

Ursula Bredel, Irina Ezhova-Heer,  
Stephan Schlickau (Hg.)

## Zur Sprache.kom

Deutsch als Fremd- und  
Zweitsprache

39. Jahrestagung des Fachverbandes  
Deutsch als Fremdsprache  
an der Universität Hildesheim 2012

Materialien  
Deutsch als Fremdsprache  
Band 89



Universitätsverlag Göttingen  
2014

## Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Die „Materialien Deutsch als Fremdsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache e.V. (FaDaF), in der Tagungsergebnisse, Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache veröffentlicht werden.

[http://www.fadaf.de/de/Publikationen/mat\\_daf/](http://www.fadaf.de/de/Publikationen/mat_daf/)



Schriftleitung: Annett Eichstaedt; Annegret Middeke

Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den OPAC der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek (<http://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar. Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Irina Ezhova-Heer

Umschlaggestaltung: Franziska Lorenz

Titelabbildung: Hörsaal Universität Hildesheim, Schloß Marienburg: Michael Gäbler ([wikipedia.de](http://wikipedia.de)), Mitte rechts: Archiv des IIK Düsseldorf, 3 Migrantinnen: Chris Gossmann

© 2014 Universitätsverlag Göttingen

<http://univerlag.uni-goettingen.de>

ISBN: 978-3-86395-124-5

ISSN: 1866-8283

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	1
--------------	---

## **Themenschwerpunkt 1** **Sprachlernwege – Sprachlernbiographien: Fremd- und Zweitsprachenlernen, Lehr- und Unterrichtskonzepte aus der Perspektive von Lernenden**

Sektionsbericht.....	13
----------------------	----

Unterrichtsbegleitende Beobachtung der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache (nicht nur) in Österreich <i>Marion Döll &amp; Lisanne Heller (Wien, Österreich)</i> .....	17
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Lernvoraussetzungen von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache. Praxiserfahrungen und didaktische Überlegungen <i>Olja Larrew (Frankfurt am Main, Deutschland)</i> .....	31
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Für eine psycholinguistisch orientierte Fremdsprachendidaktik. Anmerkungen auf Grundlage einer exemplarischen Studie zum Negationserwerb im Deutschen <i>Steffi Winkler (Osnabrück, Deutschland)</i> .....	51
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## **Themenschwerpunkt 2** **Authentische interkulturelle Kommunikation im Rahmen von Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache**

Sektionsbericht.....	71
----------------------	----

Bewerbungsschreiben als Manifestationen interkultureller Unterschiede <i>Erika Kegyes (Miskolc, Ungarn)</i> .....	73
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Interkulturelle Kommunikation: Chancen und Potenziale im Deutschunterricht <i>Varvara Lange (Göttingen, Deutschland)</i> .....	93
Komplimente und Scherze in der deutsch-chinesischen studentischen E-Mail-Kommunikation <i>Lifen Zhang (Nanjing, China; Göttingen, Deutschland)</i> .....	109
Die Generierung von <i>als-</i> und <i>como-</i> Prädikativen in den Fremdsprachen Deutsch und Portugiesisch: Eine Fallstudie zu funktionalen und kognitiven Aspekten der Textproduktion beim Schreiben von Tagungsabstracts <i>Júlio César Matias (Leipzig, Deutschland)</i> .....	127
„Ich bin in der Minderheit und will nichts aufdrängen“ – Manifestationen von Interkulturalität im deutsch-polnischen Online-Forum <i>Sylvia Adamczak-Krysztofowicz (Poznań, Polen), Antje Stork (Mainz, Deutschland) &amp; Victoria Storozhenko (Marburg, Deutschland)</i> .....	159
 <b>Themenschwerpunkt 3</b> <b>Methoden im DaF-/DaZ-Unterricht im Spannungsfeld</b> <b>von Kreativität, Ganzheitlichkeit und Effektivität</b>	
Sektionsbericht.....	177
Focus on Handlung. Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie <i>Janina Reber &amp; Jörg Roche (München, Deutschland)</i> .....	179
Von der Kunst aus: Möglichkeiten des integrierten Zweitsprachenlernens im Fach Kunst – Darstellung der Entwicklung, Dokumentation und Evaluation eines DaZ-Förderkonzeptes im Fachunterricht Kunst, Klasse 5 <i>Tanja Fohr (Kassel, Deutschland)</i> .....	197
Teilhabeorientierung, Öffentlichkeit und Lernen – Zum Potential (nicht nur) von Lernerpodcasts <i>Kristina Penschel (Leipzig, Deutschland)</i> .....	213
Sprechen und Vortragen kreativ, ganzheitlich und effektiv lernen. Ästhetische Kommunikation im Fremdsprachenunterricht <i>Anke Stöver-Blahak (Hannover, Deutschland)</i> .....	229

## **Themenschwerpunkt 4**

### **Professionalisierung im DaF-/DaZ-Bereich**

Sektionsbericht.....	249
Konzepte frühkindlicher Mehrsprachigkeit bei Erzieherinnen <i>Nicole Ehrmann (Regensburg, Deutschland)</i> .....	253
Sprachförderkompetenzen in der fachschulischen Ausbildung von ErzieherInnen: Grundlagen und ein Modellprojekt <i>Kerstin Mehler &amp; Rebekka Weitkamp (Mannheim, Deutschland)</i> .....	273
Curriculare Grundlagen DaZ und universitäre Ausbildung in Schleswig-Holstein <i>Monika Budde (Flensburg, Deutschland)</i> .....	287
Das Lehrportfolio als Instrument professioneller Entwicklung im DaZ-Bereich <i>Magdalena Michalak (Köln, Deutschland)</i> .....	301

## **Praxisforum A**

### **Unterrichtspraxis**

Mehrsprachigkeit im Elementarbereich und beim Übergang zur Grundschule dokumentieren und fördern – Die pädagogische Arbeit mit dem Europäischen Sprachportfolio für drei- bis siebenjährige Kinder <i>Giovanni Cicero Catanese &amp; Otto Filtzinger (Mainz, Deutschland)</i> .....	325
Zwischen Frosch und Kaulquappe: Genus als Kongruenzproblem mehrsprachiger Kinder in der Sprachdidaktik <i>Elke Montanari (Hildesheim, Deutschland)</i> .....	333
Fremdsprachlicher Literaturunterricht als kreative, mediale Begegnung „in fremden Gärten“ – Beispiel eines gelungenen Unterrichtskonzepts <i>Emilie Martinež (Jena, Deutschland)</i> .....	341
Deutsch als Fremdsprache für Juristen – Unterrichtsreihe „Die Verfassung – Deutschland, Italien, Europa“ <i>Sarita Batra (Turin, Italien)</i> .....	357

Bärenstark und bienenfleißig: Tiere bewerben sich um einen Platz  
auf der Arche Noah – Ein modularisiertes und erweiterbares Kurskonzept  
zum kreativen Schreiben  
*Martin Lange (Kiel, Deutschland)* ..... 367

Alles Wetter oder was? Zum Smalltalk im DaF-Unterricht  
*Hans-Joachim Schulze (Helsinki, Finnland)*..... 383

### **Plenarvortrag**

Im oder gegen den Trend? – Oder: Woher sollen methodische Innovationen  
im Fach Deutsch als Fremdsprache kommen und was könn(t)en sie für die  
Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften leisten?  
*Frank G. Königs (Marburg, Deutschland)*..... 389

# **Für eine psycholinguistisch orientierte Fremdsprachendidaktik. Anmerkungen auf Grundlage einer exemplarischen Studie zum Negationserwerb im Deutschen**

*Steffi Winkler (Osnabrück, Deutschland)*

## **1 Einleitung**

Während sich die Fremdsprachendidaktik vor der sogenannten kommunikativen Wende in den frühen 70er Jahren des letzten Jahrhunderts klassischerweise mit Fragen und Prozessen des Sprachen*lehrens* befasste, rückten in den letzten Jahrzehnten verstärkt Prozesse des Sprachen*lernens* – und somit auch die Lernenden selbst – in den Mittelpunkt des fremdsprachendidaktischen Interesses. Diese verstärkte Fokussierung auf die Lernendenperspektive beim Fremdsprachenerwerb geht in der Regel einher mit der Berücksichtigung des individuellen soziokulturellen Hintergrundes der lernenden Personen, mit einer Einbeziehung ihrer speziellen Interessen und Bedürfnisse in den Fremdsprachenunterricht sowie mit Bestrebungen zur Autonomieförderung in den Lernenden. Bei all diesen Bemühungen wird jedoch oft übersehen, dass es nicht nur diese individuellen, konkret beobachtbaren und mehr oder weniger bewusst reflektierbaren Faktoren sind, die der Lernende in den Fremdsprachenunterricht mit einbringt, sondern dass es vor allem auch mentale und unbewusst im Lernenden selbst ablaufende, d.h. kognitive Prozesse sind, die den Spracherwerb zumindest im Bereich der Grammatik stark prägen. So haben zum Beispiel zahlreiche Studien zum Erwerb der deutschen

Wortstellung gezeigt, dass die deutschen Wortstellungsregeln in einer ganz bestimmten Abfolge erworben werden, die weitgehend unabhängig von Zeitpunkt und Reihenfolge der Behandlung der entsprechenden Regeln im DaF-Unterricht ist (z.B. Ellis 1989; Diehl; Christen; Leuenberger; Pelvat; Studer 2000). Interessanterweise gleicht die Erwerbsreihenfolge im gesteuerten Erwerb der, die für den ungesteuerten Erwerb festgestellt werden konnte (z.B. Clahsen; Meisel; Pienemann 1983). Dies zeigt, dass es offensichtlich zentrale grammatische Bereiche gibt, in denen Lernende ihren eigenen Weg im Erwerbsprozess gehen, und dass auch explizite unterrichtliche Unterweisung sie nicht von diesem Weg abbringen kann.

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, ob sich auch für den Bereich der Satznegation im Deutschen Parallelen zwischen dem gesteuerten und dem ungesteuerten Erwerb feststellen lassen. Es wird hierfür der Erwerb der deutschen Satznegation im DaF-Anfängerunterricht mit italienischen Muttersprachlern untersucht. Die Ergebnisse dieser exemplarischen Studie machen deutlich, dass sich natürliche Erwerbsstrategien im Bereich der Satznegation auch im gesteuerten Erwerb durchsetzen, und zwar unabhängig von der unterrichtlichen Einführungsreihenfolge. Vor dem Hintergrund dieser Einsicht soll dafür plädiert werden, Mechanismen des natürlichen Spracherwerbs stärker in institutionellen Erwerbskontexten zu berücksichtigen und das gängige Konzept der Lernerperspektivierung um den kognitiven Aspekt des Fremdsprachenlernens zu erweitern. Außerdem soll kurz angerissen werden, warum es zwischen der psycholinguistisch orientierten Spracherwerbsforschung der letzten 40 Jahre und der modernen deutschen Fremdsprachendidaktik bislang (noch?) nicht zu einem zufriedenstellenden wissenschaftlichen Dialog gekommen ist.

Der Aufsatz gliedert sich wie folgt: Abschnitt 2 befasst sich mit einführenden Bemerkungen zu den Begriffen der Lernerperspektive und der Lernaltersprache und resümiert die Ergebnisse zum Erwerb der Wortstellung des Deutschen im DaF-Unterricht. Abschnitt 3 widmet sich dem Erwerb der Satznegation im Deutschen und stellt die Methodik und die Ergebnisse einer Unterrichtsstudie zur Entwicklung der deutschen Negationssyntax im DaF-Anfängerunterricht vor. Abschnitt 4 greift den Begriff der Lernaltersprache wieder auf und möchte zeigen, wo seine Bedeutung für einen lernerorientierten Fremdsprachenunterricht liegt. Einige Schlussbemerkungen und Desiderata werden in Abschnitt 5 präsentiert.

## **2 Lernerperspektive, Lernaltersprache und die Eigendynamik von Spracherwerbsprozessen**

### **2.1 Lernerperspektive und Lernaltersprache**

Das Konzept der Lernerperspektive bzw. der Lernerperspektivierung ist aufs Engste verbunden mit dem Konzept der Lernaltersprache, welches seine Geburtsstunde in Larry Selinkers (1972) Aufsatz mit dem Titel *Interlanguage*, dt.



‚Interimsprache‘ oder ‚Lernersprache‘, hat. In Selinkers *Interlanguage*-Hypothese, dt. ‚Lernersprachenmodell‘, manifestiert sich ein Paradigmenwechsel in der Fremd- und Zweitsprachenforschung, nämlich die Verlagerung des spezifischen Erkenntnisinteresses von der Lehr- auf die Lernperspektive. Die Lernenden werden nicht mehr länger als eher passiv rezipierende, sondern als durchaus selbstständig und aktiv handelnde Wesen im Spracherwerbsprozess angesehen. Zielsprachenabweichende Äußerungen in der L2 werden nicht mehr als „Fehler“ degradiert, sondern als der Ausdruck bestimmter (kognitiver) Strategien im Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit dem zielsprachlichen Input betrachtet. In der gleichen Weise werden Lernervarietäten nicht mehr als unvollkommene und fehlerhafte Varianten der Zielsprache, sondern als in sich geschlossene, eigenständige und z.T. hochfunktionale sprachliche Systeme angesehen, die das Produkt des zur Verfügung stehenden L2 Inputs und des (individuellen) L2-Sprachverarbeiters sind. Lernersprachen sind dynamisch und variabel, und sie enthalten sowohl Merkmale der L1 und der L2, als auch L1- und L2-unabhängige Merkmale, die oft Ausdruck von eher übergeordneten Erwerbsstrategien mit universellem Charakter sind.

Eine der wesentlichsten Erkenntnisse des Lernersprachenmodells ist das hohe Maß an Eigengesetzlichkeit von nicht nur Lernersprachen, sondern von Spracherwerbsprozessen an sich. Diese soll im folgenden Unterabschnitt kurz anhand eines zusammenfassenden Überblicks über den L2-Erwerb der deutschen Wortstellung näher erläutert werden.

## 2.2 Zur Eigendynamik sprachlicher Entwicklungsprozesse am Beispiel der Wortstellungsregeln des Deutschen

Im Jahre 1983 präsentierten Clahsen et al. (1983) im Rahmen ihrer Studie zum ungesteuerten Zweitspracherwerb italienisch-, spanisch- und portugiesischsprachiger Arbeitsimmigranten eine implikationelle Erwerbssequenz für die Wortstellungsregeln des Deutschen. Eine der zentralen Erkenntnisse war, dass die deutsche Satzklammer vor der Inversion und beide Phänomene wiederum vor der Verbendstellung im Nebensatz des Deutschen erworben werden. Nachfolgende Studien von z.B. Pienemann (1989) und Ellis (1989) bestätigten diese Erwerbsreihenfolge auch für den gesteuerten Erwerb und schlussfolgerten, dass sich der Erwerb dieser drei zentralen Satzbaumuster des Deutschen der unterrichtlichen Steuerung weitgehend entzieht. Zahlreiche weitere Untersuchungen (z.B. Ballestracci 2006; Diehl et al. 2000; Terrasi-Haufe 2004; Tschirner 1999) belegten dies. So wurde zum Beispiel die Subjekt-Verb-Inversion im Deutschen trotz ihrer relativ frühen Einführung von den von Tschirner (1999) untersuchten Lernenden nach 225 Stunden Deutschunterricht noch nicht beherrscht, und Ellis (1989) konnte nachhaltige Lernerfolge erst nach 262 Unterrichtsstunden feststellen.

Was die konkrete Reihenfolge des Erwerbs der drei Satzbaumuster betrifft, so scheint die Abfolge ‚Inversion vor Vend‘ empirisch inzwischen nicht mehr haltbar. Stattdessen gibt es Anzeichen dafür, dass der Erwerb dieser beiden Phänomene

mehr oder weniger parallel verläuft (siehe z.B. Boss 2004). Aus der Sicht der Syntaxtheorie wäre dieses Ergebnis nicht überraschend, schließlich setzt die Anwendung beider Wortstellungsregeln die gleiche Erkenntnis voraus, und zwar die, dass das finite Verb im Deutschen *fest* an zweiter Position im Satz steht. Es besetzt also die linke Satzklammer im topologischen Feldermodell des Deutschen. Erscheint ein anderes Element in der Position der linken Satzklammer, z.B. eine Konjunktion oder ein Relativpronomen, so wird das finite Verb in der zugrundeliegenden satzfinalen Position für Verben im Deutschen, d.h. in der rechten Satzklammer, realisiert. Die Diskussion um den Erwerb der deutschen Wortstellungsregeln soll und kann hier nicht weiter vertieft werden. Es soll jedoch festgehalten werden, dass der Erwerb von Phänomenen wie der Subjekt-Verb-Inversion im Aussagesatz und der Verbendstellung im Nebensatz verhältnismäßig *spät* im unterrichtlich gesteuerten Deutscherwerb erfolgt. Umso überraschender ist es, dass die Subjekt-Verb-Inversion im Deklarativsatz in vielverwendeten DaF-Lehrwerken wie „Berliner Platz“, „Schritte International“, „Tangram aktuell“ oder „studio d“ oft noch vor der ersten Hälfte des A1-Niveaus eingeführt wird. Die in diesem Unterabschnitt angeführten Untersuchungen legen nahe, dass DaF-Lernende derartige Strukturen zu einem so frühen Zeitpunkt kognitiv noch nicht bewältigen können – und dass auch unterrichtliche Unterweisung hier nicht zum angestrebten Lernerfolg führt.

Im folgenden Abschnitt soll ein in der DaF-Forschung weniger berücksichtigtes, in der L2-Erwerbsforschung aber sehr gut untersuchtes Phänomen betrachtet werden, nämlich das der Satznegation des Deutschen. Es wird zunächst die Entwicklung der Satznegation im natürlichen L2-Erwerb aufgezeigt. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse einer Untersuchung zum Erwerb der Satznegation durch italienischsprachige DaF-Lernende vorgestellt und im Lichte von natürlichen Entwicklungssequenzen im Bereich der Satznegation kritisch diskutiert.

### 3 Die Entwicklung der Satznegation des Deutschen im ungesteuerten und im gesteuerten Erwerb

#### 3.1 Negation im natürlichen L2-Erwerb

Das Deutsche ist eine Sprache mit post-finiten, aber prä-infiniten Satznegation, vgl. (1).

- (1) a. Stefania *geht nicht* ins Kino.  
 b. Stefania *will nicht* ins Kino *geben*.

Im ungesteuerten L2-Erwerb des Deutschen wird der Negator zunächst nur mit infiniten Formen lexikalischer Verben verwendet, denen er vorangestellt wird (vgl. (2-I) (alle Beispiele in (2) stammen von Becker (2005: 287-297). In einem Zwischenstadium dann wird der Negator in zielsprachenkonformer post-finiten

Stellung in Strukturen mit der Kopula und mit Auxiliaren/Modalverben verwendet (vgl. (2-II), nicht aber in Verbindung mit finiten Formen lexikalischer Verben. Derartige Strukturen sind erst in einem weiter fortgeschrittenen Stadium des natürlichen L2-Erwerbs belegt (vgl. (2-III) (siehe auch Klein (1984: 107ff).

(2) I	NegV:	mein vater		<i>nicht</i>		<i>schlafen</i>
IIa.	VNeg:	Deutschland	<i>is</i>	<i>nich</i>	patria	
IIb.	VNegV:	er	<i>hat</i>	<i>nicht</i>	die zug	<i>gesehen</i>
III	VNeg:	ich	<i>sage</i>	<i>nicht</i>	deine name	

Sehr interessant nun im Hinblick auf die Erklärung des Erwerbsverlaufes erscheint das Zwischenstadium in (2-II), in dem zielsprachlich korrekte post-finite Negation im Deutschen zwar in Verbindung mit der Kopula und mit Modalverben und Auxiliaren, nicht aber mit lexikalischen Verben auftritt. Stattdessen erscheint der Negator in Strukturen mit Modalverben und mit Auxiliaren vor lexikalischen Verben in ihrer infiniten Form und wird erst im weiteren Erwerbsverlauf auch mit finiten lexikalischen Verben in der korrekten post-finiten Stellung verwendet. Dieses zu beobachtende Phänomen wurde sowohl im Rahmen formaler als auch funktionaler Ansätze zum L2-Erwerb erklärt. Formal orientierte Untersuchungen wie die von Parodi (2000) gehen davon aus, dass die Kopula, Modalverben und Auxiliare, sogenannte nicht-thematische Verben bei Parodi (2000), als Träger von Kongruenzmerkmalen und somit als Träger von Finitheitsinformationen identifiziert werden. Thematische, d.h. lexikalische, Verben jedoch werden als Träger inhaltlicher Information von den L2-Lernenden aufgefasst. Aus diesem Grund erscheinen in einem Zwischenstadium des Erwerbs der deutschen Satznegation nur nicht-thematische Verben in der Finitheitsposition des deutschen Satzes und damit in einer Stellung links vom Negator. Erst wenn auch thematische Verben als Träger von Finitheitsmerkmalen identifiziert werden, werden diese in einer Position links vom Satznegator in der Lernaltersprache realisiert.

Funktionale Ansätze zum Negationserwerb im Deutschen hingegen (z.B. Becker 2005) basieren auf der eher übergeordneten Annahme, dass der Satzbau in frühen Lernaltersprachen nicht von morpho-syntaktischen Regeln der Zielsprache, sondern von eher allgemeineren semantisch basierten Prinzipien der Äußerungsstrukturierung geprägt ist (vgl. auch Klein; Perdue 1992). Grundsätzlich scheinen Lernende im frühen ungesteuerten Erwerb über ein bestimmtes Repertoire an Inhaltswörtern, also lexikalischen Elementen, und über ein bestimmtes Repertoire an Operatoren, also an funktionalen Elementen, zu verfügen. Zu den funktionalen Elementen gehören unter anderem solche zum Ausdruck der Finitheit und der Negation. Die Struktur der lernaltersprachlichen Äußerung dann bildet die Beziehungen der einzelnen in ihr enthaltenen Elemente direkt ab: In einer Äußerung wie z.B. *ich kann nich verkauf* (Becker 2005: 294) soll nur die Inhaltsinformation des lexikalischen Verbs negiert werden, nicht aber die vom Finitheitsoperator *kann* ausgedrückte Finitheitsinformation. Aus diesem Grund erscheint der Negationsoperator nach dem Modalverb als Finitheitsträger, aber vor dem lexikalischen

Verb als Träger inhaltlicher Information. Erst mit zunehmender Kompetenz in der L2 ist der/die Lernende nicht mehr darauf angewiesen, den Wirkungsbereich von funktionalen Elementen direkt in der Oberflächenstruktur einer Äußerung auszudrücken. Die interne Organisation seiner/ihrer Äußerungen wird jetzt durch die Regeln der zielsprachlichen Syntax bestimmt, und somit tritt zielsprachenkonforme post-finite Negation nun auch in Verbindung mit finiten Formen von lexikalischen Verben auf.

Das Ziel der im Folgenden vorzustellenden Unterrichtsstudie nun war es, festzustellen, ob ähnliche Strategien in Bereich der Negationssyntax auch im unterrichtlich gesteuerten Erwerb zu finden sind.

### 3.2 Die Unterrichtsstudie – Negation im gesteuerten L2-Erwerb

Die Unterrichtsstudie wurde an der Università degli studi di Pavia, Italien, durchgeführt. Es nahmen insgesamt 36 Lernerinnen und Lerner im Alter zwischen 19 und 34 Jahren an der Untersuchung teil. Die Probanden waren entweder für einen Abendkurs Deutsch (6h/Woche) am Sprachenzentrum der Uni eingeschrieben oder absolvierten einen Deutschkurs im Rahmen ihres Germanistikstudiums (ebenfalls 6h/Woche). Alle Teilnehmer hatten Italienisch als ihre einzige Muttersprache, waren absolute Anfänger des Deutschen, verfügten über Englisch- und Lateinkenntnisse und hatten zuweilen Kenntnisse des Französischen oder des Spanischen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung hatten alle Lernenden an 40-48 Stunden Deutschunterricht teilgenommen. Die Einführung der Satzbaumuster – und somit auch der Satznegation – erfolgte in der für DaF-Lehrwerke und DaF-Lehrpläne typischen Reihenfolge: SVO bzw. SVX Strukturen mit einfachen Verbformen, also mit lexikalischen Verben und der Kopula, wurden vor SVOV bzw. SVXV Strukturen mit zusammengesetzten Verben, also mit finiten Modal/Auxiliarverben und infiniten Formen lexikalischer Verben, eingeführt<sup>1</sup>. Dies heißt also, dass die DaF-Lernenden zuerst mit negierten Strukturen mit finiten lexikalischen Verben und der Kopula, und dann mit negierten SVOV Strukturen mit Modalverben und Auxiliaren konfrontiert wurden. Die Datenerhebung wurde bewusst *vor* der Einführung von negierten SVOV Strukturen im Sprachkurs angesetzt. Das zugrundeliegende Erkenntnisinteresse hier war, zu testen, ob die unterrichtlich gesteuerten Lernenden den Satznegator in SVOV Strukturen intuitiv hinter das finite Modal-/Auxiliarverb setzen und sich somit ähnlich wie ungesteuerte Lernende verhalten würden.

Was die Negationssyntax betrifft, so zeichnet sich das Italienische durch präverbale, genauer, präfinite Negation aus:

---

<sup>1</sup> Zur erwerbstheoretischen Angemessenheit dieser Einführungsreihenfolge, s. Winkler (2011a).

(3) a.	Stefanie	<i>non</i>	<i>mangia</i>	questa pizza.
	Stefanie	nicht	isst	diese Pizza.
b.	Stefanie	non	vuole mangiare	questa pizza.
	Stefanie	nicht	will essen	diese Pizza
c.	Questa pizza	non	<i>è</i>	bouna
	Diese Pizza	nicht	ist	lecker.

Im Hinblick auf die Interpretation der Lernerdaten bedeutet dies, dass die post-finite Stellung des Negators in deutschen Äußerungen italienischsprachiger Lernender nicht auf L1-Transfer zurückgeführt werden kann.

Die Datenerhebung erfolgte mittels zweier unterschiedlicher Tests, einer sogenannten Satzimitationsaufgabe (Elicited Imitation Task, EI) und eines schriftlichen Wortstellungstests in Form eines Satzpuzzles. Es werden zuerst die Methodik und die Ergebnisse der Satzimitationsaufgabe vorgestellt, die im Anschluss daran mit denen des Satzpuzzletests verglichen werden.

#### Satzimitationsaufgabe (Elicited Imitation Task, EI)

Die EI ist eine seit den 70-er Jahren in der psycholinguistisch orientierten Spracherwerbsforschung etablierte Datenerhebungsmethode (siehe z.B. Schimke 2009 oder Winkler 2011b für einen detaillierteren Überblick). Sie macht sich zunutze, dass a) das menschliche Arbeitsgedächtnis, vor allem das L2-Arbeitsgedächtnis, über eine begrenzte Kapazität bezüglich der Memorierung der genauen Form sprachlicher Äußerungen verfügt und dass b) die Bedeutung einer Äußerung länger memoriert wird als deren Form. Dies heißt also, dass es für L2 Lernende – in Abhängigkeit von der Äußerungslänge – schwierig bis unmöglich sein wird, sich an die genaue grammatische Form eines gehörten Satzes zu erinnern, dass sie aber vermutlich in der Lage sind, dessen Bedeutung im Arbeitsgedächtnis zwischenspeichern. In einer Satzimitationsaufgabe nun werden Lernende mit Sätzen konfrontiert, die sowohl bezüglich ihrer Länge als auch bezüglich der in ihnen vorkommenden grammatischen Phänomene kontrolliert bzw. manipuliert sind. Die Aufgabe der Lernenden ist es, die einzelnen Sätze nach dem Hören zu wiederholen. Ist der Satz einerseits zu lang, um in seiner Form memoriert zu werden, wird aber andererseits dessen Bedeutung behalten, so muss der/die Lernende die Form und die Struktur des Satzes bei seiner Wiederholung *rekonstruieren*. Bei diesem Rekonstruktionsprozess greift er/sie auf seine/ihre eigenen fremdsprachlichen Ressourcen zurück, also auf seine/ihre Lernergrammatik. Dies kann zur Folge haben, dass die Originalsätze der EI bei ihrer Wiederholung *verändert* werden und ihre grammatische Struktur dann nicht mehr den Regeln der Zielsprache, sondern den lernersprachlichen Regularitäten folgt. Die Erhebung solcher Veränderungen der Originalsätze ist genau das Ziel der EI. Eine Veränderung des Originalstimulus bei seiner Wiederholung ist eine eindeutige Evidenz dafür, dass der Satz *rekonstruiert* wurde und somit davon auszugehen ist, dass er die zugrundeliegenden Regeln und Gesetzmäßigkeiten der L2-Lernergrammatik widerspiegelt. Es sei hier

noch einmal betont, dass es die Aufgabe der Lernenden bei einer EI ist, die gehörten Sätze originalgetreu zu wiederholen. Dies bedeutet, dass Veränderungen in den Sätzen *unbewusst* erfolgen müssen, was heißt, dass die Methode der EI ein Messinstrument für die *implizite* L2-Kompetenz der/des Lernenden darstellt (siehe auch Erlam 2006).

In der vorliegenden Studie wurde das lernersprachliche Verhalten in Bezug auf negierte Strukturen mit lexikalischen Verben, mit der Kopula und mit Modalverben untersucht. Wie beispielsweise auch von Erlam (2006) oder von Schimke (2009) wurden sowohl grammatische als auch ungrammatische Strukturen als Stimuli benutzt. Das Verhältnis von Fillerstimuli: Zielstimuli war 2:1. Tabelle 1 unten gibt einen Überblick über die Struktur der Stimulisätze für alle drei getesteten Verbtypen.

Tab. 1: Beispiele für Zielstimuli in der Satzimitationsaufgabe

Verbtyp p	grammatischer Stimulus (VNeg bzw. VNegV)	ungrammatischer Stimulus (*NegV bzw. *NegVV / *VVNeg)
Vlex	<i>Die Mutter geht nicht ins Kino.</i>	<i>Der Lehrer nicht geht zur Uni.</i>
Vcop	<i>Der Tourist ist nicht am Bahnhof.</i>	<i>Die Oma nicht ist im Supermarkt.</i>
Vmod	<i>Der Vater will nicht Fußball spielen.</i>	<i>Das Mädchen nicht will Wein trinken. Der Opa will Musik hören nicht.</i>

Insgesamt gab es in der EI je zwei grammatische und je zwei ungrammatische Stimuli mit Vlex und Vcop, sowie vier grammatische und vier ungrammatische Stimulisätze mit Vmod.

Vor der Präsentation der Ergebnisse sei daran erinnert, dass negierte Strukturen mit Vlex und Vcop zum Zeitpunkt der Datenerhebung bereits im Sprachunterricht behandelt worden waren. (Negierte) SVOV Strukturen mit Modalverben hingegen waren noch nicht eingeführt worden<sup>2</sup>. Ausgehend von der Annahme, dass die Lernenden die Formen und Strukturen lernen, die im Sprachunterricht behandelt werden, kann vermutet werden, dass die Lernenden negierte Strukturen mit Vlex und Vcop beherrschen. In der EI sollte sich dies darin zeigen, dass für beide Verbtypen bei der Wiederholung der Stimuli mehr Veränderungen in die Richtung \*NegV > VNeg als umgekehrt vorgenommen werden. Bezüglich der Modalverbstimuli wäre es möglich, dass die Lernenden gar keine Veränderungen vornehmen, eben weil solche Strukturen im Unterricht noch nicht behandelt wurden, oder aber dass sie Veränderungen in die Richtung von \*NegVV Strukturen bevorzugen, da dies dem L1-Muster für die Satznegation entspricht. Weiterhin

<sup>2</sup> Um die Lernenden einerseits zur Bewältigung der EI zu befähigen und andererseits aber die Präsentation von Klammerstrukturen des SVOV-Typs zu vermeiden, wurde die Bedeutung der Modalverben *wollen* und *können*, sowie die Formen der 1. und 3.P.sg *will* und *kann* im Rahmen von Hauptsatzstrukturen mit diesen Verben in der Unterrichtswoche vor der EI eingeführt, z.B. *Ich will ein Eis / Ich will meine Rube* und *Ich kann Französisch / Er kann Handstand*.

könnte man vermuten, dass die Lernenden aus VNeg Stellungen mit der Kopula und lexikalischen Verben geschlussfolgert haben, dass das Deutsche eine Sprache mit post-finiten Negation ist. Dann sollten Veränderungen von ungrammatischen \*NegVV und \*VNVeg Stimuli hin zu grammatischen VNegV Stellungen erfolgen.

Insgesamt sind 515 wiederholte Stimuli in die Auswertung der Satzimitationsaufgabe eingeflossen. 121 Wiederholungen mussten verworfen werden, da eines der relevanten Elemente (Negator oder Verb(en)) in der sprachlichen Reaktion der Lernenden fehlte. 84 Stimuli wurden gar nicht wiederholt. Die Ergebnisse der EI sind in Tabelle 2 unten dargestellt. Es wird für jeden Verbtyp angegeben, wie viele der wiederholten Stimuli in welche Richtung verändert wurden. In Anbetracht der konkreten Resultate, sowie einer besseren Übersichtlichkeit halber, wurden die potenziell möglichen Richtungen der Veränderungen zu den beiden Hauptsträngen „gramm. > ungramm.“ und „ungramm. > gramm.“ zusammengefasst.<sup>3</sup>

Tab. 2: Ergebnisse der Satzimitationsaufgabe in absoluten und prozentualen Werten

Verbtyp	gramm. > ungramm. (VNeg > *NegV bzw. VNegV > *NegVV / *VNVeg)	ungramm. > gramm. (*NegV > VNeg bzw. *NegVV / *VNVeg > VNegV)
Vlex	2/52 (3,8%)	2/44 (4,5%)
Vcop	0/123 (0,0%)	29/110 (26,4%)
Vmod	0/98 (0,0%)	21/88 (23,9%)

Die Daten in Tabelle 2 zeigen, dass gemäß unseren Erwartungen in Vcop Strukturen signifikant mehr Veränderungen von \*NegV > VNeg als umgekehrt vorgenommen wurden ( $\chi^2(1) = 37,04$ ,  $p < 0,001$ ). Interessanterweise gilt gleiches auch für die Modalverbkonditionen, in denen Wechsel von \*NegVV/\*VNVeg > VNegV signifikant häufiger belegt sind als Wechsel von VNegV > \*NegVV/\*VNVeg ( $\chi^2(1) = 26,363$ ,  $p < 0,001$ ). Zur Veranschaulichung solcher Veränderungen der Originalstimuli, siehe (4a) und (4b) unten. Es gilt festzuhalten, dass weder für Vmod noch für Vcop Strukturen Veränderungen in die ungrammatische Richtung festzustellen sind.

- (4) a. Stimulus: Die Oma *nicht ist* im Supermarkt.  
 Antwort: Die Opa *ist nicht* in de Supermaket.
- b. Stimulus: Das Mädchen *nicht will* Wein trinken.  
 Antwort: Das Mädchen *will nicht* Wein trinken.

Was lexikalische Verben betrifft, so werden hier insgesamt sehr wenige Veränderungen vorgenommen. Anders als erwartet, sind sowohl Wechsel von \*NegV >

<sup>3</sup> Veränderungen von ungrammatischen Stimuli zu wiederum ungrammatischen Strukturen, also von \*NegVV > \*VNVeg oder von \*VNVeg > \*NegVV sind nicht belegt.

VNeg als auch von VNeg > \*NegV belegt (vgl. (5) unten), und bemerkenswerterweise werden ungrammatische \*NegV Strukturen nicht signifikant häufiger zu grammatischen VNeg Strukturen umgewandelt als umgekehrt (Exakter Fisher-Test).

- (5) a. Stimulus: Der Lehrer *nicht trinkt* den Rotwein.  
 Antwort: Der Lehrer *trinkt nicht* der Rotwein.
- b. Stimulus: Die Mutter *geht nicht* ins Kino.  
 Antwort: Die Mutter *nicht geht* h in Kino.

Außerdem ist festzustellen, dass Veränderungen ungrammatischer Stimuli in grammatische Strukturen signifikant häufiger in Kopulasätzen und in den Modalverbkonditionen belegt sind als in der Kondition mit lexikalischen Verben ( $\chi^2(1) = 9,31$ ,  $p < 0,01$  für Vcop vs. Vlex und  $\chi^2(1) = 7,61$ ,  $p < 0,01$  für Vmod vs. Vlex). Dies lässt es unwahrscheinlich erscheinen, dass die Lernenden die korrekte post-finite Stellung des Negators in Strukturen mit Vmod aus post-finit negierten Strukturen mit Vcop und Vlex – wie sie im Unterricht behandelt wurden – abgeleitet haben. Wenn dem so wäre, dann sollten a) Wechsel von ungramm. > gramm. mit allen drei Verbtypen gleich oft erfolgen, und b) Wechsel von ungramm. > gramm. in der Vlex Kondition signifikant häufiger belegt sein als Wechsel von gramm. > ungramm. Wie ausgeführt, ist beides nicht der Fall.

Insgesamt legen diese Beobachtungen nahe, dass sich unterrichtlich gesteuerte Lernende ganz ähnlich verhalten wie ungesteuerte Lernende: Sie bevorzugen ziel-sprachlich korrekte post-finite Satznegation in Verbindung mit nichtthematischen Verben, also mit der Kopula und mit Modalverben (und dies, obwohl negierte Modalverbstrukturen noch nicht im Sprachunterricht behandelt wurden!). Bei thematischen, also lexikalischen, Verben hingegen zeigen unsere Testpersonen keine Präferenz bezüglich grammatischer post-finiten oder ungrammatischer prä-finiten Stellung des Negators. Auch dies deckt sich mit Ergebnissen zur Entwicklung der Satznegation im ungesteuerten L2-Erwerb: Post-finite Satznegation in Verbindung mit finiten Formen lexikalischer Verben wird spät erworben. Offensichtlich wirkt sich auch die Behandlung von negierten SVO Strukturen mit lexikalischen Verben im Unterricht nicht positiv auf deren Erwerb und Verankerung in der lernersprachlichen Grammatik aus.

Im Folgenden nun sollen die Methodik und die Ergebnisse des schriftlichen Wortstellungstestes besprochen werden.

#### Schriftlicher Wortstellungstest (Satzpuzzletest)

Der Satzpuzzletest wurde eigens für die Zwecke der hier vorgestellten Studie entwickelt. Ganz wie die Satzimitationsaufgabe diente er der Erhebung von negierten Strukturen mit Vlex, Vcop und Vmod. Außerdem wurden negierte Strukturen mit Auxiliaren erhoben. Der Satzpuzzletest bestand aus drei Sektionen, einer für Vlex und Vcop, einer für Vmod, und einer für Vaux. In jeder Sektion wurden den Lernenden 16-20 deutsche Wörter inklusive ihrer wortwörtlichen italienischen



Übersetzung präsentiert<sup>4</sup>. Zur Veranschaulichung des Testdesigns soll hier die Sektion für die Erhebung von Strukturen mit Modalverben dienen:

- (6) abwaschen (*lavare*) – Blumen (*fiore*) – darf (*può*) – darf (*può*) – das Mädchen (*la ragazza*) – das Theaterstück (*lo spettacolo*) – der Junge (*il ragazzo*) – der Mann (*l'uomo*) – die Frau (*la donna*) – die Teller (*i piatti*) – gehen (*andare*) – ins Kino (*al cinema*) – kaufen (*comprare*) – nicht (*non*) – nicht (*non*) – schöne (*belle*) – sehen (*vedere*) – will (*vuole*) – will (*vuole*)

Die Aufgabe für die Lernenden war es, aus diesen Wörtern vier deutsche Sätze zu konstruieren, alle Wörter zu verwenden, und jedes Wort nur einmal zu benutzen. Es fällt auf, dass zur Konstruktion der 4 Sätze nur zwei Negationswörter zur Verfügung gestellt wurden. Das Erkenntnisinteresse hinter dieser Vorgehensweise war, festzustellen, ob es bestimmte Präferenzen für die Verwendung von Satznegation in Kombination mit ganz bestimmten anderen Elementen gibt. Darauf kann an dieser Stelle jedoch nicht weiter eingegangen werden.

Im Gegensatz zu der Satzimitationsaufgabe, die auf das implizite L2-Wissen der Probanden fokussiert, können die Lernenden bei der Durchführung des Satzpuzzletests auf ihr explizites L2-Wissen und ihr grammatisches Regelwissen zurückgreifen. Den Lernenden wurde absichtlich keine zeitliche Vorgabe für die Fertigstellung des Tests gegeben. Sie wurden angewiesen, die einzelnen Wörter in den Sektionen so zusammenzufügen, wie sie ihrer Meinung nach am besten passen, und sie sollten ihr Testblatt abgeben, wenn sie fertig waren. Nachträgliche Veränderungen in den Sätzen (z.B. Streichungen und Neueinfügungen, Verwendung von Pfeilen) bezüglich der Position der einzelnen Elemente im Satz zeigen, dass die Lernenden hier offensichtlich wirklich bewusst über die L2-Verwendung reflektiert und auf ihr soweit bestehendes Regelwissen zurückgegriffen haben.

Der Satzpuzzletest wurde von 28 von den insgesamt 36 Lernenden, die an der EI teilgenommen hatten, absolviert. Potenziell konnte jede/r Lernende je einen negierten Satz mit Vlex und Vcop, und je zwei negierte Sätze mit Vmod und Vaux produzieren. Insgesamt flossen 164 Sätze in die Analyse ein (28 mit Vlex, 28 mit Vcop, 56 mit Vmod und 52 mit Vaux). Vier Auxiliarsätze mussten wegen Unvollständigkeit verworfen werden. Die Ergebnisse für den Satzpuzzletest sind in Tabelle 3 unten dargestellt. Für alle vier Verbtypen wird jeweils angegeben, wie viele der Testsätze mit grammatischer post-finiten und wie viele mit ungrammatischer prä-finiten oder post-infiniten Stellung des Negators verwendet wurden.

<sup>4</sup> Es gab zwei voneinander unabhängige Gründe für die Präsentation der Übersetzung: Zum Einen sollte so sichergestellt werden, dass die Lernenden die Bedeutung der zu verwendenden Wörter verstanden, zum Anderen sollte hierdurch ermöglicht werden, diesen Test auch mit anderen Lernendengruppen mit z.B. nur sehr geringer L2-Kompetenz oder mit anderem Wortschatzwissen durchführen zu können und die daraus resultierenden Daten und Ergebnisse direkt vergleichbar zu machen.

Tab. 3: Ergebnisse des schriftlichen Wortstellungstests in absoluten und prozentualen Werten

Verbtyp	*NegV / *NegVV	VNeg / VNegV	*VVNeg
Vlex	0/28 (0,0%)	28/28 (100%)	-
Vcop	0/28 (0,0%)	28/28 (100%)	-
Vmod	0/28 (0,0%)	22/56 (39,3%)	34/56 (60,7%)
Vaux	0/28 (0,0%)	16/52 (30,8%)	36/52 (69,2%)

Die Daten in Tabelle 3 zeigen, dass die Lernenden in Verbindung mit Vcop und Vlex ausschließlich zielsprachlich korrekte post-finite Satznegation verwenden. In Strukturen mit Vmod und Vaux hingegen wird post-finite Negation nur in 39,3% bzw. 30,8% aller Fälle verwendet, während der Rest der Testsätze mit negierten Modalverben und Auxiliaren, d.h. 60,7% bzw. 69,2% aller Strukturen, mit zielsprachenabweichender post-infiniten Stellung des Negators verwendet wird. Zur Illustration solcher Verwendungsweisen, siehe (7) unten.

- (7)<sup>5</sup> a. *Der Junge will abwaschen nicht die Teller.*  
 b. *Der Vater ist gefahren nach Österreich nicht.*

Vergleicht man die Resultate der Satzimitationsaufgabe mit denen des Satzpuzzletests so ist festzustellen, dass sich die Ergebnisse beider Tests für negierte Strukturen mit der Kopula decken. Offensichtlich ist das explizite Wissen der Lernenden um die post-finite Stellung des Satznegators mit Vcop auch Teil der impliziten L2-Kompetenz der Lernenden. Dies suggerieren die signifikant häufigeren Veränderungen von \*NegV > VNeg als von VNeg > \*NegV in der EI task. Was die Satznegation mit lexikalischen Verben betrifft, so zeigt der Satzpuzzletest dass die Lernenden über *explizites* Wissen bezüglich der post-finiten Stellung des Negators verfügen (vermutlich auf Grund der Behandlung solcher Strukturen im Unterricht). Die Ergebnisse der EI jedoch haben gezeigt, dass die post-finite Stellung des Negators mit Vlex (noch?) nicht Teil des *impliziten* L2-Wissens der Lernenden ist, d.h. sie scheint noch nicht wirklich in der zugrundeliegenden lernersprachlichen Grammatik verankert und somit erworben. Für die Modalverbkondition lassen sich ebenfalls gravierende Unterschiede zwischen den Ergebnissen der EI und des Satzpuzzletests feststellen: Während die Ergebnisse der Satzimitationsaufgabe eindeutig darauf schließen lassen, dass die untersuchten Lernenden über implizites Wissen bezüglich der post-finiten, aber prä-infiniten Stellung des Negators in

<sup>5</sup> Unabhängig von der zielsprachenabweichenden Positionierung des Negators wurde den Äußerungen a. und b. die Satzklammer jeweils nicht realisiert. Die soll in diesem Kontext jedoch nicht weiter thematisiert werden.

SVOV Strukturen mit Modalverben besitzen (obwohl diese Strukturen nicht im Sprachunterricht behandelt wurden!), so scheint dieses intuitive L2-Wissen der Lernenden überlagert zu werden, wenn sie bewusst über die Stellung des Satznegators in Modalverbstrukturen reflektieren können, wie dies im Satzpuzzletest möglich war. In der Konsequenz wird die Mehrheit der Testsätze dann mit zielsprachenabweichender post-infinitiver Stellung produziert. Es kann vermutet werden, dass die Produktion von ungrammatischen \*VFNeg Stellungen mit Vmod und Vaux im Satzpuzzletest das Resultat einer Übergeneralisierung von post-finit negierten Strukturen mit Vlex ist. Man beachte, dass der Negator hier *nach* dem lexikalischen Verb erscheint, vgl. (3a) oben *Stefania geht nicht ins Kino*. Allerdings erscheint der Negator in solchen Strukturen deswegen *nach* dem lexikalischen Verb, weil Finitheit im Deutschen in der zweiten Position im Satz ausgedrückt werden muss und das lexikalische Verb deswegen nicht in seiner zugrundeliegenden Position in der rechten Satzklammer realisiert werden kann, sondern in der linken Satzklammer erscheinen muss. Offensichtlich sind diese Zusammenhänge für die Lernenden noch nicht evident. Sie schlussfolgern deswegen, dass der Negator im Deutschen in einer Position *nach* dem lexikalischen Verb stehen muss, und produzieren Strukturen mit post-infinitiver Stellung des Negators wie die in (7) oben. Handeln die Lernenden jedoch spontan wie in der Satzimitationsaufgabe, so lässt ihr Sprachlerninstinkt sie genau das Richtige tun: Sie stellen den Negator *hinter* das finite Modalverb, aber *vor* die infinite Form des lexikalischen Verbs.

### Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der Satzimitationsaufgabe und des Satzpuzzletests haben gezeigt, dass die Präsentation von negierten Strukturen mit lexikalischen Verben im Sprachunterricht nicht zu einer erfolgreichen Verankerung dieses Stellungsmusters in der lernersprachlichen Grammatik führt. Offenbar sind die der post-finiten Realisierung der Satznegation zugrundeliegenden syntaktischen Eigenschaften des Deutschen, nämlich die OV-Wortstellung in Verbindung mit dem V2-Merkmal, für den Fremdsprachenlerner in den frühen Phasen des DaF-Unterrichts noch nicht zu durchschauen und kognitiv zu bewältigen. Stattdessen gehen die unterrichtlich gesteuerten Lernenden wie ungesteuerte Lernende vor: Sie bearbeiten die Satznegation zunächst in Strukturen mit der Kopula und mit Modalverben, während lexikalische Verben noch nicht im Zentrum der lernersprachlichen Entwicklung stehen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung machen deutlich, dass es zu falscher Hypothesenbildung im Bereich der deutschen Satznegation zu kommen scheint, wenn die unterrichtliche Einführungsreihenfolge diese natürliche Erwerbssequenz durchbricht: Offensichtlich führt die frühe Präsentation von syntaktisch komplexen VFNeg Stellungen mit lexikalischen Verben zu dem Schluss, das Deutsche verfüge über post-verbale, genauer, post-infinitive Negation.

Die Beobachtung, dass a) unterrichtlich gesteuerte Lernende ganz ähnlich vorgehen wie ungesteuerte Lernende im L2-Erwerb der deutschen Satznegation und

dass b) die frühe Behandlung von negierten Strukturen mit lexikalischen Verben das explizite L2-Wissen der Lernenden negativ zu beeinflussen scheint, gibt Anlass zu der Forderung, dass natürliche Erwerbsmechanismen und Erwerbsreihenfolgen, wie sie sich in dem Verhalten ungesteuerter Lernender zeigen, im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht stärkere Berücksichtigung finden sollten. Für den Bereich der Verbstellung im deklarativen Hauptsatz des Deutschen beispielsweise konnte eine Studie von Winkler (2011a) zeigen, dass die zugrundeliegende OV-Wortstellung sowie die Satzklammer des Deutschen unproblematischer erworben werden, wenn sie mit, anstatt gegen natürliche Erwerbsmechanismen unterrichtet werden.

#### 4 Der Wert der Lernaltersanalyse für einen lernerorientierten Fremdsprachenunterricht

Kommen wir nun zurück zu den in Unterabschnitt 2.1. angerissenen Konzepten der Lernerperspektive und der Lernaltersanalyse, so scheint es, dass die Erforschung von Lernaltersanalysen einen großen Wert für eine kognitive angemessene Gestaltung der Grammatikprogression im DaF-Unterricht haben könnte. *Wenn* der moderne Fremdsprachenunterricht es sich zur Aufgabe gemacht hat, die speziellen Voraussetzungen und Bedürfnisse von Lernenden in institutionellen Erwerbskontexten zu berücksichtigen, warum sollte man dann hier vor der Berücksichtigung kognitiver Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen der Lernenden halt machen? Eine detaillierte Analyse von Lernaltersanalysen und lernaltersanalytischer Entwicklung – insbesondere in natürlichen Erwerbskontexten – kann zeigen, wo genau die kognitiven Möglichkeiten und Grenzen von L2-Lernenden liegen. Was kann zu welcher Zeit, in welchem Umfang und in welcher Reihenfolge bewältigt werden? Was wird grundsätzlich spät oder langsam erworben? Was hingegen scheint unproblematisch für die Lernenden zu sein? Die Sprache der Lernenden selbst, genauer, die internen Regeln und Gesetzmäßigkeiten, die ihr zugrunde liegen, sind die einzigen Informationen, die die Lernenden uns über die Beschaffenheit ihres L2 Sprachverarbeitungssystem geben können, denn über die der eigenen Sprachkompetenz zugrunde liegenden *mentalen* Prozesse kann man in der Regel nicht berichten. Um also den Spracherwerbsprozess als eine *kognitive* Aktivität – und als diese kann er wohl zweifelsohne gesehen werden – der Lernenden zu begreifen und aus *ihrer* Perspektive sehen zu können, bedarf es einer genauen grammatischen Analyse des lernaltersanalytischen Verhaltens. Nur sie kann uns sagen, was das Erlernen der Fremdsprache aus *mentaler* Sicht für die Lernenden bedeutet und was sie hier leisten können und was nicht.

*Wie* genau nun aber die dem Sprachenlernen zugrunde liegenden kognitiven Prozesse im unterrichtlich gesteuerten Spracherwerb berücksichtigt werden sollten, ist eine weitgehend ungeklärte – um nicht zu sagen weitgehend unberührte – Frage in der modernen Fremdsprachendidaktik. Wie man dieses nicht nur von der Auto-

rin dieses Artikels so empfundene Manko erklären kann und dass es wünschenswert wäre, hier zukünftig verstärkt zu handeln, das soll in dem letzten Abschnitt dieses Beitrages kurz dargelegt werden.

## 5 Schlussbemerkungen und Desiderata

Die Erforschung, Analyse und Beschreibung von Lernervarietäten, wie sie für eine Nutzbarmachung von Einsichten aus dem ungesteuerten Spracherwerb in der Unterrichtspraxis von Nöten wäre, ist ein klassisches Aufgabengebiet der psycholinguistisch orientierten Spracherwerbsforschung. Die Integration dieser Erkenntnisse dann in Sprachlehrpläne und -konzepte wäre eine Aufgabe von Fremdsprachendidaktikern. Idealerweise gibt es Forscher und/oder Praktiker, die den wissenschaftlichen Dialog an den Schnittstellen führen, aber genau dies scheint nicht zu passieren. Eine Sichtung der aktuellen Literatur gibt wenig Auskunft über etwaige Gründe für das Fehlen dieser Schnittstellenkommunikation, zeigt aber, dass auch andere Wissenschaftler die Lage bedenklich und unbefriedigend finden, vgl. z.B. das folgende Zitat von Rolf Koeppel (2010):

Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung hatten sich lange (bestenfalls) nichts zu sagen, ein Umstand, der die Entwicklung beider Gebiete behindert, besonders aber die Sprachdidaktik. (Koeppel 2010: iii)

Die weitere Literaturrecherche zeigt, dass der fehlende Dialog zwischen der Fremdsprachendidaktik und der Spracherwerbsforschung auf einen zuweilen eher polemisch geführten wissenschaftlichen Meinungsstreit zwischen Vertretern der Psycholinguistik einerseits und den Gründungsvätern der Sprachlehrforschung andererseits in den späten 70-er/frühen 80-er Jahren zurückgeht. Für einen ersten Eindruck von der Debatte sei Bausch; Königs (1983) empfohlen. Rückblickend auf den Punkt gebracht hat Götze (1995) diese inzwischen weitgehend in Vergessenheit geratene Kontroverse:

Zu konstatieren ist eine vehemente Auseinandersetzung zweier konkurrierender Schulen, wobei aus unserer Sicht Profilierungssucht und die Unfähigkeit, einander zuzuhören, den wissenschaftlichen Erkenntniszuwachs in erheblichem Maße einschränkten, wenn nicht vollständig verhinderten. (Götze 1995: 650)

Es wäre erfreulich, wenn dies nicht so bliebe. Eine Sprache zu lehren ist eine recht verantwortungsvolle Sache, denn Sprachenlehren bedeutet, dass man „im Kopf“ von anderen Menschen etwas tut – und zwar in einer anderen Weise als man dies tut, wenn man z.B. Mathematik oder Geographie unterrichtet. Um dieser Aufgabe und vor allem der mit ihr einhergehenden Verantwortung gerecht werden zu können, bedarf es eines Dialoges und einer Zusammenarbeit zwischen der psycho-

linguistisch orientierten Spracherwerbsforschung und der modernen Fremdsprachendidaktik.

## Literatur

- Ballestracci, Sabrina (2006): *Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache bei italophonen Studierenden der Pisaner Fakultät der Lingue e Letterature Straniere*. Doctoral Dissertation. Università di Pisa, Department for Linguistics. [http://www.humnet.unipi.it/dott\\_linggensac/TesiDottorandi2003.php](http://www.humnet.unipi.it/dott_linggensac/TesiDottorandi2003.php))
- Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. (1983): ‚Lernt‘ oder ‚erwirbt‘ man Fremdsprachen im Unterricht? Zum Verhältnis von Sprachlehrforschung und Zweitsprachenerwerbsforschung. In: *Die Neueren Sprachen* 82/4, 308-336.
- Becker, Angelika (2005): The semantic knowledge base for the acquisition of negation and the acquisition of finiteness. In: Hendriks, Henriëtte (Hrsg.): *The Structure of Learner Varieties*. Berlin/New York: de Gruyter, 263-314.
- Boss, Bettina (2004): Wann ich habe Freizeit, ich koche gern. Zum Erwerb der deutschen Inversion und Nebensatzwortstellung durch australische Studierende. *Deutsch als Fremdsprache* 41/1, 28-32.
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen; Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Térése (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Ellis, Rod (1989): Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. In: *Studies in Second Language Acquisition* 11, 305-328.
- Erlam, Rosemary (2006): Elicited Imitation as a Measure of L2 Implicit Knowledge: An Empirical Validation Study. In: *Applied Linguistics* 27, 464-491.
- Götze, Lutz (1995): Lernt oder erwirbt man eine Fremdsprache? Anmerkungen zu einem Streit aus der Sicht der Hirnforschung. In: Popp, Heidrun (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches*. München: Iudicium, 649-658.
- Klein, Wolfgang (1984) : *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Hain.
- Klein, Wolfgang; Perdue, Clive (1992): *Utterance Structure. Developing Grammars Again*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Koeppel, Rolf (2010): *Deutsch als Fremdsprache: spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Parodi, Teresa (2000). Finiteness and verb placement in second language acquisition. In: *Second Language Research* 16, 355-381.
- Pienemann, Manfred (1989): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: *Applied Linguistics* 10, 52-79.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)* 10, 31-54.
- Terrasi-Haufe, Elisabetta (2004): *Der Schulerwerb von Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der italienischsprachigen Schweiz*. Tübingen: Niemeyer.
- Tschirner, Erwin (1999): Lernergrammatiken und Grammatikprogression. In: Skibitzki, Bernd; Wotjak, Barbara (Hrsg.): *Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Helbig*. Tübingen: Niemeyer, 227-240.
- Schimke, Sarah (2009): *The acquisition of finiteness in Turkish learners of German and Turkish learners of French. Investigating knowledge of forms and functions in production and comprehension*. Doctoral Dissertation. Max Planck Institute for Psycholinguistics, Nijmegen.
- Winkler, Steffi (2011a): Progressionsfolgen im DaF-Unterricht. Eine Interventionsstudie zur Vermittlung der deutschen (S)OV-Wortstellung. In: Hahn, Natalia; Roelke, Thorsten (Hrsg.): *Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010*. Göttingen: Universitätsverlag, 193-207.
- Winkler, Steffi (2011b): Sprachstandsermittlung und Lernfortschrittstest mal anders. Die „Elicited Imitation Task“ als ein Fenster zur lernersprachlichen Grammatik. *Info DaF* 38/5, 225-250.