

**Sabrina Ballestracci**

# **DaF-Grammatikerwerb bei italophonen Lernenden. Erwerbsphasen, Lernstrategien und didaktische Implikationen**

An L2 teacher must certainly possess a good knowledge of the second language he/she wishes to teach (e.g. speaking, writing, grammar and culture). However, the knowledge of the learning difficulties or the strategies emerging in the L2 acquisition process are also remarkably important, if not indispensable. This paper intends both to offer some notions and reflexions on this subject and to focus on the acquisition of L2 German grammar in guided context, trying to build a bridge between theory, empirical research, and teaching praxis. The aim is to propose teaching practices based on the factual acquisition difficulties of Italian learners of L2 German. The work consists essentially of three parts. The first part, a theoretical one, introduces the main definitions of acquisition (Chapter 1), and describes the most important theoretical approaches existing in the field of language acquisition (Chapter 2). Chapter 3 focuses on the acquisition of L2 German, with particular attention for L1 Italian learners and for the different acquisition strategies identifiable in each phase of the L2 acquisition process: chunks, simplifications, generalizations, interferences from L1 and from other L2 languages and intralingual interferences. Chapter 4 reflects on didactical implications which can be formulated on the basis of the empirical data; it also gives suggestions for the teaching of L2 German.

**KEYWORDS:** Second Language Acquisition, German L2/Italian L1, Acquisition Strategies, Teaching Implications

## **1. Die Wichtigkeit der Spracherwerbsforschung für die DaF-Didaktik**

Der Grammatikerwerb des Deutschen als Fremdsprache (DaF) ist Gegenstand der Fremdsprachenerwerbsforschung bzw. derjenigen Teildisziplin, die sich mit dem Erwerb einer Sprache als Fremdsprache beschäftigt. Der Fremdsprachenerwerb ist ein ganz bestimmter Spracherwerbstyp, der sich von den anderen Spracherwerbstypen abgrenzen lässt, die in der menschlichen Umwelt unterschieden werden können: Spracherwerb ist «ein Oberbegriff zu (1) ungesteuertem Erstsprach-

erwerb (=S[pracherwerb] im engeren Sinne), (2) ungesteuertem Zweit- oder Mehrsprachenerwerb, (3) gesteuertem Zweitspracherwerb und (4) therapeutisch gesteuertem Erstspracherwerb»<sup>1</sup>. Um die Besonderheiten des Fremdspracherwerbs genauer zu begreifen, kann dieser insbesondere mit dem (ungesteuerten) Zweitspracherwerb und dem (ungesteuerten) Erstspracherwerb in Vergleich gebracht werden. Wie der Zweitspracherwerb ist der Fremdspracherwerb der Erwerb einer L2, also nicht einer Mutter- bzw. Erstsprache (L1): Der Erwerb einer L2 erfolgt nach dem Erwerb der L1, nämlich nachdem die Lernenden ein Repertorium von bestimmten grammatischen Strukturen erlernt und verinnerlicht haben, welche mit dem Erwerb der neuen Sprache, d.h. der L2, interferieren können. Anders als der Erwerb einer Erstsprache sowie einer Zweitsprache erfolgt der Fremdspracherwerb nicht unter natürlichen Umständen, d.h. nicht in dem Land bzw. in den Ländern, wo die zu erlernende Sprache in alltäglichen Situationen benutzt wird, sondern in einem gesteuerten Kontext, genauer gesagt: durch die didaktische Praxis. Das heißt: Der Spracherwerbsprozess ist zumindest teilweise das Resultat der didaktischen Vermittlung von Sprachkenntnissen und -kompetenzen.

Obwohl der Sprachunterricht das natürliche Sprachbad, das den Erst- und den Zweitspracherwerb charakterisiert, nicht ersetzen kann, haben die Lehrenden die Möglichkeit, den Spracherwerbsprozess zu steuern und Kompensationsstrategien zu entwickeln, die dem Mangel an Kontakt mit natürlichen Sprachdaten entgegenwirken können. Zu diesem Zweck sollen die SchullehrerInnen ein breites Spektrum von Kenntnissen und Kompetenzen besitzen: in erster Linie gute Sprachkompetenzen in der Zielsprache, darunter sowohl die passiven Fertigkeiten wie das Lesen und das Hören als auch die aktiven wie das Schreiben und das Sprechen. Hinzu kommen auch transversale Kenntnisse und Kompetenzen, wie bspw. die grammatischen Kenntnisse, das Sprachwissen, d. h. das Wissen über die Sprache und über ihr Funktionieren, sowie Kenntnisse über die kontextbedingte Sprachvariation und die (inter)kulturelle Kompetenz. All diese Kenntnisse und Kompetenzen sind gewiss unentbehrlich. Genauso wichtig ist jedoch auch das Fachwissen in Gebieten, die ebenfalls eine direkte Entsprechung in der didaktischen Praxis finden und die sogar deren Grundlagen darstellen: Die Kenntnisse über den Spracherwerbsprozess und über die Lernschwierigkeiten, die diesen kennzeichnen. Dieses Fachwissen stimuliert diejenige Bewusstheit und Sensibilität, die Lehrende zu guten und fachlich-wissenschaftlich vorbe-

<sup>1</sup> H. Bußmann, *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Kröner Verlag, Stuttgart 2002, S. 645. Vgl. auch T. Lewandowsky, *Linguistisches Wörterbuch*, 3 Bde., Quelle & Meyer, Tübingen 1994, S. 1003-1008; G. Beccaria, *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Einaudi, Torino 2004, S. 16.

reiteten Lehrenden machen. Gemeint ist die Bewusstheit und die Sensibilität gegenüber den Situationen und den Problemen, die beim Sprachlernen auftreten (können). Genau aus diesen Kenntnissen, d. h. aus den Spracherwerbsforschungsergebnissen, können Handlungsempfehlungen bzw. gezielte Lehrstrategien abgeleitet werden, die eine erfolgreiche(re) Lehrtätigkeit bei der Grammatikvermittlung fördern können<sup>2</sup>.

Eine solche Bewusstheit zu vermitteln, ist das Ziel des vorliegenden Aufsatzes, der den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache zum Gegenstand hat und in dem insbesondere der gesteuerte DaF-Grammatikerwerb bei italophonen Lernenden fokussiert wird. Die Arbeit gliedert sich in drei Kapitel. Zunächst werden zwei theoretische Ansätze eingeführt, die von Anfang an in der relativ jungen Geschichte der Spracherwerbsforschung fortdauernd in Opposition zueinanderstehen und den Spracherwerb einmal als angeborene Fähigkeit, einmal als erworbene Fähigkeit erklären. Im Mittelpunkt der Beschreibung stehen diejenigen theoretischen Vorschläge, die von der DaF-Erwerbsforschung rezipiert wurden und zur Durchführung von empirischen Untersuchungen zum Erwerb des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache geführt haben (Kap. 2). Diese letzteren sind Gegenstand des nachfolgenden Kapitels, in dem die Ergebnisse aus drei Forschungsprojekten zum natürlichen und gesteuerten Erwerb des Deutschen bei Lernenden mit romanischer L1 beschrieben werden. Im Vordergrund dabei stehen die Lernphasen und -strategien, die in den verschiedenen Untersuchungen beim Erwerb von syntaktischen und morphologischen Strukturen belegt sind, wobei sich die Darlegung auf die Besonderheiten des DaF-Erwerbs bei italophonen Lernenden konzentriert (Kap. 3). Einige Überlegungen in didaktischer Hinsicht schließen die Arbeit ab (Kap. 4).

## **2. Zwei gegensätzliche theoretische Ansätze der Spracherwerbsforschung und ein integrierender Vorschlag**

Obwohl die Spracherwerbsforschung eine relativ junge Disziplin ist, deren Geburt auf die 50er Jahre des letzten Jahrhunderts datiert werden kann, hat sie sich inzwischen sehr intensiv entwickelt und stellt heutzutage ein so weites Feld dar, dass es undenkbar und unmöglich wäre, einen vollständigen Überblick über alle existierenden theoretischen Positionen zu liefern. Das Spektrum der bisher formulierten

<sup>2</sup> Vgl. S. Ballweg und C. Riemer, *Das Verhältnis zwischen Fremdsprachenerwerbsforschung und Fremdsprachenunterricht – Einführung in das Themenfeld*, in DAAD (Hg.), *Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache*, daad.de, DOI 10.31816/Dhoch3.2019.87, 09/22.2019 (Letzter Zugriff: 20.01.2023).

Theorien ist sehr vielfältig: Jede Theorie unterscheidet sich von der anderen entweder durch Konzeptionsmuster oder methodologischen Ansatz oder durch den disziplinären Kontext, in dem sie entsteht. Einen solchen Überblick zu bieten, ist auch nicht der Zweck des vorliegenden Aufsatzes<sup>3</sup>. Sinnvoll ist an dieser Stelle vielmehr, die grundlegenden Fragestellungen zu berücksichtigen, von denen fast alle Studien zum Spracherwerb ausgehen und die fast alle Studien zu beantworten versuchen, wobei einige Fragestellungen den Spracherwerb im Allgemeinen, andere insbesondere den L2-Erwerb betreffen, nämlich ob der Spracherwerb eine angeborene oder erworbene Fähigkeit ist, ob es dabei möglich ist, universelle bzw. überindividuelle Erwerbphasen-abfolgen und -strategien zu erkennen und ob der Zweitspracherwerb ähnliche Merkmale wie der L1-Erwerb aufweist. Diese Fragestellungen gehen auf die ersten zwei Theorien zurück, die in der Spracherwerbsforschung postuliert werden: die psycho-pädagogisch orientierte behavioristische Theorie von Burrhus F. Skinner und die sprachwissenschaftlich fundierte nativistische Theorie von Noam Chomsky.

In seinem Werk *Verbal Behaviour* (1957)<sup>4</sup> postuliert Burrhus F. Skinner den Spracherwerb als Resultat der Interaktion des Kindes mit dem Kontext bzw. als einen *Stimulus-Response*-Prozess, in dem die extra-linguistische Umgebung eine zentrale Rolle spielt, während die Sprache an sich, d.h. die Sprache als System, kaum Berücksichtigung findet.

In Opposition dazu schlägt Chomsky eine Theorie vor, die als Theorie der Universalgrammatik (UG) bekannt ist und die besagt, dass das Kind mit einem Set von universellen Prinzipien und Parametern (*Language Acquisition Device*, LAD) geboren wird, der es ihm ermöglicht, alle beliebigen Sprachen zu erwerben<sup>5</sup>. Im Gegensatz zur behavioristischen Hypothese wird die Sprachfähigkeit bei Chomsky nicht als eine nach der Geburt erlernte Fähigkeit interpretiert, sondern als eine an-

<sup>3</sup> Vgl. dazu W. Klein, *Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge 1986, S. 1-32; A. Housen *Models of second language acquisition*, in H. Goebel, P. N. Nelde, Z. Starý und W. Wölck (Hg.), *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, de Gruyter, Berlin/New York 1996, S. 515-525; M. Piennemann, *Language Processing and Second Language Development*, Benjamins, Amsterdam/Philadelphia 1998, S. 1-37; E. Diehl, H. Christen, S. Leuenberger, I. Pelvat, T. Studer *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*, Niemeyer, Tübingen 2000, S. 33-52; H. J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen und C. Riemer (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 2 Bde., de Gruyter, Berlin/New York, 2010, I. Bd., S. 738-832; D. Bordag und A. Opitz, *Zweitspracherwerbsforschung*, in C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettel und A. Heine (Hg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*, Metzler, Berlin 2021, S. 192-212.

<sup>4</sup> Vgl. B. F. Skinner, *Verbal Behaviour*, Harvard University Press, Harvard 1957.

<sup>5</sup> Vgl. N. Chomsky, *Syntactic Structures*, Mouton, TheHague/Paris 1957.

geborene Fähigkeit, die beim Kontakt mit den primären Sprachdaten aktiviert wird. Die Aktivierung der universellen Prinzipien erfolgt in Form von Parametern. Beispiele dafür sind das Prinzip ‚Null- oder Nichtnull-Subjekt‘ und das Prinzip ‚Kopf‘, die allen existierenden natürlichen Sprachen zugrunde liegen. Der Unterschied zwischen einer Sprache und der anderen betrifft den Parameter, den die jeweiligen Sprachen realisieren: ‚Null-Subjekt‘ *vs.* ‚Nichtnull-Subjekt‘ bzw. ‚linksköpfig‘ *vs.* ‚rechtsköpfig‘. In einigen Sprachen wie dem Italienischen, die den Parameter ‚Nullsubjekt‘ besitzen, ist das Subjekt nicht (immer) obligatorisch (Bsp. *piove*). In anderen Sprachen wie dem Deutschen, die den Parameter ‚Nichtnull-Subjekt‘ realisieren, ist das Subjekt obligatorisch (Bsp. *es regnet*). Einige Sprachen sind durch linksköpfige Strukturen bzw. Phrasen, andere Sprachen durch rechtsköpfige Strukturen charakterisiert, d.h.: Der Kopf der Phrase steht tendenziell links oder tendenziell rechts. Ein Beispiel ist das Verb in der Verbalphrase im Infinitiv: Während das Verb im Italienischen links steht (Bsp. *pelare una patata*), steht es im Deutschen rechts (Bsp. *eine Kartoffel schälen*)<sup>6</sup>. Wenn das Kind in Kontakt zu den primären Sprachdaten tritt, erfolgt der Erwerb eines oder des anderen Parameters, einer oder der anderen Sprachstruktur<sup>7</sup>. Eine relevante Funktion dabei hat die Lexik: Das Kind tritt nicht lediglich in Kontakt mit Wörtern, sondern auch mit ihren morphosyntaktischen Regeln bzw. Kombinationsmöglichkeiten. Während ein italienisches Kind z.B. lernt, dass sich das Wort *paura* mit der Präposition *di* verbindet (*paura di qualcosa*), lernt ein deutsches Kind, dass sich das Wort *Angst* mit der Präposition *vor* kombiniert und dass die Präposition *vor* Nominalphrasen im Dativ regiert (*Angst vor etwas* – Dativ)<sup>8</sup>.

Die behavioristische Theorie von Skinner und die nativistische Theorie von Chomsky, deren Auseinandersetzung auch sehr scharfe Töne

<sup>6</sup> Vgl. auch H. Blühdorn, *Der deutsche Satz. Einführung in die Syntax*, Band 1, Manuskript, Institut für Deutsche Sprache, Mannheim i. Dr., Kap. 1.6; H. Blühdorn und M. Foschi Albert, *Adjektive in der Nominalgruppe: Deutsch und Italienisch im Vergleich*, in C. Fandrych, M. Foschi Albert, M. Hepp und M. Thurmair (Hg.), *Attribution in Text, Grammatik, Sprachdidaktik*, Schmidt, Berlin 2021, S. 113-153.

<sup>7</sup> Zu einem vollständigen Überblick über die Theorie von Chomsky und ihre Entwicklung im Laufe des letzten Jahrhunderts sowie über ihre Konsequenzen für die Spracherwerbsforschung vgl. V. J. Cook und M. Newson, *Chomsky's Universal Grammar. An introduction*, Basil Blackwell, Oxford 1996.

<sup>8</sup> Der Erwerb der Lexik und seiner morphosyntaktischen Kombinationsmöglichkeiten ist in der Theorie von Chomsky so wichtig, dass einige Chomskyischen ForscherInnen vorschlagen, die Lexik als Parameter zu betrachten (vgl. dazu K. Wexler und M. R. Manzini, *Parameters and Learnability in Binding Theory*, in T. Roeper und E. Williams (Hg.), *Parameter Setting*, Reidel, Dordrecht 1987, S. 41-76).

erreicht<sup>9</sup>, stellen die Ausgangshypothesen von zahlreichen theoretischen Studien und empirischen Untersuchungen zum Spracherwerb dar, die in den nachfolgenden Jahrzehnten durchgeführt wurden. Viele von diesen sind im Rahmen des Zweit- oder Fremdsprachenerwerbs realisiert worden und führen wiederum zur Entwicklung unzähliger theoretischer Ansätze<sup>10</sup>, so dass auch in der Fremdsprachenerwerbsforschung wie in anderen Disziplinen in der letzten Zeit die Rede oft von „Wendzeiten“ bzw. *turns* ist<sup>11</sup>. Die Vielfalt der entwickelten theoretischen und methodologischen Ansätze verhindert allerdings nicht, einige Leitmotive zu erkennen, die die Fremdsprachenerwerbsforschung immerfort charakterisieren und auch den theoretischen Hintergrund zahlreicher empirischer Untersuchungen zum DaF-Erwerb darstellen. Es geht hierbei um die Frage, ob der Erwerb einer L2 von der Umgebung stark beeinflusst sei, wie der Ansatz von Skinner vermuten lässt, oder aber, ob auch die Lernenden einer Zweit- oder Fremdsprache auf die von Chomsky postulierte Universalgrammatik zurückgreifen können.

Von der behavioristischen Theorie von Skinner ausgehend werden in erster Linie Hypothesen formuliert, nach denen der Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache sehr stark von den Gewohnheiten der Lernenden bzw. von der Grammatik der L1 beeinflusst sei. Ein Beispiel dafür ist die *Contrastive-Analysis-Hypothese*, die Robert Lado in seinem Werk *Linguistics*

<sup>9</sup> Vgl. N. Chomsky, *Review of B.F. Skinner, Verbal Behaviour*, in «Language» 35.1 (1959), S. 26-58.

<sup>10</sup> Erkennbar sind z.B. (außer derjenigen, die im vorliegenden Kapitel illustriert werden) Theorien, die versuchen, verschiedene Ansätze miteinander zu kombinieren, wie die Theorie des *Monitor Model* (vgl. S. D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford 1982); Theorien, die als Antwort auf einen einzelnen Aspekt anderer Theorien entwickelt werden, wie die soziokulturelle *Akkulturationshypothese* (vgl. J. H. Schumann, *The Acculturation Model for Second-Language Acquisition*, in R. C. Gingras (Hg.), *Second-Language Acquisition & Foreign Language Teaching*, Center for Applied Linguistics, Washington 1978), die lediglich auf der Basis der *Affective-Filter-Hypothese* des Monitormodells von Krashen formuliert wird; Theorien, die im Rahmen empirischer Studien zu bestimmten Spracherwerbskontexten erarbeitet werden, wie die *Processability Theory* von Pienemann (vgl. M. Pienemann, *Language Processing*, a.a.O.); modernere Forschungsansätze, die sich der Methoden und Instrumente anderer Wissenschaften wie der Neurologie oder der Computerlinguistik bedienen und den Spracherwerb in Verbindung mit Phänomenen wie dem *Eye-Tracking* oder den Gehirnpulsen untersuchen (vgl. M. Spivey und M. Viorica, *Cross talk between native and second languages: Partial activation of an irrelevant lexicon*, in «Psychological Science» 10 (1999), S. 281-284; A. Friederici, *The brain basis of language processing. From structure to function*, in «Physiological Review», 91 (2011), S. 1357-1392).

<sup>11</sup> Vgl. C. Riemer, *Wendzeit(en) in der Fremdsprachenforschung*, Vortrag, Internationale Deutschlehr\*innen Tagung, Wien, 15.-20.08.2022; R. Ellis, *A short history of SLA: Where have we come from and where are we going?*, in «Language Teaching» 54 (2021), S. 190-205.

*across Cultures* (1957)<sup>12</sup> postuliert. Lado ist sogar überzeugt, dass aus der kontrastiven Grammatikbeschreibung der L1 und der L2 alle Lernschwierigkeiten abgeleitet und vorhergesagt werden können, denen die Lernenden im Laufe des Zweitsprachenerwerbsprozesses begegnen (können):

The plan of the book rests on the assumption that we can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student.<sup>13</sup>

Den Gegenpol dieser Hypothese – die als unrealistisch kritisiert wird<sup>14</sup> – bilden die Studien, die auf die Chomskyische Theorie der Universalgrammatik zurückgreifen und welche versuchen, nachzuweisen, dass die meisten normwidrigen Strukturen, die im Zweitsprachenerwerb vorkommen, nicht durch die Grammatik der L1 beeinflusst sind, sondern Normabweichungen ähneln, die auch im Erstspracherwerb auftreten. Laut dieser Studien sei der Zugang zur Universalgrammatik auch im L2-Erwerb möglich:

In summary, overwhelming research evidence from actual speech of children learning English as a second language shows that children do not use their “first language habits” in the process of learning the syntax of their new language.<sup>15</sup>

Ein Kompromiss zwischen diesen beiden extremen Positionen wird von anderen Theorien vorgeschlagen, die den Fremdsprachenerwerbsprozess als einen Entwicklungsprozess sehen, der von der L1 zur L2 führt. Einen solchen Ansatz haben die Theorien der Fehler-Analyse und der *Interlanguage*-Hypothese, die approximative Systeme bzw. Interim- oder Lernaltersprachen postulieren, also eine Reihenfolge von Erwerbsphasen, in die der Spracherwerbsprozess aufgeteilt werden kann, wobei die ersten Erwerbsphasen durch ein pränukleares Stadium charakterisiert sind, in dem die Lernenden noch keine Kenntnis der Zielsprache besitzen und sich auf die L1 stützen, während die nachfolgenden Erwerbsphasen durch eine Reihenfolge von Stadien charakterisiert sind, in denen die Lernenden eine progressive Kenntnis der Zielsprache erwerben<sup>16</sup>. All diesen Studien gemeinsam ist das Konzept,

<sup>12</sup> Vgl. R. Lado, *Linguistics across Cultures*, The University of Michigan Press, Ann Arbor 1957.

<sup>13</sup> Vgl. ebd., S. vii.

<sup>14</sup> Vgl. R. Wardhaugh, *The Contrastive Analysis Hypothesis*, in «TESOL Quarterly» 4.4 (1970), S. 123-130.

<sup>15</sup> H. C. Dulay und M. K. Burt, *Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition*, in «TESOL Quarterly» 8.2 (1974), S. 129-136: 134.

<sup>16</sup> Vgl. W. Nemser, *Approximative Systems of Foreign Language Learners*, in «International Review of Applied Linguistics in Language Teaching» 9.2 (1971), S. 115-124; L. Selinker, *Interlanguage*, in «International Review of Applied Linguistics in Language Teaching»

dass die jeweiligen Erwerbsphasen durch bestimmte Erwerbsstrategien – auch Lernstrategien oder Verarbeitungsstrategien genannt<sup>17</sup> – charakterisiert sind. Bei der Auseinandersetzung mit den grammatischen Strukturen einer beliebigen Zielsprache setzten Lernende mehr oder weniger bewusst bestimmte Mechanismen ein, welche für die Entwicklung des Spracherwerbsprozesses unentbehrlich sind bzw. ihn sogar steuern.

Auf die Hypothese einer Reihenfolge von durch bestimmte Lernstrategien gekennzeichneten Erwerbsphasen (auch Erwerbsstadien oder Erwerbustufen genannt<sup>18</sup>) stützen sich die meisten Studien, die in den letzten fünfzig Jahren zum Grammatikerwerb des Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache durchgeführt worden sind. Einen Überblick über alle existierenden Studien zu entwerfen, wäre auch in diesem Fall sehr problematisch<sup>19</sup>. Wir konzentrieren uns im Folgenden auf drei Forschungsprojekte, die den Erwerb des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache bei Lernenden mit romanischen Erstsprachen fokussieren: das Projekt ZISA von Clahsen, Meisel und Pienemann (1983)<sup>20</sup>, das Projekt DiGS von Diehl *et al.*

10.3 (1972), S. 209-232.

<sup>17</sup> Vgl. z.B. D. I. Slobin, *Cognitive prerequisites for the development of grammar*, in C. A. Ferguson und D. I. Slobin (Hg.), *Studies of Child Language Development*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1973, S. 175-276; D. I. Slobin, *Crosslinguistic Evidence for the Language-Making Capacity*, in D. I. Slobin (Hg.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, Laurence Erlbaum, Hillsdale (NJ) 1985, S. 1157-1256; M. Pienemann, *Language Processing*, a.a.O.

<sup>18</sup> Die Terminologie variiert von Theorie zu Theorie, von empirischer Untersuchung zu empirischer Untersuchung: Beim Projekt ZISA ist die Rede von Erwerbustufen, in anderen Untersuchungen von Lern- oder Erwerbsphasen (vgl. Kap. 3; vgl. auch S. Ballestracci, *Lernstrategien bei italophonen DaF-Lernern. Didaktische Implikationen*, in L. Ciepielewska-Kaczmarek, G. Goraca-Sawczy (Hg.), *Glottodidaktik früher, heute und morgen*, UAM, Poznan 2014, S. 63-80).

<sup>19</sup> Zum DaZ-/DaF-Erwerb existieren viele andere Studien, die hier aus Platzmangel nicht beschrieben werden. Es seien nur einige noch genannt: L. Klein Gunnewiek, *Sequenzen und Konsequenzen. Zur Entwicklung niederländischer Lerner im Deutschen als Fremdsprache*, Rodopi, Amsterdam 2000; P. Thomoglou, *Genuserwerb bei griechischen Lernern des Deutschen. Eine empirische Untersuchung und didaktische Implikationen*, Lang, Frankfurt a.M. 2004; B. Menzel, *Genuszuweisung im DaF-Erwerb. Psycholinguistische Prozesse und didaktische Implikationen*, Weißensee, Berlin 2004; E. Terrasi-Haufe, *Der Schulerwerb von Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der italienischsprachigen Schweiz*, de Gruyter, Tübingen 2004; S. Winkler, *Progressionsfolgen im DaF-Unterricht. Eine Interventionsstudie zur Vermittlung der deutschen (S)OV-Wortstellung*, in N. Hahn und T. Roelcke (Hg.), *Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010*, Universitätsverlag Göttingen, Göttingen 2011, S. 193-207. Für eine Überblicksdarstellung des Forschungsstandes vgl. W. Griefhaber, *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*, Universitätsverlag Rhein-Ruhr, Duisburg 2010; J. Roche, *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*, Narr, Tübingen 2013; E. Breindl, *Forschungsansätze der Linguistik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache*, in *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, a.a.O., S. 105-123; D. Bryant, *Die deutsche Sprache aus der Lernendenperspektive*, in *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, a.a.O., S. 124-147; S. Habertzettel, *Kontrastive Linguistik*, in *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, a.a.O., S. 148-162.

<sup>20</sup> Vgl. H. Clahsen, J. Meisel und M. Pienemann, *Deutsch als Zweitsprache. Der Sprach-*



(2000)<sup>21</sup> und das Pisaner Projekt von Ballestracci (2006)<sup>22</sup>. Es handelt sich u.a. um Untersuchungen, die direkten Bezug aufeinander nehmen. Ziel des Projekts *DiGS* ist es, zu überprüfen, ob die beim Projekt *ZISA* belegte Phasenabfolge auch für den DaF-Erwerb bzw. für den Erwerb des Deutschen im nicht-natürlichen Kontext gilt<sup>23</sup>. Die Ergebnisse aus der *DiGS*-Untersuchung sind wiederum der Ausgangspunkt des Pisaner Projektes.

### 3. Der Grammatikerwerb des Deutschen als L2 bei Lernenden mit romanischer bzw. italienischer L1. Erwerbsphasen und Lernstrategien

Die erste und berühmteste Studie zum L2-Erwerb des Deutschen wird von Clahsen, Meisel und Pienemann in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts durchgeführt. Es handelt sich um eine Longitudinalstudie, die den natürlichen Erwerb der deutschen Syntax durch 45 ausländische Gastarbeiter verschiedener Nationalitäten mit einer romanischen L1 (vor allem Italienisch und Spanisch) zum Gegenstand hat<sup>24</sup>. Die Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung, bei der mündliche Daten unter die Lupe genommen werden, bestätigen, dass der Erwerb der deutschen Syntax in einer bestimmten Phasensequenz erfolgt, die aus sieben Erwerbsstufen besteht, wobei «[sich] der Übergang von einer Erwerbsstufe zur nächsten nur in seltenen Fällen sprunghaft [vollzieht]»<sup>25</sup> (vgl. Tab. 1):

*erwerb ausländischer Arbeiter*, Narr, Tübingen 1983.

<sup>21</sup> Vgl. E. Diehl u.a., *Grammatikunterricht*, a.a.O.

<sup>22</sup> Vgl. S. Ballestracci, *Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache bei italo-phonen Studierenden der Pisaner Fakultät der Lingue e Letterature Straniere*, Dissertation, Università di Pisa 2006.

<sup>23</sup> Das Forschungsteam des Projekts *DiGS* berücksichtigt auch die Ergebnisse aus Untersuchungen zum Erwerb des Deutschen als L1 (vgl. z.B. H. Clahsen, *Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*, Günter Narr, Tübingen 1982; A. E. Mills, *The Acquisition of German*, in *The crosslinguistic study*, a.a.O.; M. Meisel, *Word order and case marking in early child language. Evidence from simultaneous acquisition of two first languages: French and German*, in «Linguistics» 26 (1986), S. 123-186). Die Ausgangshypothese wird allerdings auf der Basis der Ergebnisse der *ZISA*-Untersuchung formuliert und lautet: «Ziel des *DiGS*-Projektes ist es, die Hypothese der kognitiv ausgerichteten Zweitsprachen-Erwerbsforschung zu überprüfen, nach der der Erwerb einer Fremdsprache auch unter gesteuerten Bedingungen einer inneren Gesetzmässigkeit [*sic!*] unterliegt und in einer bestimmten Phasenabfolge verläuft, die durch Unterricht nicht verändert werden kann.» (E. Diehl u.a., *Grammatikunterricht*, a.a.O., S. 4)

<sup>24</sup> Daraus der Name des Projekts: *ZISA* steht für «Zweitspracherwerb italienischer (portugiesischer) und spanischer Arbeiter» (H. Clahsen, J. Meisel und M. Pienemann, *Deutsch als Zweitsprache*, a.a.O., S. IX).

<sup>25</sup> Ebd., S. 98.

Erwerbsstufe	Beispiel
I. Einkonstituentenstufe	(1) kollege deutsch [= ich habe deutsche kollegen]
II. Mehrkonstituentenstufe (feste Wortstellung)	(2) die leute arbeiten hier
III. Voranstellung von Adverbialien	(3) heute ich arbeit (3a) dann frau is [= gibt] geld an mann
IV. Stellung zusammengesetzter verbaler Elemente	(4) die will immer kommandieren
V. Subjekt-Verb-Inversion	(5) französisch kann ich noch heute
VI. Satzinterne Stellung von Adverbialien	(6) dann hat sie wieder die knoch gebracht
VII. Verbstellung in Nebensätzen	(7) er sagt, dass er nach hause kommt

Tab. 1. Erwerbsstufen beim ZISA-Projekt<sup>26</sup>

Das Projekt *ZISA* beweist ferner, dass die Erwerbsphasen mit mehr als einer Konstituente durch bestimmte Verarbeitungsstrategien gekennzeichnet sind. Erkennbar sind insbesondere drei Erwerbsstrategien: die *Canonical Order Strategy* (COS), die *Initialization/Finalization Strategy* (IFS) und die *Subordinate Clause Strategy* (SCS).

Die *Canonical Order Strategy*, die der Satzgliedstellung in der zweiten und dritten Stufe (Mehrkonstituentenstufe und Voranstellung von Adverbialien) zugrunde liegt, lässt keine Permutation von semantisch zusammengehörigen Elementen zu. In diesen beiden Erwerbsstufen tendieren die Testpersonen dazu, nur Satzstrukturen mit SVO-Ordnung (d.h. Subjekt – Verb – Objekt) zu benutzen, wie in Beispiel (2). Wenn sie ein Adverbial wie *heute* oder *dann* in (3) und (3a) voranstellen, dann produzieren sie normabweichende Strukturen mit Verbdrittstellung, d.h.: Das Subjekt bleibt in der präverbale Position, wie es für das Italienische und im Allgemeinen für die romanischen Sprachen typisch ist (*heute ich arbeit / oggi io lavoro; dann is frau geld an mann / poi la donna dà i soldi all'uomo*).

Bei der *Initialization/Finalization Strategy* sind Permutationen am Satz-anfang und am Satzende möglich. Diese Strategie ist kennzeichnend für die Erwerbsstufen IV-VI, in denen die präverbale und postverbale Stellung der Satzglieder bearbeitet wird und komplexere syntaktische Strukturen produziert werden. Zunächst wird die Regel der Distanzstellung verarbeitet: Wenn nun die Lernenden zweigliedrige Verbalphrasen im Hauptsatz verwenden, stellen sie die konjugierte Verbform oder Finitum (Vorverb) und die infinite Verbform (Nachverb) normgerecht an die zweite bzw. in die letzte syntaktische Position im Satz (vgl. *die will immer kommandieren* in Beispiel 4). In einer weiteren Phase wird die Regel des einzigen Satzgliedes in der präverbale Position, die in der zweiten Phase nicht beachtet

<sup>26</sup> Ebd., S. 97-158.

wurde, verinnerlicht: *französisch* ist in (5) einziges Satzglied im Vorfeld des konjugierten Verbs; das Subjekt (*ich*) steht jetzt nicht mehr an der zweiten Stelle wie in Beispiel (3) und (3a), sondern an der dritten Stelle nach dem Verb (oder im Mittelfeld) (*französisch kann ich noch heute*). In der fünften Phase (Beispiel 6) ist der Satzbau noch komplexer: Die präverbale Position ist durch ein Adverbial besetzt (*dann*) und auch die Regel der Distanzstellung bei einer Verbalform, die zweigliedrig ist (der Perfektbildung *hat gebracht*) wird respektiert, d.h.: Das Mittelfeld wird sogar durch mehrere Konstituenten besetzt (*dann hat sie wieder die Knochen gebracht*).

Die letzte Strategie, die *Subordinate Clause Strategy* (SCS) (Beispiel 7), besteht in der Verarbeitung der Regel der Verbletzstellung in den Nebensätzen (*er sagt, dass er nach Hause kommt*). Diese Erwerbsstufe wird nicht von allen Testpersonen realisiert.

Die Feststellung der Schwierigkeiten, die der Erwerb der Verbzweitstellung und der Distanzstellung im Hauptsatz sowie der Verbletzstellung in den Nebensätzen den Lernenden bereitet, und die genauere Untersuchung dieser Phänomene, ermöglicht es dem ZISA-Team, weitere wichtige Ergebnisse zu gewinnen. Mit Bezug auf die Verbzweitstellung und die Distanzstellung wird ein Phänomen festgestellt, das den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache kennzeichnet, nicht aber den Erwerb des Deutschen als Erstsprache: Die dritte Erwerbsstufe bzw. die Voranstellung von Adverbialien, die in den ZISA-Daten besonders häufig vorkommt und als überindividuelle Erwerbsstufe betrachtet werden kann, tritt beim Erwerb des Deutschen als L1 (fast) nie auf. Die deutschsprachigen Kinder produzieren keine Strukturen des Typs *dann Frau is Geld an Mann* (= *dann die Frau gibt dem Mann das Geld*) mit Doppelbesetzung des Vorfeldes: Fast alle Studien stimmen darin überein, dass die Kinder zunächst Infinitiv-Satzstrukturen mit Verbendstellung benutzen, wie bspw. *hier Buch vorlesen* oder *ich schaufeln haben*; später werden Verbzweitsätze wie *mama kocht Suppe* oder *fleisch haben wir auch* produziert, in denen «das Vorfeld flexibel besetzt ist und das Subjekt vor und nach dem Verb stehen kann»<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> C. Kauschke, *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*, de Gruyter, Berlin/Boston 2012, S. 89; vgl. auch H. Clahsen, S. Eisenbeiss und M. Penke, *Lexical learning in early syntactic development*, in H. Clahsen (Hg.), *Generative perspectives on language acquisition. Empirical findings, theoretical considerations and crosslinguistic comparisons*, John Benjamins, Amsterdam 1996, S. 129-160: 137-139; S. Haberzettel, *Kontrastive Linguistik*, a.a.O., S. 157). Einige Autoren betonen, dass das Variationsspektrum hinsichtlich der Verbstellung breiter sei als bislang angenommen (vgl. N. Fritzenschaft, I. Gawlitzek-Maiwald und R. Tracy, *Wege zur komplexen Syntax*, in «Zeitschrift für Sprachwissenschaft» 9 (1990), S. 52-134). Meisel (1986) beobachtet auch Verbdrittstellungen bei topikalisierten Elementen (vgl. M. Meisel, *Word order*, a.a.O., S. 134); die von ihm angeführten Beispiele zeigen aber, dass es sich um topikalisierte Subjekte oder Objekte handelt, die durch ein Pronomen wiederaufgenommen werden: *die puppe de schläft* [= *die puppe die schläft*]. Diese Strukturen, Referenz-Aussage-Strukturen genannt, sind typisch für die deutsche ge-

Dieses Ergebnis scheint zu bestätigen, dass die L1 im L2-Erwerbssprozess tatsächlich eine Rolle spielt. In den romanischen Sprachen sind Sätze wie *it. oggi, io lavoro*, *fr. aujourd'hui, je travaille* ein Normalfall. Das zweite wichtige Ergebnis betrifft die Tatsache, dass nicht alle Testpersonen die letzten Erwerbsstufen erreichen. Daraus lässt sich die Hypothese ableiten, dass die einzelnen Erwerbsphasen durch implikationelle Relationen charakterisiert sind bzw. dass sie in einem implikationellen Verhältnis zueinanderstehen. Das bedeutet, dass der Erwerb einer bestimmten Struktur erst dann erfolgen kann, wenn die vorhergehenden Erwerbsphasen schon abgeschlossen sind. So kann z.B. der Erwerb der Verbletzstellung stattfinden, wenn die Inversion schon erworben ist, der Erwerb der Inversion, wenn die Erwerbsstufe der Distanzstellung abgeschlossen ist, usw.<sup>28</sup>

Von den Ergebnissen des Projekts *ZISA* nehmen zwei empirische Untersuchungen zum Erwerb des Deutschen als L2 im gesteuerten Kontext Ausgang: das Projekt *Deutsch in Genfer Schulen (DiGS)*<sup>29</sup> und das Pisaner Projekt<sup>30</sup>. Das Projekt *DiGS* wird bei frankophonen SchülerInnen von der 4. Klasse der Primarstufe bis zur Maturität durchgeführt, das Pisaner Projekt bei 74 italophonen Universitätsstudierenden des Aufbaustudiums an der Universität Pisa. Es handelt sich um zwei Studien, die sich insbesondere auf die Verbalmorphologie, die Satzstruktur und die Kasus-Deklination von (Pro)Nominalphrasen im Nominativ (N), Akkusativ (A) und Dativ (D) konzentrieren<sup>31</sup>. Abgesehen von einigen Unterschieden, die mit extra-linguistischen Faktoren wie dem Alter, der kognitiven Entwicklung der Lernenden und dem Lernkontext sowie mit der L1 zu korrelieren scheinen, kommen beide Projekte zu sehr ähnlichen Ergebnissen sowohl hinsichtlich der Erwerbsphasenabfolge als auch der von den Lernenden angewandten Lernstrategien<sup>32</sup>. In den drei untersuchten Bereichen werden diachrone so-

sprochene Standardsprache (vgl. R. Fiehler, *Gesprochene Sprache*, in A. Wöllstein und die Dudenredaktion (Hg.), *Die Grammatik*, Duden, Berlin 2016, S. 1181-1260: 1214-1215).

<sup>28</sup> Vgl. dazu auch M. Pienemann, *Language Processing*, a.a.O. S. 6-9 und 78-88.

<sup>29</sup> Vgl. E. Diehl u.a., *Grammatikunterricht*, a.a.O.

<sup>30</sup> Vgl. S. Ballestracci, *Zum DaF-Erwerb*, a.a.O.

<sup>31</sup> Beide Projekte basieren auf schriftlichen Daten. Beim Projekt *DiGS* wird auch der Erwerb der Präpositionalphrasen und der Lexik (inklusive Genuszuweisung und Pluralbildung) untersucht. Dabei gelingt es allerdings den AutorInnen nicht, deutliche Erwerbsphasen zu erkennen. Diese Bereiche bleiben aus der Analyse des Pisaner Projekts ausgeschlossen; sie beeinflussen jedoch – wie den nachfolgenden Beispielen zu entnehmen ist – sehr stark die Kasus-Deklination.

<sup>32</sup> Der auffälligste Unterschied betrifft die Dauer der einzelnen Phasen: Die ersten Erwerbsstufen laufen bei den italophonen Studierenden schneller als bei den frankophonen SchülerInnen, was vermutlich mit der unterschiedlichen kognitiven Entwicklung der Testpersonen korreliert. Weitere kleinere Unterschiede betreffen die Reihenfolge beim Erwerb bestimmter Strukturen. Ein Beispiel: Der Erwerb der Verb-Subjekt-Ordnung in Entscheidungsfragen bereitet den italophonen Lernenden größere Schwierigkeiten als den frankophonen. Diese Diskrepanz lässt sich als eine Interferenz aus der L1 er-

wie synchrone Erwerbsphasen erkannt. Unter „diachronen Erwerbsphasen“ sind die Erwerbsstufen zu verstehen, die innerhalb der einzelnen grammatischen Bereiche unterschieden werden können, während der Ausdruck „synchrone Erwerbsphasen“ übergeneralisierbare Erwerbsstufen bezeichnet, die Korrelationen unter den drei grammatischen Bereichen erkennen lassen. Beide werden in Tab. 2 veranschaulicht, die die Ergebnisse des Pisaner Projekts abbildet:

Synchrone Phasen	Verbmorphologie	Satzgliedstellung	Kasus-Deklination
I. Phase Unbewusstheit	Regelmäßige Konjugation unregelmäßige Konjugation Konjugation der Modalverben	Hauptsätze, zusammengesetzte bzw. - gezogene Sätze mit S-V- Struktur W-Frage	unsystematisches Flexionssystem Verwendung von <i>chunks</i>
	*****	*****	*****
II. Phase Bewusstheit	Perfekt	E-Frage	N- und N-N-Sätze Verwendung von <i>chunks</i> beim Dativ
	*****	*****	*****
	Präteritum	Distanzstellung (Verbalklammer)	N-A-Sätze normkonforme Dativ- Formen mit den Pronomina
	*****	*****	*****
III. Phase Ausbau und Konsolidierung	Ausbau (übrige Verbformen) ↓ Konsolidierung	Ausbau ↓ Konsolidierung	Ausbau ↓ Konsolidierung

Tab. 2. Diachrone und synchrone Erwerbsphasen bei italoophonen Lernenden

klären: Während die VS-Ordnung in französischen E-Fragen üblich ist (Bsp.: *Veux-tu manger avec moi?*), werden E-Fragen im Italienischen vor allem durch die Intonation ausgedrückt, wobei das Pronominalsobjekt oft implizit bleibt (Bsp.: *Vuoi mangiare insieme a me?*). Vgl. S. Ballestracci, *Überindividuelle Merkmale des Grammatikerwerbs im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache durch italoophone Studierende*, in «Deutsch als Fremdsprache» 3 (2008), S. 160-169; S. Ballestracci, *Der Erwerb von Verbzweitsätzen mit Subjekt im Mittelfeld bei italoophonen DaF-Studierenden. Erwerbsphasen, Lernschwierigkeiten und didaktische Implikationen*, in «Linguistik online» 41.1 (2010), S. 25-39.

Wie Tab. 2 zeigt, erfolgt der Erwerb der grammatischen Strukturen des Deutschen innerhalb der drei untersuchten Bereiche in aufeinanderfolgenden Phasen. Wie sich diese Phasen entwickeln, wird im Folgenden am Beispiel der Kasus-Deklination bei Nominalphrasen illustriert, die Subjekt-, Akkusativobjekt- oder Dativobjekt-Funktion haben (vgl. 3.1). Tab. 2 zeigt auch, dass es in jeder diachronen Stufe unter den drei grammatischen Bereichen Korrelationen gibt, die ermöglichen, drei synchrone bzw. transversale Erwerbsphasen zu erkennen: die Phase der Unbewusstheit, die Phase der Bewusstheit und diejenige der Konsolidierung und des Ausbaus (vgl. 3.2).

### 3.1. Die diachronen Erwerbsphasen am Beispiel der Kasus-Deklination

Unter den drei untersuchten grammatischen Bereichen wird aus verschiedenen Gründen die Kasus-Deklination gewählt. Hinsichtlich des Syntax-Erwerbs stimmen die Ergebnisse aus den Untersuchungen zum DaF-Erwerb im Großen und Ganzen mit denjenigen des DaZ-Erwerbs überein, die oben für das Projekt *ZISA* beschrieben wurden<sup>33</sup>. Die Verbmorphologie wurde schon in anderen Arbeiten beschreiben<sup>34</sup>. Die Kasus-Deklination ist ein grammatischer Lerngegenstand an der Schnittstelle zwischen Morphologie und Syntax: Die innere Struktur der Nominalphrasen ist durch Kongruenzregeln charakterisiert; die Kasus-Wahl hängt mit der Verbvalenz zusammen. Somit ermöglicht dieser Bereich, Phänomene zu beschreiben, ohne die anderen beiden Bereiche ganz auszuschließen. Letzter, aber nicht unwichtiger Grund ist es, dass die Kasus-Deklination auch den deutschsprachigen Kindern

<sup>33</sup> Es gibt eine kleine Diskrepanz zwischen den drei Projekten in Bezug auf die Phasenabfolge beim Erwerb von XVS-Strukturen und Verbendstellung in den Nebensätzen: Während der Erwerb von XVS-Strukturen beim Projekt *ZISA* dem Erwerb der Verbendstellung vorangeht, belegen die Ergebnisse des Projekt *DiGS*, dass der Erwerb der Verbendstellung vor dem Erwerb der XVS-Struktur erfolgt. Im Pisaner Projekt werden die beiden Strukturen am Ende der Datenerhebung oft noch normwidrig benutzt und sogar miteinander verwechselt, so dass es nicht möglich ist, eine genaue Phasenabfolge zu unterscheiden (s. weiter unten; vgl. auch S. Ballestracci, *Der Erwerb von Verbzweitsätzen*, a.a.O.). Wie Haberzettel bemerkt, «steht [dies] aber nicht im Widerspruch zum grundsätzlichen Weg von VO zu OV» (S. Haberzettel, *Kontrastive Linguistik*, a.a.O., S. 156).

<sup>34</sup> Vgl. S. Ballestracci, *Überindividuelle Merkmale*, a.a.O. Ein weiterer Grund ist folgender: Bei der Verbmorphologie ergeben sich stärkere Ähnlichkeiten zwischen L2- und L1-Erwerb als bei der Kasus-Deklination und der Syntax: *Chunks* und Generalisierungen sind im L1- wie im L2-Erwerb die am meisten eingesetzten Strategien. L1- und L2-Lernende produzieren sogar sehr ähnliche generalisierte Formen, wie beispielsweise Präsens *er/sie/es hat, musst* oder *er/sie/es kauft*, Partizip *getrunkt, geht* und Präteritum *sie stehlten* (vgl. A. E. Mills, *The acquisition of German*, a.a.O., S. 156; E. Diehl u.a., *Grammatikunterricht*, a.a.O., S. 166-167; S. Ballestracci, *Überindividuelle Merkmale*, a.a.O.).

relativ lange Probleme bereitet, die sehr stark mit dem lexikalischen Input und mit dessen Variabilität zusammenhängen<sup>35</sup>. Im gesteuerten Kontext sind Lernende üblicherweise mit einem geringeren lexikalischen Input konfrontiert als im natürlichen Kontext: Obwohl eine gewisse Phasenabfolge (fünf diachrone Phasen) bestimmt werden kann, sind die Probleme dabei bis zur letzten Phase besonders auffällig.

In der ersten diachronen Phase werden sehr einfache Satzstrukturen produziert, bei denen es nicht möglich ist, ein systematisches Deklinationssystem zu erkennen. Die Lernenden verwenden vor allem Sätze mit SV-Struktur und tendieren dabei dazu, entweder Pronomina oder sehr einfache Nominalphrasen zu benutzen, um das Subjekt und/oder das Prädikativ auszudrücken (Nominativ-Sätze bzw. N-Sätze und N-N-Sätze). Dabei werden einem gleichen Substantiv in Subjekt- oder Prädikativfunktion verschiedene Marker zugeschrieben (vgl. *Kinder* in 8). Bsp.:

- (8) Das ist ein Großvater und eine Kinder. Der Mann list ein Buch. Der Großvater sprächest und die Kinder hörest. Sie sehzen zusammen. Das Buch ist interessant. Der Kinder kann nich lesen aber sie kennst (piace) hören

Die Deklination des Akkusativs weist noch keine Systematisierung auf (9)-(10) und der Dativ wird nur in festen Wendungen benutzt (11)-(12), höchstwahrscheinlich als memorisierte, aber nicht analysierte Struktur (*chunk*; s. auch weiter unten) verwendet:

- (9) Das Kind hat einen Buch.  
 (10) Das Kind findet dem Buch interessant.  
 (11) Es tut mir leid.  
 (12) Wie geht es dir?

Ab der zweiten diachronen Phase beginnt die Bearbeitung komplexerer Strukturen, die zwei Satzglieder enthalten. Zunächst werden N- und N-N-Sätze normkonform produziert, d.h. Sätze mit Subjekt als einzigem Satzglied und Sätze mit Subjekt und Prädikativ, während der Akkusativ und der Dativ noch unsystematisch benutzt werden (kursiv):

- (13) In das Foto, sehe ich zwei Personen. Sie sind ein Mann und eine Frau und sie sind in der Bahnhof. Der Zug kommt vielleicht aus

<sup>35</sup> Vgl. A. E. Mills, *The acquisition of German*, a.a.O.; R. Tracy, *The acquisition of case morphology in German*, in «Linguistics» 24 (1986), S. 47-78; G. Szagun, *Learning by ear: on the acquisition of case and gender marking by German speaking children with cochlear implants and with normal hearing*, in «Journal of Child Language» 31 (2004), S. 1-30; C. Kauschke, *Kindlicher Spracherwerb*, a.a.O., S. 77-79.

Stuttgart. Der Mann wartet *sein Freund*, daß sie aus Heidelberg kommt. [...] Der Mann gibt *sie* die Blumen.

In der dritten Phase erfolgt die Bearbeitung der Nominalphrasen im Akkusativ (14), wobei der Akkusativ oft auf Nominalphrasen generalisiert wird, die in der postverbalen Position bzw. im Mittelfeld vorkommen (15), während der Dativ immer noch ausschließlich bei Pronomina und in sehr einfachen Sätzen verwendet wird (16):

- (14) Ich wollte meinen Onkel besuchen. Um 6 Uhr haben wir das Haus meines Onkels finden.
- (15) Das war meinen Ring.
- (16) Ich half ihm.

Die Bearbeitung des Dativs erfolgt in der vierten Phase, in der Sätze mit zwei oder drei Satzgliedern (N-D-Sätze und N-D-A-Sätze) (17) und im Allgemeinen komplexere, auch Adjektive enthaltende Nominalphrasen produziert werden (18):

- (17) Im Vordergrund sehe ich eine Frau, einen Mann und ein Mädchen: die Frau und der Mann sitzen am einen Tisch, während das Mädchen steht. Sie sind in einem Restaurant und auf dem Tisch stehen 4 Gläser. Der Frau, die links von dem Mädchen sitzt, hat nicht die Speise geschmeckt: er [...] gibt den Teller der Kellnerin zurück.
- (18) Auf dem Bild gibt es drei Personen: sie sind in einem Restaurant. Zwei Männer sitzen auf dem Tisch: sie sind die Kunden von den Restaurant. Ein Mann trägt eine helle Jacke und untern eine schwarze (maglietta). Der andere Mann trägt eine dünkele (camicia). Zwischen ihnen steht eine Frau: sie ist die Kellnerin des Restaurant. Sie trägt ein schwarzes Kleid und eine weiße Bluse untern. Die Kellnerin und der Mann mit die helle Jacke sprechen zusammen. Der Mann hat einen (Piatto) im Hand und will ihm der Kellnerin züruckgeben. Er hat (il cibo) nicht gegessen: vielleicht will er dass die Kellnerin ihm einen andere (Piatto) bringt.

Wie Bsp. (18), insbesondere dem zweiten Absatz, zu entnehmen ist, kann der Erwerb der Deklination am Ende der Erhebungszeitpunkte nicht als abgeschlossen betrachtet werden. Auch in der letzten Phase sind Normabweichungen erkennbar, die mit Genuszuweisung und lexikalischen Lücken zusammenhängen. Die Phase des Ausbaus und der Konsolidierung, die in Tab. 2 steht, ist als eine ideale Phase zu interpretieren, in der sich der Erwerb der untersuchten Strukturen abschließt, die aber nur von einigen der untersuchten Lernenden erreicht wird.



### 3.2. Die synchronen Erwerbsphasen

Die drei synchronen Erwerbsphasen (Unbewusstheit, Bewusstheit, Ausbau/Konsolidierung) Phasen sind jeweils durch den Einsatz bestimmter Lernstrategien charakterisiert.

In der Phase der Unbewusstheit kommen die Lernenden zum ersten Mal mit der L2, d.h. mit einer neuen Sprache, in Kontakt, von der sie keine Regeln kennen. Dabei erfolgt die Bearbeitung der einfachsten Strukturen bzw. derjenigen Zielstrukturen, die entweder mit den Strukturen der L1 übereinstimmen oder Regularitäten innerhalb des deutschen Sprachsystems aufweisen, wie beispielsweise die Konjugation von regelmäßigen Verben im Präsens, die SV-Struktur und die N-Sätze. Diese erste synchrone Erwerbsphase ist durch drei Strategien gekennzeichnet: *chunking*, Übergeneralisierungen und Interferenzen/Transfer aus der L1<sup>36</sup>.

Der Terminus *chunking* oder *chunk* bezeichnet die Verwendung „unanalysierter Fertigteile“, d.h. sprachlicher Strukturen, die die Lernenden im Gedächtnis speichern und ohne Sprachbewusstheit produzieren. Diese Strategie charakterisiert insbesondere den morphologischen Bereich, sowohl den nominalen als auch den verbalen. In Bezug auf den nominalen Bereich wurde das Phänomen schon beobachtet, d.h. in Dativ-Phrasen, die ausschließlich in festen Wendungen vorkommen (vgl. Beispiele 12-13). Bei der Verbalmorphologie betrifft dieses Phänomen z.B. die Konjugation des Verbs *sein*: Fast alle Lernenden benutzen die dritte Person Singular im Präsens normkonform. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die gesamte Konjugation des Präsens des Verbs *sein* erworben ist. Ganz im Gegenteil: Die dritte Person des Verbs *sein* (*ist*) ist einfach memorisiert worden; wenn die Lernenden eine andere Person verwenden, wird diese meistens normabweichend konjugiert (19):

- (19) K: Ja, der Buch ist fantastisch!  
M: Das Buch, liebe Eva, ist sehr alt.  
K: Du bis sehr alt, Opa. Aber du auch bis fantastisch!

Die Generalisierung ist eine Vereinfachungsstrategie, durch die eine Regel der L2 auf Kontexte übertragen wird, in denen sie nicht gilt. Ein Beispiel dafür ist die Generalisierung der regelmäßigen Konjugation auf die unregelmäßige Konjugation des Präsens, wie die Ge-

<sup>36</sup> Zu diesen Begriffen vgl. u.a. R. Ellis, *The Study*, a.a.O.; E. Diehl u.a., *Grammatikunterricht*, a.a.O., S. 336-352; S. Ballestracci, *Lernstrategien*, a.a.O.

neralisierung der *t*-Endung bei der dritten Person Singular des Verbs *wollen* in (20):

(20) Vielleicht willt er der Katze am Haus haben.

Die Interferenzen aus dem Italienischen L1, d.h. der Transfer einer Regel der Ausgangssprache in die Zielsprache, realisiert sich in dieser Phase sowohl auf morphologischer Ebene bei der Genus-Zuweisung (21) als auch auf syntaktischer Ebene bei der Wortstellung (22):

(21) In der Busche has eine Foto.

(22) Der ist der Mann der hat den Katz gefunden.

Nicht selten manifestieren sich Interferenzen in dieser Phase auch im lexikalischen Bereich. Es handelt sich nicht nur um Interferenzen aus der L1 (23), sondern auch aus anderen schon bekannten Fremdsprachen (24)<sup>37</sup>:

(23) Ich möchte una storia lesen aber ich brauche meine Brille!!

(24) Der Mann's Hair ist weiß.

Die Strategie der Interferenz charakterisiert auch die Phase der Bewusstheit, in der sie vor allem den syntaktischen Bereich bzw. die Satzgliedstellung betrifft. Es werden beispielsweise Deklarativsätze mit Verbdrittstellung (25) und ohne Distanzstellung zwischen Vorverb und Nachverb (26), Fragen ohne Subjekt (27) und Nebensätze mit Verbzweitstellung (28) produziert:

(25) Nach 2 Uhr wir haben nach Hause zurückgekommen.

(26) Ich habe gesprochen Englisch.

(27) Was denkst Ø Stefania? [in einem Brief an eine Freundin namens Stefania = *Was denkst du, Stefania?*]

(28) Weil ich war in Ferien [...].

All diese Strukturen sind für das Italienische typisch. Interessanterweise sind Interferenzerscheinungen in dieser Phase auch intralingual, d.h. als Verwechslungen zwischen zwei ähnlichen Strukturen der Zielsprache<sup>38</sup>. Miteinander verwechselt werden z.B. die Modal- und die

<sup>37</sup> Vgl. dazu C. Benson, *Transfer/Cross-linguistic influence*, in «ELT Journal», 56.1 (2002), S. 68-70; S. Ballestracci, *Analisi delle interferenze lessicali dell'italiano L1 sul tedesco L2 contenute in 22 elaborati di studenti universitari principianti della lingua tedesca*, in «SLI-FO» 2.1 (2004), S. 1-40.

<sup>38</sup> Zur Strategie der Verwechslung vgl. auch E. Diehl u.a., *Grammatikunterricht*, a.a.O., S. 103, 149 und 158; S. Ballestracci, *Der Erwerb von Verbzweitsätzen*, a.a.O.

Perfektbildungen. Diese Strategie wird insbesondere in der Phase eingesetzt, in der die Lernenden dabei sind, im syntaktischen Bereich die Verbdistanzstellung zu verarbeiten. In (29) wird bei der Perfektbildung das Infinitum des Verbs statt des Partizips II benutzt, in (30) wird bei der Modalbildung das Partizip II statt der Infinitivform verwendet; in beiden Beispielen wird die Distanzstellung respektiert:

- (29) „Wo“ habe ich antworten?
- (30) Wir können ein Bier zusammen getrunken.

Interferenzen und Verwechslungen sind die Strategien, die auch in der letzten Phase, jener der Konsolidierung, weiter prädominieren. Interferenzen aus der L1 können sowohl im morphologischen als auch im syntaktischen Bereich, Verwechslungen vor allem im syntaktischen Bereich beobachtet werden. Im morphologischen Bereich betreffen die Interferenzen insbesondere die Nominaldeklinaton, denn bei der Genuszuweisung orientieren sich die Lernenden noch sehr stark an der L1 (31):

- (31) Die Kinder brauchen die Fernsehen.

Im syntaktischen Bereich sind Interferenzen aus dem Italienischen immer noch bei der Verbstellung im Deklarativsatz (32) und im Nebensatz (33) zu beobachten:

- (32) Laut eine Statistik 90% der Frauen arbeiten den ganzen Tag.
- (33) Diesmal schreib ich dir, weil meine deutsche Lehrerin, will das.

Die Strategie der Verwechslungen tritt in späteren Stufen der Phase der Bewusstheit vor allem im syntaktischen Bereich auf, indem die Lernenden koordinierte Sätze mit Verbendstellung (34) und Nebensätze mit Verbzweitstellung bilden (35):

- (34) Wir verbrachten 15 Tagen dort, und denn wir nach Hause wieder führen.
- (35) Aus seinen Wörtern geht hervor, dass die Strickarbeiten ist die häufigste Arbeit, die die Hausfrauen machen.

Noch eine Strategie soll genannt werden, die – auch wenn in unterschiedlichen Formen – in verschiedenen Phasen des Erwerbsprozesses in Erscheinung tritt: die Strategie der Vereinfachung. Die Vereinfachungen charakterisieren sowohl den morphologischen als auch den syntaktischen Bereich: in der Phase der Unbewusstheit eher die phrasale Ebene, in den nachfolgenden Phasen eher die Satzverknüpfungen. Oft zerlegen die Lernenden synthetische Strukturen, die durch morpho-syntaktische

Komplexität gekennzeichnet sind, in analytische bzw. einfachere Strukturen<sup>39</sup>. Dies erfolgt z.B. in der Phase der Unbewusstheit bei Nominalphrasen, die im Genitiv stehen sollten und bei denen der Genitiv durch Präposition und Artikel ersetzt wird (36), in der Phase der Bewusstheit bei Relativsätzen, in denen das Relativpronomen durch Konjunktion und Personalpronomen ersetzt wird (37):

(36) Vielleicht ist der Mann der Großvater von dem Kind.

(37) Es gibt viele Frauen, dass sie auf eine Familie verzichten.

Die Strategie in (36) könnte zwar einfach als eine Interferenz aus der L1 interpretiert werden, weil das Italienische in diesem Fall eine analytische Form verwendet (*forse l'uomo è il nonno della bambina*), während das Deutsche die synthetische Form des Genitivs bevorzugt (*Vielleicht ist der Mann der Großvater des Kindes*); die Tendenz zur Verwendung von analytischen Formen anstelle von synthetischen Formen ist jedoch nicht nur beim DaF-Erwerb durch italophone Lernende zu beobachten, sondern auch im Erstspracherwerb anderer Sprachen, wie beispielsweise bei französischen Kindern, die die analytische Form *de le* anstelle der synthetischen Form *du* bevorzugen<sup>40</sup>. In (37) ist die Interferenz ganz auszuschließen: Die Struktur in (37) entfernt sich von den Regeln des Deutschen sowie des Italienischen. Sie weist eher darauf hin, dass die Lernenden auch auf Strukturen zurückgreifen, die es ihnen ermöglichen, komplexe Strukturen in einfachere zu zerlegen, bei denen die syntaktische Funktion von dem einen Sprachzeichen, die morphologische von dem anderen angenommen wird. In (37) dient die Subjunktion *dass* dazu, die Subordination zu markieren, während das Personalpronomen *sie* die dritte Person Plural des Subjekts markiert.

*Zwischenfazit.* Die Ergebnisse aus den empirischen Untersuchungen bestätigen, dass der Erwerb des Deutschen als Fremdsprache wie der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache und der Erstspracherwerb in Phasen erfolgt. Inwieweit der Entwicklungsprozess durch die didaktische Praxis beeinflusst wird (bzw. werden kann), kann nicht mit Sicherheit bestimmt werden. Sicher ist, dass die Lernenden manchmal Strukturen normwidrig verwenden, die ihnen im Unterricht schon vermittelt wurden, manchmal Strukturen produzieren, die ihnen im Unterricht noch nicht vermittelt wurden. Dies Ergebnis weist darauf hin, dass auch der gesteuerte Erwerb natürliche Merkmale, also Gemeinsamkeiten mit

<sup>39</sup> Vgl. dazu D. I. Slobin, *Crosslinguistic Evidence*, a.a.O., S. 1229.

<sup>40</sup> Vgl. M. Bowermann, *What shapes Children's Grammar*, in *The crosslinguistic study*, a.a.O., S. 1257-1319: 1271-1273.

dem Erst- und Zweitspracherwerb, aufweist, was für die chomskyische Hypothese sprechen würde und auch durch einige Strategien bestätigt zu sein scheint, die Lernende bei der Verarbeitung der Zielstrukturen einsetzen: *Chunks*, Generalisierungen und Vereinfachungen sind auch im Erstspracherwerb häufig vorzufinden. Andererseits scheinen andere Daten für die Hypothese von Skinner und Lado zu sprechen: Der Erwerb des Deutschen als Fremdsprache ist wie der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache sehr stark durch die L1 beeinflusst. Bestätigt wird dies durch Lernschwierigkeiten, die beim Erwerb von Strukturen, die in der L1 keine Entsprechung haben (Kasus-Deklination und Verbzweit- sowie Verbendstellung), und durch die Strategie der Inferenzbildung aus der L1 in allen Phasen des Spracherwerbs. Aus den hier skizzierten Forschungsergebnissen lassen sich wichtige Implikationen für die DaF-Didaktik ableiten (vgl. 4).

#### 4. Welche Implikationen für die DaF-Grammatikvermittlung?

Am Anfang dieses Aufsatzes wurde behauptet, dass der DaF-Unterricht nicht das natürliche Sprachbad ersetzen kann, das den Erst- und Zweitspracherwerb charakterisiert, und dass sich der Fremdspracherwerb durch Lernschwierigkeiten kennzeichnet, die bei anderen Erwerbstypen nicht vorkommen. Diese Daten wurden auch anhand von Ergebnissen aus empirischen Untersuchungen illustriert. Jetzt ist die Frage, ob uns diese Forschungsergebnisse nur die Lernschwierigkeiten zeigen oder ob sie uns auch etwas suggerieren, d.h. ob sie Handlungsempfehlungen und Lehrstrategien aufzeigen, die eine erfolgreiche(re) Lehrtätigkeit bei der Grammatikvermittlung fördern können. Diese Frage kann bzw. darf mit *Ja* beantwortet werden, was uns zur nächsten Frage führt: *Welche Empfehlungen?* Diese Frage wird im Folgenden stichwortartig beantwortet.

Der Spracherwerbsprozess erfolgt in den verschiedenen grammatischen Bereichen in diachronen Phasen und kann nur mit Einschränkungen gesteuert werden: Normwidrige Erscheinungen sollten daher nicht einfach als „Fehler“, sondern vielmehr als ein Indiz für den von den Lernenden erlebten Entwicklungsprozess klassifiziert werden.

Die drei synchronen Phasen, die unterschieden werden können, weisen darauf hin, dass es Korrelationen zwischen einem grammatischen Bereich und dem anderen gibt. Dies kann der Grund dafür sein, warum Lernende, die dabei sind, eine bestimmte syntaktische Struktur zu verarbeiten, Schwierigkeiten bei der Morphologie zeigen, wie im Fall der Verwechslungen zwischen Perfekt- und Modalbildungen. Die Normwid-

rigkeiten sollten daher nicht als isolierte Einheiten gesehen, sondern in dem gesamten Kontext betrachtet und „bewertet“ werden.

Die Unbewusstheit scheint im Spracherwerbsprozess eine große Rolle zu spielen. Sie kennzeichnet die ersten Erwerbsstufen, in denen die Lernenden die Regeln der L2 nicht kennen, und manifestiert sich insbesondere durch das Phänomen des *chunkings*. Dieses Phänomen weist darauf hin, dass die Lernenden die Strukturen verinnerlichen, die sie im Unterricht rezipieren (hören bzw. lesen), also Mechanismen einsetzen, die denjenigen des Erstspracherwerbs ähneln. Da der Erstspracherwerb der erfolgreichste Spracherwerbstyp ist, sollte der Einsatz dieser Strategie stimuliert werden. Der Kontakt zu den primären Sprachdaten, die den Erstspracherwerb charakterisiert, kann zwar von der Grammatikvermittlung nicht ganz ersetzt werden; doch auch die Grammatikvermittlung kann sich auf natürliche primäre Sprachdaten stützen. Dies sind authentische Inputs. Ein guter Hinweis ist es, mit Texten zu arbeiten, «da eine natürliche Sprache nur in Texten gebraucht wird»<sup>41</sup>. Authentische Texte enthalten authentische grammatische Strukturen und ermöglichen, den kontextbedingten Sprachgebrauch bzw. die kontextbedingte Sprachvariation sowie kulturelle Besonderheiten zu beobachten bzw. zu vermitteln. Wie die Untersuchungsergebnisse beweisen, zeigen sich im Bereich der Kasus-Deklination die größten Lernschwierigkeiten. Diese hängen auch mit anderen Faktoren zusammen, wie der Genuszuweisung, der Pluralbildung und den lexikalischen Lücken. Was die Genuszuweisung und die Pluralbildung angeht, können im gesteuerten Kontext sogar keine echten Lernphasen erkannt werden. Im L1-Erwerb sind auch relativ lange Probleme hinsichtlich dieses Lerngegenstands belegt; die Studien zeigen aber, dass je reicher der Input ist, desto erfolgreicher der Erwerbsprozess abläuft. Texte sind im Übrigen ein gutes Instrument, um die Lexik zu bereichern bzw. das für den Fremdspracherwerb typische Phänomen der lexikalischen Lücken einzugrenzen<sup>42</sup>.

Auch die Bewusstheit spielt eine relevante Rolle: Die Lernenden generalisieren die Regeln der Zielsprache, wenn sie unbekanntes Strukturen begegnen. Sonst werden Interferenzen generiert. Das heißt, dass die Lernenden Regeln brauchen und dass sie diese Regeln vor allem da brauchen, wo die L2-Strukturen von denjenigen der L1 divergieren. Diese letzteren sind genau diejenigen Strukturen, die typisch für die L2 sind, also diejenigen Strukturen, die dem Erstspracherwerb im chomskyischen Sinne zugrunde liegen, wie beispielsweise die Rechtsköpfigkeit der deut-

<sup>41</sup> H. Weinrich, *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Olms, Hildesheim/Zurich/New York 2005, S. 17.

<sup>42</sup> Vgl. z.B. den didaktischen Vorschlag von H. Blühdorn und M. Foschi Albert, *Leggere e comprendere il tedesco. Manuale per studenti e docenti in formazione*, PUP, Pisa 2014.

schen Verbalphrase, die Verbendstellung und die Verbzweitstellung, und deswegen sollten diese von Anfang an in den Unterricht aus einer kontrastiven Perspektive eingeführt werden, die es ermöglicht, die Besonderheiten der Zielsprache in den Vordergrund zu rücken. Die kontrastive Perspektive kann ferner auch intralingual eingesetzt werden, und zwar in denjenigen Erwerbsphasen, in denen die Lernenden zwei ähnliche Strukturen miteinander verwechseln. In dieser Hinsicht sind auch die Forschungsergebnisse aus der kontrastiven Grammatik, die sich in den letzten Jahrzehnten sehr stark entwickelt hat, eine wichtige Ressource für die Didaktik<sup>43</sup>.

Authentische Texte und kontrastive Perspektive können des Weiteren miteinander kombiniert werden. Nur ein Beispiel: Die Rechtsköpfigkeit der deutschen Verbalphrase kann z.B. anhand von Texten vermittelt werden, die Infinitivsätze als Stilzug haben, wie beispielsweise Kochrezepte oder Gebrauchsanweisungen<sup>44</sup>, und diese können mit italienischen Textexemplaren verglichen werden.

Die Spracherwerbsforschung zeigt den Lehrenden, welche Schlüsselkonzepte in die Sprachpraxis und in die Grammatikvermittlung einzuführen sind. Diese sind: Authentizität, textgrammatischer Ansatz, (Un)Bewusstheit, kontrastive Perspektive. *Wie* genau dies erfolgen soll, ist die Frage, auf die die DaF-Didaktik eingeht, darunter auch viele Beiträge in diesem Band.

<sup>43</sup> Vgl. z.B. S. Bosco Coletso und M. Costa, *Tedesco e italiano: un confronto*, Edizioni dell'Orso, Alessandria 2004; C. Di Meola, *La futurità in italiano e in tedesco: considerazioni teorico-contrastive e prospettive didattiche*, in «Italiano Lingua Due» 2 (2020), S. 604-615; C. Fandrych, M. Foschi Albert, M. Hepp, M. Thurmair (Hg.), *Attribution in Text, Grammatik, Sprachdidaktik*, Verlag Erich Schmidt, Berlin 2021.

<sup>44</sup> Vgl. z.B. den Vorschlag von C. Fandrych und M. Thurmair, *Grammatik an und mit Textsorten lernen: Das Prinzip „Linksdeterminierung“ im Deutschen*, in R. Freudenberg-Findeisen (Hg.), *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik*, Olms, Hildesheim 2016, S. 185-200.