondern auch über die morphosyntaktischen Merkmale wie Numerus, Genus und Kasus auf. Diese Informationen tragen zum Aufbau der Nominalphrase bei, bevor der Sprecher seine Äußerung phonologisch enkodiert. Dieser Prozess erfolgt zunächst durch den Konzeptualisierer, d.h. durch psycholinguistisch aktivierte Operatoren, also vor der Formulierung und Artikulierung der Sprachproduktion. Die so konstruierte Phrase wird dann in die syntaktische Struktur der intendierten Äußerung des Sprechers integriert, so dass ihr die richtige grammatische Funktion zugewiesen wird.

Nach Pienemann lassen sich die Erwerbsstufen der PT wie folgt zusammenfassen:

Abbildung 1

| Stufe | Merkmalweitergabe | Verarbeitung | Syntax | Morphologie |
|-------|---------------------|----------------------------------|-----------------|--------------------|
| VI | | Nebensätze | Verbendstellung | |
| V | phrasenübergreifend | Sätze | Inversion | SV-Kongruenz |
| IV | phrasenübergreifend | Sätze mit hervorgehobenen Teilen | Satzklammer | |
| III | phrasenintern | Phrasen | Adverb | NP Pluralkongruenz |
| II | Keine Weitergabe | Lexikalische Merkmale | SVO | Pluralmorphem u.a. |
| I | Keine Merkmale | | Wörter | |

In Abbildung 1 sind die Kriterien zu sehen, nach denen der Erwerbsprozess der PT zufolge abläuft: Nach Pienemanns Auffassung werden die grammatikalischen Merkmale nicht

⁷ L. Jansen, *Acquisition of German word order in tutored learners: A cross-sectional study in a wider theoretical context*.

⁸ G. Pallotti, *An Operational Definition of the Emergence Criterion*, "Applied Linguistics", 28, 2007, 3, S. 361-382.

⁹ W. Levelt, *Speaking: From intention to articulation*, MIT Press, Cambridge MA 1989.

ohne eine sprachliche Hierarchie im Gedächtnis gespeichert, die sich nach ihrer Verarbeitungsschwierigkeit richtet: Genus ist z.B. aufgrund der Entfernung des letzten Elements in der Weitergabe grammatischer Strukturen in einer Verbalphrase einfacher zu verarbeiten als Numerus.

Jeder Prozess wird neu aufgebaut, und erst wenn der untergeordnete Prozess erworben wurde, kann der nachgeordnete Prozess aktiviert werden. Zum Beispiel werden die phraseninternen bzw. intraphrasalen Merkmale wie Numerus und Kasus in Stufe III erworben und erst dann kann der Sprecher die Unterscheidung zwischen finiten und nicht-finiten Verbformen und darüber hinaus die Identifizierung der Tempora verarbeiten. Mit anderen Worten: Die Sequenz ist so zu lesen, dass die Lernenden die verschiedenen Strukturen von der nicht markierten zur markierten Form durch obligatorische Fehler verarbeiten, um die grammatikalischen Optionen, die ihnen zur Verfügung stehen, zu organisieren.

Eine Theorie von De Biase und Bettoni, die als Ergänzung der PT zu verstehen ist, geht davon aus, dass die Weitergabe grammatikalischer Elemente auch von den beabsichtigten kommunikativen Funktionen und nicht nur von der kognitiven Verarbeitungskapazität abhängt¹⁰. Nach De Biase und Bettoni enthält der Wortschatz alle semantischen, grammatikalischen und phonologischen Informationen, die im mentalen Lexikon der Lernenden gespeichert sind, die den eigenen Wortschatz graduell aufbauen. Während Lernende die Bedeutung eines neuen Wortes relativ schnell konzeptualisieren können (z.B. *Buch/book/libro*), brauchen sie Zeit, um zu verstehen, dass das Substantiv *Buch* im Deutschen einen neutralen Wert in Bezug auf das Genus hat und dass dies mit dem Numerus kombiniert werden muss, der im Fall des Plurals mit dem Morphem *-er + ü* realisiert werden muss, falls sie sich auf mehr als ein Buch beziehen. In ihrer Studie über den Erwerb des Englischen durch italienischsprachige Lernende stellen Bettoni und Debiase fest, dass Strukturen wie die ‚-ing Form‘ und die ‚ed-Form‘ in der Sprache der Lernenden weit entfernt voneinander erscheinen, obwohl beide zur selben morphologischen Kategorie gehören. Die Autoren vermuten daher die Existenz eines *Intrastage*, d.h. einer Zwischenstufe innerhalb derselben Erwerbsphase, in der scheinbar ähnliche Strukturen vom Lernenden nicht gleichzeitig verarbeitet werden. Bettoni und Debiase gehen darüber hinaus davon aus, dass es im Spracherwerbsprozess *soft barriers* und *hard barriers* gibt. Die Überwindung der letzteren ermöglicht es den Lernenden, die spezifischen Hürden einer bestimmten Stufe zu überwinden: So lernen sie, lexikalisch anspruchsvollere Details zu identifizieren und zu verarbeiten. Zentral für die PT sind die von Pienemann angeführten Kriterien für den syntaktischen und morphologischen Erwerb, die der Überprüfung der Theorie dienen und die sie am besten definieren können. Während für die Syntax das Kriterium *emergence* genügt, ist eine grundsätzliche Variabilität in der Verwendung von morphologischen Strukturen zu erwarten. Syntaktisch kann man nur dann von Erwerb sprechen, wenn die syntaktische Norm (z.B. die V2-Position) auch nur einmal in den Äußerungen der Lernenden auftaucht. Um sicher zu sein, dass es sich nicht um formelhafte Ausdrücke handelt, d.h.

¹⁰ B. De Biase – C. Bettoni, *Lessico verbale e questioni di processabilità in italiano L2*, in *Lessico e apprendimenti: il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, M. Barni – D. Troncarelli – C. Bagna Hrsg., Franco Angeli, Milano 2008, S. 260-267.

um Sätze, die auswendig gelernt und als solche reproduziert werden, muss das zu untersuchende Phänomen nach einer festgelegten Lernzeit in mindestens 5 unterschiedlichen Kontexten auftreten¹¹. Was den Erwerb morphologischer Strukturen anbelangt, muss auch gesagt werden, dass Pienemann sich vorwiegend mit der SV-Kongruenz im Präsens, d.h. mit der morphologischen Flexion in der Verbalphrase, nicht aber mit den Kongruenzphänomenen der Nominalphrase beschäftigt hat. Andere Untersuchungen zum DaF-Erwerb haben gezeigt, dass der morphologische Erwerb von Nominalphrasen, insbesondere von mehrgliedrigen Nominalgruppen, sehr kompliziert ist, während normwidrige Äußerungen bei der morphologischen Kongruenz der Verbalphrase seltener auftreten¹².

Studien zur deutschen Nominalgruppe, inklusive der Adjektivflexion, sind in der Spracherwerbsforschung kaum zu finden. Die Morphologie wird in den Studien von Baten, Bittner, Thielmann und Tracy u.a. über den Erwerb des Kasus in DaF¹³ behandelt, während sich (wenige) andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit dem Genus-Erwerb befasst haben¹⁴.

Die oben erwähnte Studie von Christen war Teil des oben genannten Buchs über die Untersuchung in der Genfer Schule (DiGS- Projekt)¹⁵ und ist eine der wenigen Studien, die sich spezifisch mit dem Erwerb der deutschen Adjektivflexion befasst: Laut der Autorin ist beim Erwerb der deutschen Adjektivflexion eine Lernprogression zu erkennen, die von einem Null-Stadium ausgeht, in dem die Lernenden Adjektive nicht flektieren und Adjektive oft eine pränominal Position einnehmen (nach dem Modell des Englischen und teilweise des Italienischen), dann zu einem willkürlichen Stadium übergeht, in dem die Lernenden Adjektive zufällig (manchmal korrekt) flektieren. Später erreicht man das Stadium, in dem Flexionsregelmäßigkeiten auftreten, die sporadisch formale Kriterien respektieren, weil die Lernenden eine gewisse Regelmäßigkeit erkannt und entdeckt haben. Schließlich erreicht man ein funktionales Stadium, in dem mehr und mehr Regelmäßigkeiten aufgrund der grammatikalischen Komponenten der Adjektivflexion (Numerus, Kasus, Genus) in der Sprachproduktion der Lernenden auftreten, obwohl die korrekten lernsprachlichen Realisierungen nach acht Jahren schulischen Deutschunterrichts nie 100% der gesamten Produktion erreichen. Christens Schlussfolgerungen betreffen zwei wichtige Punkte beim morphologischen Erwerb komplexer Nominalphrasen:

¹¹ Für die jeweiligen syntaktischen Phänomene der deutschen Sprache werden unterschiedliche Lernzeiten festgestellt: Für die Satzklammer stellt Pienemann 90 Unterrichtsstunden fest, während mehr als 100 Stunden für die Inversion notwendig sind (M. Pienemann, *Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses*).

¹² H. Christen, *Der Brot, die Mädchen, das Führerschein. Der Erwerb der deutschen Genera*, in *Grammatikunterricht, Alles für der Katz?*, E. Diehl et al. Hrsg., Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2000, S. 167-199.

¹³ K. Baten, *Processability Theory and German Case acquisition*. D. Bittner, *Case before gender in the Acquisition of German*, "Folia Linguistica Historica", 40, 2006, S. 115-134. W. Thielmann, *Fallstudie: Kasus in Sprachtheorie und Sprachvermittlung*, „Zielsprache Deutsch“, 34, 2007, S. 11- 34. R. Tracy, *The acquisition of case morphology in German* "Linguistics", 84, 1986, S. 47-78.

¹⁴ B. Menzel, *Genuszuweisung im DaF-Erwerb: Psycholinguistische Prozesse und didaktische Implikationen*, Weißensee Verlag, Berlin 2004. H. Wegener, *German gender in childrens second language acquisition*, in *Gender in grammar and cognition*, B. Unterbeck – M. Rissanen Hrsg., de Gruyter, Berlin 2000, S. 511-544.

¹⁵ H. Christen, *Der Brot, die Mädchen, das Führerschein. Der Erwerb der deutschen Genera*.

1. Ein großer Teil der Lernenden ist instruktionsresistent bezüglich der Adjektivflexion. Obwohl sie sich allmählich vom 0-Stadium und der beliebigen Phase entfernt haben, bleibt eine allgemeine Inkohärenz in der Sprachproduktion der gleichen Strukturen auch in unterschiedlichen Kontexten. Eine große Rolle spielt die individuelle Leistung, wobei einige Probanden paradigmatischen (Stufen der funktionalen Regelmäßigkeiten) und anderen eher syntagmatischen Kriterien (Stufen der formalen Regelmäßigkeiten) folgen.
2. Auch nach vielen Jahren DaF-Unterricht herrscht eine grundsätzliche Verunsicherung in der deutschen Sprachproduktion: Selbst fortgeschrittene Lernende werden oft durch die spezifische Übermarkierung der Adjektivflexion verunsichert: Possessiva und Indefinita verwirren die Lernenden auch nach vielen Jahren DaF-Unterricht. Christen definiert dieses Phänomen „Verunsicherung des längst Gelernten“¹⁶.

Die oben erwähnten Studien zum DaF-Erwerb und vor allem die über Jahre hinweg durchgeführte genaue Beobachtung von DaF-Studierenden, die Deutsch als erste Fremdsprache an der Universität gewählt haben bzw. Germanistik studieren, haben mich zu dieser Frage geführt: Da selbst erfahrene DaF-Lernende während ihrer Schulzeit immer noch Schwierigkeiten mit der Adjektivflexion haben, d.h. Menschen, die sich nach ihrer Schulzeit gezielt um das Erlernen der deutschen Sprache bemühen, können nur Muttersprachler und Muttersprachlerinnen die deutschen Adjektive richtig flektieren?

Diese Frage und meine Überzeugung, dass auch gesteuertes Lernen zum Erwerb von Deutsch als Fremdsprache führen kann, bilden die Grundlage für die hier vorgestellte Studie. Da Pienemanns Erwerbshierarchie für die deutsche Morphologie nur teilweise spezifische Merkmale des Deutschen erfassen kann, habe ich beschlossen, mich speziell auf den Erwerb der komplexen deutschen Nominalphrasen zu konzentrieren. Ich stelle daher eine Studie vor, die ich mit 15 DaF-Studierenden mit hohem Sprachniveau (B2-C1) durchgeführt habe. Mein Ziel ist es nicht, die Richtlinien der sequenzbasierten Erwerbshypothesen theoretisch in Frage zu stellen, sondern die Forschung zum DaF-Erwerb mit neuen, empirischen Daten zu versorgen, damit komplexe Merkmale des Deutschen auch in internationalen Theorien zum Zweitspracherwerb ihren Raum finden können.

2. Die Studie: Probanden, Methode und Forschungsfragen

Im Jahr 2019 habe ich 15 Studierende des Studiengangs „Lingue Moderne“ an der Universität Trient gefragt, ob sie an einer Studie über den Erwerb der deutschen Sprache teilnehmen möchten. Deutsch war und ist eine der beiden Fremdsprachen, die sie unter den fünf im Studiengang angebotenen Sprachen gewählt hatten. Für unsere Studie ist es relevant, dass Deutsch weder eine Sekundär- noch eine Tertiärsprache in der Ausbildung der Studierenden ist, sondern die Sprache, die sie nach der Schule gezielt verbessern wollen. Die Probandinnen und Probanden befanden sich im dritten Jahr des Bachelorstudiums und ihr Sprachniveau war B2+. Der Studiengang „Lingue Moderne“ an der Universität Trient sieht nach 3 Studienjahren das C-Niveau vor, und die Studie wurde im Wintersemester

¹⁶ H. Christen, *Der Brot, die Mädchen, das Führerschein. Der Erwerb der deutschen Genera*, S. 196.

2019 durchgeführt, als die Probanden das B2-Niveau durch eine Prüfung im Vorjahr zertifiziert hatten und auf dem Weg zu C1 waren. Aufgrund der geringen Anzahl von Probanden handelt es sich um eine Fallstudie oder Pilotstudie. Ich bin bereits dabei, eine Studie mit einer höheren Anzahl von Probanden durchzuführen, ausgehend von den Ergebnissen der hier vorgestellten Studie.

Die Probanden wurden auf der Grundlage ihrer sprachlichen Leistung in der mündlichen Prüfung des zweiten Studienjahres ausgewählt: Es handelte sich um Studierende, die keine Hemmungen beim Sprechen hatten und sich fließend auf Deutsch verständigen konnten, auch wenn ihre Äußerungen in Bezug auf die morphologische Flexion oft grammatikalisch nicht korrekt waren. Auf meine Bitte, an der Studie teilzunehmen, reagierten sie mit Interesse: Sie haben natürlich die korrekten grammatikalischen Strukturen während ihrer Studienjahre gelernt und geübt, sind sich ihrer Fehler aber meist nicht bewusst. Beim Kommunizieren konzentrieren sie sich vor allem auf den Inhalt und versuchen, keine Angst vor den Fehlern zu haben, sonst würden sie viel weniger sprechen. Diese scheinbar ungelöste Integration von korrektem Sprechen und flüssiger Kommunikation, mit der auch erfahrene DaF-Studierende zu kämpfen haben, stellt zum einen den Unterricht – zumindest die Art des Unterrichts bezüglich der Flexionsparadigmen – in Frage. Zum anderen wirft die Divergenz zwischen sprachlichen Realisierungen und schulischem Unterricht die Frage nach den Erwerbstheorien des Deutschen auf, insbesondere was Flexionsphänomene in der Nominalphrase betrifft.

Die Versuchspersonen hatten zum Zeitpunkt der Studie mindestens 8 Jahre Deutschunterricht hinter sich: 5 von ihnen lernten DaF schon in der Primarstufe, sie hatten also insgesamt 11 Jahre DaF gelernt bzw. studiert. Diese Probanden bewerteten die 3 Jahre DaF in der Primarstufe als sehr enttäuschend: Sie hatten kaum Erinnerungen an den Schulunterricht der ersten Jahre. Alle waren sich einig, dass sie erst an der Universität begonnen haben, im Unterricht auf Deutsch zu sprechen bzw. zu interagieren. Ihren Berichten zufolge haben sie in der Schule meistens geschrieben und gelesen, also sich hauptsächlich mit der schriftlichen Sprache befasst.

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer an dieser Studie sind monolinguale Italienischsprecher. Sie sind alle mindestens einmal in Deutschland oder Österreich gewesen, haben sich dort aber im Durchschnitt nicht länger als einen Monat aufgehalten (die meisten waren im Rahmen eines Schulaustausches für eine Woche in Deutschland). Zum Zeitpunkt der Studie hatten sie keinen Kontakt zu deutschen Muttersprachlern.

Die Probanden beantworteten zunächst 5 Fragen zu ihren Erfahrungen mit der deutschen Sprache:

1. Welche Sprache benutzen Sie täglich?
2. Wie lange studieren Sie schon Deutsch/haben Sie Deutsch gelernt?
3. Welche Fertigkeiten haben Sie in dem DaF-Schulunterricht am besten entwickelt? (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Übersetzen)
4. Waren Sie schon einmal in einem deutschsprachigen Land? Wenn ja, für wie lange und zu welchen Anlässen?
5. Haben Sie Kontakte zu Deutschsprachigen?

Nach dem Einstieg in die Sprachenbiographie der Probanden wurde ihnen ein kurzer deutscher Text gezeigt. Es handelte sich um einen authentischen Text aus der deutschen Presse zu aktuellen Themen. Kein Student erhielt denselben Text wie die anderen¹⁷.

Nachdem sie den Text gelesen hatten, forderte ich sie auf, darüber zu sprechen. Das freie Sprechen wurde so gelenkt, dass die Studierenden nicht nur den Text zusammenfassen, sondern auch ihre Meinung dazu äußern und mit mir frei über das Thema sprechen sollten. Alle Teilnehmer freuten sich über die Interaktion und waren sehr gesprächig. Auf meine Bitte um Erweiterung bzw. Begründung erzählten sie Anekdoten, schilderten Erfahrungen und äußerten persönliche Einschätzungen.

Das freie Gespräch der Studierenden dauerte etwa 30 Minuten und wurde mit einem Audiorecorder aufgezeichnet und in voller Länge transkribiert. Für die Transkription wurde kein spezielles Format benutzt, da nicht die Kommunikation, sondern die formale Korrektheit im Mittelpunkt des Interesses stand. Daher waren suprasegmentale Merkmale wie Prosodie, Pausen, Hemmungen nicht relevant. Selbstkorrekturen und Wiederholungen der Probanden wurden hingegen transkribiert.

Die vorliegende Studie befasste sich mit folgenden Forschungsfragen:

- Wurde die deutsche Adjektivflexion in der Nominalphrase von B2-Lernenden bereits erworben?
- Bestätigen die Daten in Bezug auf die von der PT festgestellten Erwerbsstufen, dass DaF-Lernende die syntaktische Struktur deutscher Nebensätze erst nach der Adjektivflexion in der Nominalphrase erwerben?

Zur Analyse der Daten wurden drei Kontexte in Betracht gezogen, d.h. die Kontexte, die eine morphologische Kohärenz der Konstituenten in den Nominalphrasen verlangen:

- Nominalgruppe mit definitivem Determinans (DET.) und Adjektiv (Adj.): der schöne Junge;
- Nominalgruppe mit indefinitem Artikel oder Possessivum: ein schöner Junge;
- Nominalgruppe ohne Determinans: schöne Leute.

Es handelt sich um komplexe Nominalgruppen, da neben den Kategorien Genus, Kasus und Numerus in der Adjektivflexion zusätzlich das Kriterium der starken oder schwachen Typologie in der Adjektivflexion auftritt.

Zur Auswertung der Interviews mit den Studierenden ist abschließend zu sagen, dass die Untersuchung nach bestandener Prüfung der Wintersession stattfand, die die 15 Studierenden abgelegt und bestanden hatten. Somit war ihre Leistung im mündlichen Gespräch auch frei von dem Verdacht, ihre Leistung könnte die offizielle Bewertung beeinflussen. Die zeitliche Distanz der Untersuchung zur Prüfung trug dazu bei, dass während der Gespräche eine entspannte und authentische Atmosphäre entstand, in der sich die Studierenden ohne Hemmungen äußerten. Sie wurden von mir über das Ziel der Studie

¹⁷ Die Quellen für die jeweiligen Texte sind: Der Spiegel und die Zeit. Die Titel der vorgestellten Artikel waren: „Urlaub trotz Corona“; „Shopping: Sind Innenstädte noch zu retten?“; „Was soll bloß aus mir werden?“; „Warum die Corona-Krise Frauen härter trifft“; „Die zehn Strategien der Manipulation nach Noam Chomsky“; „Warum alleine Reisen das Beste ist, was mir je passiert ist“; „Fremdsprachen: Pauken und plappern“; „Mythos und Wirklichkeit: Wer in der Schule Latein hatte, gilt als höher gebildet“; „Katastrophe oder Klimawandel?“.

informiert und haben sich gerne bereit erklärt, als anonyme Probanden teilzunehmen. Bei den in der Datenerhebung und -analyse genannten Namen handelt es sich um Phantasienamen, so dass die Studierenden nicht erkennbar sind.

3. Ergebnisse: Der Erwerb der Adjektivflexion

Im Rahmen der Aufzeichnungen entstanden in jedem der Untersuchungskontexte folgende zielsprachlich konforme und nicht konforme Äußerungen. Die Ergebnisse sind in der Abbildung 2 in Prozent wiedergegeben:

Abbildung 2 - Ergebnisse bei den geäußerten Nominalphrasen

| | DET. | | ADJ. | |
|-------------|---------|--------|---------|--------|
| | richtig | falsch | richtig | falsch |
| Defin. Art. | 78% | 22% | 89% | 11% |
| Indef. Art. | 79% | 21% | 19% | 81% |
| Possessivum | 70% | 30% | 20% | 80% |
| – | | | 71% | 29% |

Mehr als die Hälfte der definiten und indefiniten Determinanten sind korrekt realisiert, aber dieses Ergebnis ändert sich radikal, wenn wir die Realisierung der flektierten Adjektive sowohl in schwacher als auch in starker Form betrachten. Die Realisierung der schwachen Adjektivflexion ist meist korrekt, aber dazu muss man eine Vorgabe der Probanden für das Genus Femininum und die Pluralformen berücksichtigen, bei denen die morphologische Markierung nach einer parallelen Flexion mit der Flexion der Artikel (und der Possessiva) erfolgt (-e), wie Satz 1a zeigt. Normwidrige Äußerungen treten dagegen bei Adjektivpluralformen mit dem Determinans (1b-1d) und mit maskulinen und neutralen Wörtern (2a, 2b) auf:

- 1a. Zoe: das sind entscheidende Fragen
- 1b. Naomi: diese zielorientierte Menschen
- 1c. Astrid: die erste Kriterien meiner Wahl
- 1d. Krista: ich habe meine positive Erfahrungen gemacht

Die Anzahl der normwidrig flektierten Adjektivformen ist erheblich höher als diejenige der Fehler in DET. Unter Letzteren sind die nicht korrekten Possessiva zahlreicher als die nicht korrekten definiten und indefiniten Artikel.

Aus den zielsprachlich nicht konformen Daten geht hervor, dass eine große Anzahl der produzierten Nominalphrasen noch immer nicht korrekte Realisierungen entweder im Artikel oder in der Adjektivflexion oder aber in beiden Formen enthalten. In allen Fällen sind das Genus und der Kasus nicht korrekt markiert. In Abbildung 3 sind die abweichenden Realisierungen der genannten Kategorien sichtbar, aber für die Datenanalyse ist es relevant zu berücksichtigen, dass der am häufigsten realisierte Kasus der Nominativ ist und,

wie erwähnt, hauptsächlich feminine Substantive verwendet werden. Die Studierenden entscheiden sich daher verständlicherweise für die weniger komplexe Realisierung, d.h. die Kombination Kasus-Nominativ+Genus Femininum (und zum Teil Neutrum) statt Dativ/Genitiv/Akkusativ+Maskulinum.

Wie Abbildung 3 zeigt, betrifft der größte Teil der Unkorrektheiten das Genus der definiten Artikel, aber die Produktion von Nominalphrasen mit indefiniten Artikeln und Possessiva ist wesentlich geringer als die mit DET+Adj. Es hat sich gezeigt, dass es sowohl eine Kombination mit normwidriger Adjektiv- und Artikelform (2a) gibt, als auch mit korrekter Artikel- und falscher Adjektivform (2b):

- 2a. April: Ich habe ihm eine offene Wort gesagt
 2b. Naomi: Mein Bruder zum Beispiel hatte einen sehr unterschiedliche Urlaub

Die relativ geringe Anzahl nicht korrekter Formen von indefiniten Artikeln und Possessiva ist nicht als eine höhere Kompetenz in den betreffenden Strukturen zu bewerten, sondern resultiert aus einer generell seltenen Verwendung der Kombination Indefinitartikel+Adjektiv im Korpus der Interviews. Die Kombination Definitartikel+Adjektiv überwiegt bei komplexen Nominalgruppen gegenüber allen anderen Kombinationen. Wie erwartet, scheint die schwache Flexion auch für Probanden auf B2-Niveau sicherer zu sein als die starke Flexion, die im Korpus seltener vorkommt. Abbildung 3 zeigt deutlich, dass die Abweichungen im Genus beträchtlich sind und betreffen überwiegend die falschen Kasuszuordnungen.

Abbildung 3 - *Formale Fehlerhaftigkeit nach Genus, Kasus und Numerus in Prozent*

| | Def. Art. | Indef. Art. | Possessiva | Adj. |
|---------|-----------|-------------|------------|------|
| Genus | 35% | 7% | | 37% |
| Kasus | 11% | 9% | 2% | 23% |
| Numerus | | | | |

Das Genus selbst scheint für fortgeschrittene DaF-Lernende immer noch problematisch zu sein, und diese Unsicherheit verstärkt sich besonders bei der Bildung komplexer Nominalgruppen. Dennoch sind falsche Kasuszuordnungen keine Seltenheit, während beim Numerus 100% korrekte Strukturen auftreten.

Zusammenfassend lässt sich aus diesem ersten Teil der Analyse sagen, dass die interviewten fortgeschrittenen Lernenden eine gewisse Sensibilität in Bezug auf die deutsche Nominalgruppe entwickelt haben, auch wenn ihre exakte Formulierung in der Lernprogression relativ selten vorkam. Die meisten Probanden scheinen sich dessen bewusst zu sein, denn sie vermeiden die komplexeren Strukturen und bewegen sich eher auf einem sicheren Weg, nämlich der Verwendung der schwachen Deklination bei Strukturen in der Singular- und Femininumsmarkierung und der häufigen Generalisierung ihrer Morpheme (2a, 2b). Im Korpus lässt sich bei den Probanden eine allgemeine Tendenz zur Arbitrarität feststellen, da die formale Anpassung an alle Formen der Nominalgruppe in den drei be-

trachteten Kontexten nicht 75% aller ausgedrückten Formen entspricht¹⁸. Die Tendenz zur Arbitrarität zeigt sich in der unterschiedlichen Realisierung der gleichen Strukturen durch den gleichen Sprecher in verschiedenen Interviewpassagen, wie in den Beispielen 3a-3c:

- 3a. Zoe: „Es geht um einen innere* Prozess. Wenn ich im Ausland bin, habe ich in der Regel gleiche Verhalten wie zu Hause, aber ich erlebe es anders. Ich habe eine innere Tendenz, alles besser zu machen, also mich besser zu benehmen.../Beim Sprachenlernen geht es um einen inneren Prozess aber eine andere Kultur kann man nicht alleine kennen, man braucht einen...man braucht das* Kontext“
- 3b. Danielle: „Der Kontakt mit der* Schüler, mit den eigener* Schüler* ist sehr wichtig...Erwachsene sprechen mit den Kindern und können...also sollten...mehr mit ihren eigenen Kindern interagieren“
- 3c. Astrid: „Ich glaube, wir sind alle egozentrisch, wir arbeiten egozentrisch, leben egozentrisch, sprechen egozentrisch. Dieses* egozentrische Sprache ist ein Mittel, das die Menschen benutzen, um sicher zu sein. Es ist aber eine traurige Sprache, wenn wir immer nur alleine sind“

Man kann davon ausgehen, dass die interviewten Studierenden nicht nur metasprachlich die Prinzipien der Flexion aller Elemente der Nominalphrase kennen, sondern auch dass sie durchschauen, auf welche Elemente sie ihre Aufmerksamkeit richten sollten. Dennoch belegen die Daten, dass Automatismen in diesem Bereich noch nicht entwickelt wurden und dass die korrekte Umsetzung in allen Kontexten nicht von allen Probanden auf dem akzeptablen Niveau der Korrektheit (75% laut Ellis)¹⁹ erreicht wurde.

Diese Arbitrarität in der Adjektivflexion, die auch bei fortgeschrittenen Lernenden noch keine sichere Regelmäßigkeit in der Äußerung deutscher Nominalphrasen zulässt, legt das im ersten Teil des Artikels erwähnte *emergence criterion* in Pienemanns PT nahe. Damit kommt man zu dem zweiten Teil der hier präsentierten Datenanalyse, nämlich zur Erwerbsprogression und hierarchischen Erwerbssequenz des Deutschen als Fremdsprache.

Die zweite Forschungsfrage dieser Studie betrifft die in der PT angenommene Progression im DaF-Erwerb. Pienemann stellt den Erwerb von Nebensätzen, also die Fähigkeiten der Lernenden, zwischen Matrix- und untergeordneten Sätzen zu unterscheiden als letzte Phase der Progression dar. Diese Fähigkeit ist psycholinguistischer Natur: Die Verarbeitung der Nebensätze erfordert die Aktivierung kognitiver Prozesse eines höheren Niveaus, das nicht vor der Aktivierung aller anderen Prozesse auftreten kann. Dies führt zur Erkennung des jeweils unterschiedlichen syntaktischen Satzaufbaus von Haupt- und Nebensätzen.

¹⁸ Ich beziehe mich hier auf das von Ellis übernommene Erwerbskriterium, nach dem der Erwerb als 75% korrekte Verwendung bei mindestens drei obligatorischen Kontexten definiert wird. R. Ellis, *Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules*, "Studies in Second Language Acquisition", 11, 1989, S. 305-328.

¹⁹ R. Ellis, *Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules*, "Studies in Second Language Acquisition", 11, 1989, S. 305-328.

Die Daten der hier präsentierten Studie zeigen eine beachtliche Genauigkeit bei der Äußerung deutscher Nebensätze, die von den Probanden korrekter als die Adjektivflexion produziert wurden. Der Prozentsatz ordnungsgemäßer Nebensätze aller Arten liegt in unserem Korpus bei fast 100%, wie Abbildung 4 zeigt: Kausal- und Deklarativsätze sind die am häufigsten verwendeten Ausdrücke, gefolgt von Temporalsätzen und Relativsätzen, in denen andere normwidrige Formen vorkommen, wie zum Beispiel das Genus der Relativpronomen und die temporale Nebensatzkonjunktion (wenn-als), wie in den Beispielen 4a-4c zu sehen ist:

- 4a. Danielle: „Ich glaube, dass lernzentrierte Methoden sehr gut sind, weil der Lerner im Mittelpunkt sein sollte. Mein Interesse als Studentin ist für die Motivation sehr wichtig, die notwendig ist. Wenn ich Deutsch in der Schule gelernt habe, war alles frustrierend, weil wir immer dumme Dialoge wiederholen mussten, die mit dem Leben nichts zu tun hatten“
- 4b. Micol: „Der Mensch ist nicht isoliert und muss mit den anderen immer verbunden sein. Wenn wir Kinder waren, brauchten wir unsere Eltern immer, in jedem Moment, aber auch später...Wir haben ein dialektisches Verhältnis mit den anderen und sie sind ein Teil von uns“
- 4c. Krista: „Nein, ich liebe nicht alleine zu reisen. Diese Reise ist sehr interessant, aber ich will nicht den ganzen Tag allein sein, mit niemand sprechen... Ich möchte neue Orte sehen aber auch sie mit einer Person besuchen, das meine persönliche Erfahrung zusammen mit mir lebt“

Abbildung 4 - Realisierung von Nebensätzen

| Nebensätze | richtig | falsch |
|--------------------------|---------|--------|
| Dass-Satz | 98% | 2% |
| Weil-Satz | 90% | 10% |
| Relativsatz | 92% | 8% |
| Temporalsatz (wenn, als) | 89% | 11% |

In den Fällen, in denen der Satzaufbau nicht richtig realisiert wird, kommt es häufig zu Überschneidung von Nebensätzen, insbesondere von kausalen bzw. deklarativen und temporalen Nebensätzen, die die Linearität des Satzaufbaus nicht berücksichtigen, deren Aufbau sich kreuzt, wie die Beispielen 5a-5b zeigen:

- 5a. Olivia: „Ich denke dass wenn sich Frauen nur um Kinder kümmern, haben sie keine Zeit und Energie für die Karriere“
- 5b. Zoe: „Das passiert weil wenn wir einen Artikel lesen, haben wir nicht die Informationen, die notwendig sind, um richtig zu verstehen“

Die falsche Verwendung von Konjunktionen oder die falsche Genus- bzw. Kasuszuweisung von Relativpronomen wurden in der Datenauswertung nicht als falsch angesehen, da in dieser Studie nur die Verbendstellung des Nebensatzes der PT berücksichtigt wird. Aus diesen Daten geht hervor, dass die Probanden meiner Studie diejenigen Strukturen besser

realisieren, die der PT nach erst in den letzten Progressionsphasen erworben werden, d.h. wenn alle anderen Strukturen, inklusive der intraphrasalen Anpassung, bereits fest in der Interimssprache der Lernenden verankert sind. Die tabellarische Darstellung der PT zeigt diese hierarchische Sprachprogression jedes einzelnen Individuums:

Abbildung 5 - Die Erwerbssequenzen nach der PT²⁰

| Stage | T1 | T2 | T3 | T4 | T5 |
|-------------------|----|----------------|-----------------------|----------------------------|----------------------------|
| S2 procedure | - | - | - | - | + |
| S-procedure | - | simplified | simplified | interphrasal inf. exchange | interphrasal inf. exchange |
| Phrasal procedure | - | - | phrasal inf. exchange | phrasal inf. exchange | phrasal inf. exchange |
| Lex. Cat. | - | lexical morph. | lexical morph. | lexical morph. | lexical morph. |
| Word Lemma | + | + | + | + | + |

Die Progression der Studierenden ist nicht der Gegenstand meiner Studie, da die Probandinnen schon ein B2+ Niveau erreicht haben, sich also in einer Phase befinden, in der die von der PT betrachteten Stufen bereits erworben wurden. Vielmehr ging es darum, ihre grammatikalische Kompetenz zum Zeitpunkt der Studie festzustellen. Die tabellarische Auflistung der Ergebnisse nach dem PT Anlass zeigt in diesem Fall eine problematische Situation in Bezug auf die vermutlich früher erworbenen grammatikalischen Formen: Die negativen Leistungen der Probandinnen betrafen Strukturen, wie z.B. die intraphrasale morphologische Kohärenz, die bei Fortgeschrittenen korrekt sein sollten, während Strukturen, die erst später auftreten sollten, wie z.B. die Nebensatzkonstruktion, perfekt realisiert werden. Es handelt sich um eine bessere Leistung der Probanden bei Formen, die laut der PT einen größeren kognitiven Aufwand erfordern, als bei solchen, die theoretisch früher zugänglich sein sollten. Abbildung 6 zeigt beispielhaft die Leistung einer Probandin, die diesen Widerspruch deutlich macht, falls man die Resultate der Studie nach der PT-Tabelle beschreiben würde:

Abbildung 6 - Datenanalyse von Zoe

| Stage | T1 | T2 | T3 | T4 | T5 |
|-------------------|----|----|------------------------|-----|-----|
| S2 procedure | | | | | + 6 |
| S procedure | | | | + 5 | |
| Phrasal procedure | | | - 10 (-5) + 15 (NP) | | |
| Lex. cat. | | | | | |
| Word Lemma | | | | | |

²⁰ M. Pienemann, *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Benjamin, Amsterdam 1998.

Abbildung 6 sollte wie folgt gelesen werden: Zoe realisiert in ihrem Interview 15 Nominalphrasen mit Adjektivflexion, von denen 10 falsch sind, mit einem Gesamtsaldo von -5. Der Satzaufbau der IV- und der V-Phase sind hingegen alle positiv, d.h. dass sowohl die V2- als auch die Verbendstellung der Zielsprache sicher konform realisiert wurden. Es geht nicht darum, den Erwerbsprozess dynamisch, d.h. in seiner Entwicklung darzustellen, dennoch zeigen die Daten, dass die fortgeschrittenen DaF-Lernenden die dritte Phase, d.h. die intraphrasale Kohärenz, noch nicht abschlossen haben, während die nachkommenden Stufen bereits völlig entwickelt sind. Diese Studie zeigt, dass die deutsche Adjektivflexion im DaF-Erwerbsprozess ein Fall für sich ist.

Es ist möglich, Erklärungen für dieses Phänomen zu vermuten. Zu diesem Zweck formuliere ich zwei Hypothesen, die in zukünftigen Forschungen überprüft werden müssen.

Die erste Hypothese lautet, dass die morphologische Komplexität der Nominalgruppe aus der Sicht der Lernenden keine pragmatische Relevanz hat. Laut Givón (1985)²¹ erfolgt der Spracherwerb von einem pragmatischen zu einem syntaktischen Ansatz. Sein funktionalistisches Modell des Spracherwerbs geht von einem anfänglichen pragmatischen Modus zu einem nachfolgenden syntaktischen Modus über. Zunächst konzentrieren sich die Lernenden auf die Vermittlung von Bedeutungen und Informationen, und diese Konzentration führt zu regelmäßigen Abweichungen von der Norm. Der syntaktische Modus legt hingegen die Aufmerksamkeit auf formale Phänomene: Daher wird die Sprachproduktion langsam korrekter, länger und komplexer.

Beim freien Sprechen sind die Probanden wahrscheinlich mehr auf die Übermittlung von Informationen bedacht als auf die formale Richtigkeit. Bei der Formulierung von Nominalphrasen ist die Relevanz der Kommunikation höher als die Korrektheit, da die meisten Informationen eher auf der Satzebene als auf der intraphrasalen Ebene liegen. Bei der Produktion von Nominalphrasen könnten die Probanden immer noch auf einen pragmatischen Modus fokussiert sein. Das ist auch deshalb möglich, weil das Verb die Hauptrolle im Satzgefüge spielt: Italienische Lernende, die sich von einer SVO zu einer SOV-Satzstellung bewegen müssen, benötigen eine größere kognitive Energie, um die Position des Verbs richtig zu formulieren. Die korrekte Adjektivflexion ändert nichts am thematischen Fokus oder an den rhematischen Elementen in der Wahrnehmung der Probanden, die sich mehr auf die kommunikative Wirksamkeit konzentrieren. Die mangelnde Anpassung flexiver Adjektivformen steht einer kommunikativ effizienten Vermittlung nicht entgegen. Diese Hypothese folgt der These von Clahsen und Felser, wonach sich der grammatikalische Erwerbsprozess einer Fremdsprache von demjenigen einer Muttersprache unterscheidet²²: Lernende tendieren dazu, die lexikalisch-semantischen Zeichen stärker zu bewerten als die grammatikalischen Informationen. Die Probanden dieser Studie ziehen wahrscheinlich Informationen semantischer und pragmatischer Natur gegenüber der Adjektivflexion vor, weil sie diese für kommunikativ weniger relevant halten als die Realisierung der Verbformen in der syntaktischen Satzstruktur von Haupt- und Nebensätzen. Wird die grammatikalische Morphologie

²¹ T. Givón, *Syntax: A Functional-Typological Introduction Vol. I*, John Benjamins, Amsterdam 1985.

²² H. Clahsen – C. Felser, *Grammatical processing in language learners*, „Applied Psycholinguistics“, 27, 2006, 1, S. 3-42.

als komplexe syntaktische Struktur betrachtet, dann tendieren die Probanden dazu, sie zu vereinfachen, um sich besser auf die semantisch-lexikalischen Informationen konzentrieren zu können. Laut Christen erreichen die Lernenden im Erwerb der deutschen Adjektivflexion das Stadium der Funktionalität als letzte (und komplizierteste) Stufe, also nach dem Stadium der Null-Flexion, der Flexion nach Beliebigkeit und nach der formalen Flexion. Mit anderen Worten „folgen nach der Beliebigkeit Stadien der Ordnung, die eine unterschiedlich geartete Regelmäßigkeit in der Flexion zeigen“²³. Die Probanden der hier vorgestellten Studie haben jedenfalls zumindest in der schwachen Flexion bereits die formale und funktionale Regelmäßigkeit erworben. Hiervon ausgehend lässt sich die Diskrepanz in der PT Progression so erklären, dass auch die Adjektivflexion zu den morphosyntaktischen Merkmalen gehört, die ein hohes Maß an kognitiver Verarbeitung erfordern. In diesem Zusammenhang lässt sich die Hypothese von Bettoni und Debiase vertreten, dass der Erwerb der deutschen Adjektivflexion einen *Intrastage* in der interphrasalen Kompetenz darstellt. Diese Hypothese hätte freilich relativ große Konsequenzen für die Zuordnung bestimmter Strukturen zu den jeweiligen Erwerbsphasen und bedarf daher solide und ausführlichere Daten in weiteren Studien.

Die zweite Hypothese ist sprachdidaktischer Natur und bezieht sich auf die Aufgabe, die die Probanden durchgeführt haben. Viele Wissenschaftler haben nachgewiesen, dass sich die Merkmale der Interlingua je nach Aufgabe systematisch verändern können²⁴: Monologisches freies Sprechen erfordert ein höheres Maß an Aufmerksamkeit und kognitiver Energie als interaktive *Tasks*, bei denen die Äußerungen der Partner Impulse zur Korrektheit der eigenen Formen geben. Obwohl das Messinstrument meiner Studie das Interview ist, in dem ich mit den Probanden gesprochen habe, sind ihre Sätze wesentlich länger als meine. Technisch angesehen, handelt es sich nicht um ein monologisches Sprechen, aber die Sprachproduktion der Interviewerin war wesentlich geringer als diejenige der Interviewten. Die Diskrepanz zwischen der jeweiligen Sprachproduktion wurde auch durch die asymmetrische Kommunikation bestimmt: Obwohl die Interviewerin keine wertende Aufgabe in einem offiziellen Kontext hatte, kann sie als institutionelle Autorität in Bezug auf die sprachliche Kompetenz der Probandinnen wahrgenommen werden. Mit anderen Worten waren die Probanden nicht in einem Gespräch *inter pares*. Aus diesen Gründen ist die Vermutung legitim, dass die Lernenden in einem langen Gespräch mit einer sprachlich kompetenteren Partnerin auch aus Zeitmangel dazu tendiert haben, einige Strukturen zu vereinfachen.

Eine zusätzliche Hypothese bezieht sich auf die Natur des fremdsprachlichen Erwerbsprozesses: Laut Ortega verläuft der Erwerb syntaktisch komplexer Strukturen nicht immer linear: Vor allem bei Fortgeschrittenen sind sogenannte Omega-Prozesse zu beobachten, bei denen der Kompetenzzuwachs mehrfach durch einen Rückgang unterbrochen werden

²³ H. Christen, *Der Brot, die Mädchen, das Führerschein. Der Erwerb der deutschen Genera*, S. 195.

²⁴ G. Crookes – S. Gass Hrsg., *Tasks and language learning*, Multilingual Matters, Clevedon 1993; E. Tarone, *Variation in interlanguage*, Arnold, London 1988; G. Pallotti – S. Ferrari, *La variabilità acquisizionale dell'interlingua: implicazioni per la ricerca acquisizionale e il testing linguistico*, in *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, G. Bernini – L. Spreafico – A. Valentini Hrsg., Guerra, Perugia 2008, S. 437-462.

kann, bis die Lernenden eine gewisse Stabilität erreichen²⁵. Im Falle der deutschen komplexen Nominalphrasen ist dies die komplexe Strategie der Nominalisierung, bei der viele Elemente in einer einzigen phrasalen Einheit kumulieren. Im Gegensatz dazu sind explizite Nebensätze für die Lernenden weniger komplex, weil die dazugehörigen Elemente weniger konzentriert sind und eine lineare Entfaltung haben, in der alle Elemente schrittweise realisiert werden, so dass die typischerweise hohe Konzentration von Bedeutungen bzw. Informationen der Nominalgruppe vermieden wird.

Schluss und Ausblick

Wie erwähnt, haben sich bisher nur wenige Sprachwissenschaftler um den Erwerb der deutschen Adjektivflexion bemüht. Im Wesentlichen wurde meistens die morphologische Verbflexion in der deutschen Verbalphrase und die deutsche Satzordnung untersucht. Die intraphrasale Kohärenz der deutschen Nominalgruppe ist für Sprechende einer romanischen Sprache besonders komplex. Einige Probanden dieser Studie, die die Flexion der gleichen Strukturen in unterschiedlichen Kontexten wiederholten, realisierten sie manchmal falsch und manchmal richtig, was die Zufälligkeit in ihrer Produktion auszuschließen scheint. Auf der anderen Seite ist die systematische Verwendung der korrekten Nominalgruppen vonseiten der Probanden auch auszuschließen. Laut dem *emergence criterion* ist das ein Zeichen, dass der morphologische Erwerbsprozess in der deutschen NP schon aktiv ist. Allerdings ist das *emergence criterion* auch im syntaktischen Erwerb nicht unumstritten (Jordan 2004). Pienemanns Definition des Kriteriums lautet wie folgt „(emergence is) the first systematic use of a structure, so that the point in time can be located when a learner has – in principle – grasped the learning task“²⁶. Es ist nun fraglich, ob die Daten der hier präsentierten Studie zur Adjektivflexion, als ‚*random variation*‘ betrachtet werden sollten, in der die Flexionsmorpheme ohne klare und systematische Funktion an das Lexem angehängt werden, oder als eine Zwischenphase beim Erwerb des Deutschen durch fortgeschrittene Lernende zu betrachten sind. Die systematische Verwendung der betreffenden Strukturen ist jedoch die entscheidende Frage. Pallotti hat versucht, *emergence* so zu formulieren: „Emergence refers to a point in time corresponding to the first systematic and productive use of a structure“²⁷. Das Wort *systematic* gilt in dieser Definition als eine gewisse Zahl von Anzeichen in einem Korpus, die eine Regelmäßigkeit in der Übereinstimmung von phonologischen Formen mit ihrer grammatikalischen Funktion aufweisen. Geht man der ersten korrekten Realisierung der jeweils untersuchten Struktur (in diesem Fall der Adjektivmorpheme) aus, so bestätigt die hier vorgestellte Studie, dass die Probanden die Adjektivflexion in der Nominalgruppe bereits gut erworben haben und die Abweichungen von der Norm eher als ‚Absinkbewegungen‘ zu betrachten

²⁵ L. Ortega, *Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of College-level L2 writing*, „Applied Linguistics“, 24, 2003, S. 492-518.

²⁶ M. Pienemann, *The effect of instruction on learner's orientations in L2 acquisition*, MS University of Sydney, Sydney 1984, S. 191.

²⁷ G. Pallotti, *An Operational Definition of the Emergence Criterion*, S. 366.

sind, sofern korrekte Strukturen in mindestens mehr als einem Kontext auftreten. Erwartet man hingegen eine 100% oder auch nur eine mindestens 75% korrekte Realisierung in 3-5 Kontexten, dann belegen unsere Daten, dass sich die Probanden noch in Richtung des Erwerbs der Adjektivflexion bewegen.

Hierfür habe ich versucht, Erklärungen für diese Auffälligkeit zu finden, aus denen sich Implikationen im semantisch-pragmatischen Bereich ergeben, während die andere Hypothese weitere Überlegungen sprachdidaktischer Art erfordert. Für die Bestätigung bzw. Widerlegung der Hypothesen sind weitere Studien zum Erwerb der deutschen Adjektivflexion notwendig.

FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE E LETTERATURE STRANIERE
L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA

ANNO XXX - 1/2022

EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio Universitario dell'Università Cattolica
Largo Gemelli 1, 20123 Milano - tel. 02.72342235 - fax 02.80.53.215
e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (produzione)
librario.dsu@educatt.it (distribuzione)
redazione.all@unicatt.it (Redazione della Rivista)
web: www.educatt.it/libri/all

ISSN 1122 - 1917



9 788893 359399