

Olga Fekete (Münster)

Forschungsmethodologische Aspekte zur Kasusverwendung bei ungarischen DaF-Lernenden

1. Einleitung

„Deutsche Sprache, schwere Sprache.“ Diese Meinung wird häufig nicht nur von Lernenden des Deutschen als Fremdsprache (DaF), sondern auch von deutschen Muttersprachlern vertreten. Was aber ist so schwer daran? Bei dieser Frage gehen die Meinungen auseinander. Viele DaF-Lernende meinen, dass die Schwierigkeit in der Grammatik und dort insbesondere bei der Deklination liege.

Die vorliegende korpusbasierte Arbeit geht dieser Vermutung nach und setzt sich das Ziel, die Verwendung der deutschen Kasusformen von ungarischen Muttersprachlern in schriftlichen Erzählungen zu analysieren und zu ermitteln, welche Veränderungen sich während einer dreijährigen Erhebungszeit im Kasusgebrauch abzeichnen. Damit soll diese Untersuchung einen Beitrag zur Spracherwerbsforschung speziell im Bereich des gesteuerten Spracherwerbs leisten und in Form einer Langzeitstudie dem großen Bedarf an empirischen DaF-Studien in Ungarn nachkommen (vgl. Boócz-Barna 2006).

Aus forschungsmethodologischer Sicht liefert diese Untersuchung interessante Aussagen darüber, wie sich die anhand des klassischen Zeitparameters der Lerndauer gewonnenen Analyseergebnisse zu den Ergebnissen verhalten, denen ein Sprachtest zugrunde gelegt wurde.

Die vorliegende Studie besteht aus zwei Hauptteilen. Die Grundlage bildet dabei ein historischer Überblick zur Zweitspracherwerbsforschung und deren Forschungsmethoden im ersten Hauptteil (Kap. 2). Beginnend mit der Kontrastiven Analyse (Kap. 2. 1), die im Rahmen zahlreicher Studien der Kontrastivspracherwerbshypothese angewandt wurde, fokussiert die vorliegende Arbeit auf das seit den 1960er Jahren eingesetzte Verfahren der Fehleranalyse (im Weiteren FA) (Kap. 2. 2). Hierbei wird einerseits erklärt, was zur Entstehung der FA führte, andererseits wird auch gezeigt, wie die FA das damalige Bild über die Lerner Sprache veränderte. In Kap. 2. 3 werden anschließend die in den 1970er Jahren in den USA durchgeführten morpheme studies thematisiert, im Rahmen derer die Hypothese der natürlichen Erwerbsreihenfolgen aufgestellt wurde. Weiterhin lieferte das Wuppertaler ZISA-Projekt in den 1980er Jahren wichtige Ergebnisse über den Verlauf des ungesteuerten Deutscherwerbs und stellte für die Fremdsprachenvermittlung die Frage auf, welche Rolle der Grammatikunterricht beim Deutscherwerb spielt. Antworten auf diese Fragen geben die jüngeren

Forschungsergebnisse zum Kasuserwerb frankophoner Deutschlernender, die in einer großangelegten Studie an Genfer Schulen ermittelt wurden. Anschließend werden korpuslinguistische Arbeiten zum Zweitspracherwerb präsentiert, in denen u.a. die Fehleranalyse Verwendung findet. Abschließend werden einige Lernerkorpora vorgestellt, die durch computergestützte Verfahren die Bearbeitung großer Datenmengen ermöglichen.

Der zweite Hauptteil der vorliegenden Publikation umfasst eine empirische Studie zur Kasusverwendung ungarischer DaF-Lernender. Der Vorstellung der Datengrundlage und des Korpusaufbaus (Kap. 3) folgt ein kontrastiver Einblick in das ungarische Kassussystem (Kap. 4). Anschließend erfolgen die Datenanalyse und die Auswertung der Ergebnisse (Kap. 5). Zum Schluss (Kap. 6) werden einige mögliche didaktische und forschungsmethodologische Schlussfolgerungen gezogen sowie Desiderata für die aktuelle Forschung und Lehre formuliert.

2. Forschungsstand

Die Geschichte der Zweitspracherwerbsforschung ist relativ jung. Ihr Anfang lässt sich auf den Forschungsbereich der Second Language Acquisition (SLA) zurückführen. Das Ziel von SLA besteht in der Beschreibung und Erklärung der Lernerkompetenz in der Zweitsprache (L2), d.h. einer Sprache, die nach der Muttersprache gelernt wird (vgl. Ellis 2008). Dieses multidisziplinäre Forschungsfeld zeichnet sich durch sehr viele Berührungspunkte mit der Linguistik, Soziologie, Soziolinguistik, Psychologie, Psycholinguistik und Pädagogik aus. SLA umfasst damit nicht nur unterschiedliche Disziplinen, sondern auch unterschiedliche Methoden und theoretische Orientierungen. Wie Ellis und Barkhuizen (2005) feststellen, müsste eine integrierte Theorie des Zweitspracherwerbs allerdings noch ausgearbeitet werden.

Wie aber kann die Lernerkompetenz erfasst werden? Die Beantwortung dieser Frage führt zu einem methodologischen Problem, da die Lernerkompetenz im Gegensatz zur Lernerperformanz nicht direkt beobachtbar ist. Ellis und Barkhuizen (2005: 21) beschreiben ihre Position hierzu folgenderweise: „From our perspective, then, the primary data for investigating L2 acquisition should be samples of learner language. [...] Ultimately what learners know is best reflected in their comprehension of input and in the language they produce.“

Ellis und Barkhuizen zufolge verfügen mündliche und schriftliche Lernertexte über höhere Validität als solche Verfahren, deren Alltagsrelevanz nur gering ist, wie z.B. Text-Bild-Zuordnung oder Grammatikalitätsbeurteilungen isolierter Sätze. Aus diesem Grund fokussiert die nachfolgende Darstellung die Methoden, die zur Analyse der schriftlichen Lernautsprache im Bereich des Morphologieerwerbs angewandt werden. Faktoren wie Lernstil oder Motivation werden somit nicht mit einbezogen.

2.1. Kontrastivspracherwerbshypothese

In der Kontrastivspracherwerbshypothese der 1950er und 1960er Jahre stand die Rolle der Muttersprache (L1) beim Zweitspracherwerb im Fokus der Forschung. Auf der behavioristischen Lerntheorie basierend wurde angenommen, dass der Großteil der Fehler bei dem produktiven und rezeptiven Gebrauch der L2 durch die L1 ausgelöst wird, indem die Lernenden Elemente und Bedeutungen der L1 auf die L2 transferieren (vgl. Lado 1957). Die Beschreibung der Unterschiede zwischen der gelernten und zu erlernenden Sprache ermöglicht nach der starken Fassung dieser Spracherwerbstheorie eine Fehlerprognose. Aber auch in der revidierten Version wurde die Annahme vertreten, dass bei größeren Unterschieden zwischen den beiden Sprachen die Fehlerhäufigkeit in der L2 der Lernenden zunimmt. Was schwierig oder leicht zu erlernen ist, wäre nach dieser Auffassung durch sprachkontrastive Analysen zu ermitteln. Da nach behavioristischer Ansicht bei Ähnlichkeiten zwischen L1 und L2 kein neues Lernen stattfindet, sollte in den Lehrmaterialien nach der kontrastiven Spracherwerbstheorie auf die Vermittlung der Ähnlichkeiten verzichtet werden (vgl. Gass und Selinker 2008: 96f.).

Spätere Studien zeigten, dass der muttersprachliche Transfer nicht immer stattfindet. Ein Phänomen, das die Kontrastivspracherwerbshypothese nicht erklären konnte. Weiterhin wurde festgestellt, dass es Fehler gibt, die sich nicht auf die L1 der Sprachlerner zurückführen lassen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der direkte Vergleich der L1 und der L2 die Komplexität des Spracherwerbs nicht vollständig erklären kann; sondern hierbei auch andere Faktoren berücksichtigt werden müssten.

Trotz vieler Kritiken hat die Kontrastivspracherwerbshypothese der nachfolgenden Forschung einen großen Dienst erwiesen. Die mit der Methode der Kontrastivanalyse durchgeführten Studien zeigten erstmals, wie unerlässlich eine empirische Fundierung theoretischer Arbeiten ist. Neuere Verfahren sollten helfen, die bis dahin geltenden Forschungsgrenzen zu überschreiten.

2.2. Die Fehleranalyse (FA)

Die Fehleranalyse war die erste Methode, die verschiedene Verfahren zur Bestimmung, Beschreibung und Erklärung der Lernaltersprache entwickelte. Sie wurde ab den 1960er Jahren als eine (bessere) Alternative zur Kontrastivanalyse angewandt. Eine zentrale Rolle spielten dabei die lernaltersprachlichen Fehler. Corder (1967) zufolge sind Fehler in drei Hinsichten interessant: Zum ersten geben Fehler einen Hinweis darauf, was die Lernenden bereits gelernt haben und was sie noch nicht können. Damit könnten sie eine pädagogische Funktion erfüllen. Zum Zweiten seien Fehler auch für die Beschreibung des Spracherwerbs, d.h. für Forschungs-

arbeiten, relevant. Zum Dritten könnten die Fehler auch für die Sprachlerner selbst Hinweise über den eigenen Spracherwerb liefern.

Die Fehleranalyse vergleicht die *target language* (TL), d.h. die zu erlernende L2, mit der Lernaltersprache. Dabei wären nach Corder (1974) folgende Analyse-schritte zu beachten:

1. Datenerhebung
2. Fehleridentifikation
3. Fehlerbeschreibung
4. Fehlererklärung
5. Fehlerevaluation

Nicht nur das Lernerprofil (wie Sprachkenntnisse in L1, L2 und anderen Sprachen), sondern auch die Art der Datenerhebung (wie mündliche oder schriftliche Daten; die Textsorte und das Thema; spontane oder vorbereitete Sprachverwendung) kann die erhobenen Lernerdaten stark beeinflussen.

Bei der Bestimmung der Fehler sind die Entscheidungskriterien (Grammatikalität oder Akzeptabilität) sowie die Normwahl relevant. Je nach Datengrundlage und Sprachebene können andere Normen für die Fehlerbestimmung gelten. Für die Grammatikalität geschriebener Sprache gelten in den meisten Studien die Regeln der präskriptiven Grammatiken als Bezugsgröße, für gesprochene sprachliche Daten könnte aber die Einbeziehung regionaler oder dialektaler Varianten für die Analyse wichtig sein. Die Beurteilung, ob z.B. die eine oder andere Formulierung in der Lernaltersprache akzeptabel ist, beruht oft auf subjektiven Erfahrungen. Eine Möglichkeit zur Erhöhung der Aussagekraft subjektiver Urteile wäre m.E., dass die Meinungen von zwei oder mehreren Forschenden in Form einer Untersuchertriangulation mit einbezogen würden.

Divergierende Ergebnisse können nicht nur bei der Fehlerfeststellung, sondern auch bei der Fehlerkategorisierung und der Rekonstruktion von Lerneräußerungen vorliegen. Da eine Urteilsübereinstimmung der Annotatoren nicht immer erzielt werden kann, schlägt Lüdeling (2008) eine Mehrebenen-Architektur der Lernerkorpora vor, die die Erfassung aller angenommenen Fehlerebenen und Zielhypothesen ermöglicht.

Bei der Fehlerbeschreibung werden laut Ellis und Barkhuizen (2005) zwei grundlegende Klassifizierungsarten unterschieden: 1) „linguistic taxonomy“ und 2) „surface structure taxonomy“. Die Kategorien der ersten Klassifizierungsart stammen aus der Linguistik und werden ausgehend von den Lernerdaten ausgewählt. (In der vorliegenden Studie werden dementsprechend nur diejenigen Kategorien in die Analyse mit einbezogen, die bei der Kasusverwendung eine Rolle spielen s. Kap. 5). Bei der zweiten Klassifizierungsart (vgl. Dulay, Burt und Krashen (1982)) werden vier Fehlertypen danach unterschieden, wie die Verwendung zielsprachlicher Formen zu Fehlern führen kann¹: 1. omission, z.B. das Weglassen der obligatorischen Akkusativergänzungen, 2. addition, z.B. doppelte Markierung (*der größerer Fisch*), 3. misinformation, z.B. die Verwen-

derung der Nominativformen für alle Kasus, 4. misordering, d.h. falsche Wortfolge (*Weil der Kleinfisch essen ein Großfisch.*)².

Sowohl bei „linguistic taxonomy“ als auch bei „surface structure taxonomy“ besteht jedoch die Gefahr der „comparative fallacy“, wenn nicht beachtet wird, dass die Lernaltersprache nicht einfach eine Zusammensetzung der L1 und der TL ist, sondern wie Selinker (1972) zeigte, sie über eigene Spezifika verfügt.

Nachdem die Fehler kategorisiert sind, kann als zweiter Analyseschritt die Fehlerhäufigkeit der einzelnen Kategorien berechnet werden. Dieses Verfahren brachte in der Studie von Dulay und Burt (1974) ein überraschendes Ergebnis, wonach die in den damaligen kontrastiven Arbeiten fokussierten Interferenzfehler nur einen geringen Anteil der gesamten Lernerfehler ausmachen. Die meisten Fehler seien „developmental errors“, d.h. Fehler, die auch beim Erstspracherwerb vorkommen. Als dritter Fehlertyp wurden von Dulay und Burt „unique errors“ erfasst, d.h. solche Fehler, die weder sprachentwicklungs- noch transferbedingt entstehen.

Als Konterpart zum Interferenzfehler prägte die FA den Begriff „intralinguale Fehler“ und trug zur Entwicklung neuer Spracherwerbstheorien (wie der Identitäts- und Interlanguagehypothese sowie Krashens Spracherwerbsmodell) bei.

Corders Unterscheidung zwischen „errors“ und „mistakes“ greift den Aspekt der Fehlerursache auf. Bei „errors“ handelt es sich um Fehler, die durch die noch fehlenden Sprachkenntnisse entstehen, d.h. der Lernende kann diese Fehler selber nicht verbessern, weswegen diese in den Lernertexten wiederkehren. Demgegenüber sind „mistakes“ solche Fehler, die von den Lernenden erkannt und korrigiert werden können und nur vereinzelt in den Lernerprodukten vorkommen. Die Einordnung der Lernerfehler in diese Kategorien ist m.E. nicht immer unproblematisch, da sie einer gewissen Interpretation von den Forschenden insbesondere dann bedarf, wenn die Länge der Lernertexte für eine eindeutige Fehlerbestimmung nicht ausreicht. In diesen Fällen könnte ein Fehler, der nur einmal vorkommt, evtl. auch ein „error“ sein. Aus forschungsmethodologischer Sicht ist es aus diesem Grund bei der Fehleranalyse notwendig, dass die Fehler kontextualisiert und nicht voneinander isoliert betrachtet werden. Weiterhin kann die Korpusgröße für die Reliabilität der Ergebnisse entscheidend sein.

In den fehleranalytischen Studien der 1970er und 1980er Jahre wurde als letzter Analyseschritt eine Fehlerevaluation durchgeführt. Das globale Ziel dabei war, den Schwierigkeitsgrad der Fehler zu bestimmen und eine Art Fehlermesskala auszuarbeiten, mit deren Hilfe der zu behandelnde Fehler ermittelt werden sollte. Ein genaues Messinstrument konnte wegen Mangel an aussagekräftigen

¹ Die Beispiele stammen aus dem von mir erhobenen Korpus. (O.F)

² Zielhypothese(n) zu diesem Lernersegment: weil ein großer Fisch den kleinen (Fisch) (auf)fraß.

Ergebnissen aber nicht entwickelt werden. Aus pädagogischer Sicht ist die Fehlerbewertung jedoch nach wie vor interessant.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die FA bis heute ihre Anwendung findet, obwohl sie nicht mehr als das meist präferierte Verfahren gilt. Höchst problematisch ist, dass die FA die Lernaltersprache nicht vollständig erfasst, sondern diejenigen Phänomene fokussiert, die fehlerhaft sind. Dabei wäre es unerlässlich, sowohl die korrekten Lerneräußerungen zu erfassen, als auch diejenigen Formen zu ermitteln, die in den Lernertexten nicht vorkommen. Der Grund dafür ist, dass nicht nur die vorhandenen sondern auch die nichtvorhandenen Lernerprodukte über eine Systematik verfügen können. Weiterhin wurde gezeigt, welche Probleme die FA aus forschungsmethodologischer Sicht in ihrem Kernbereich (Fehleridentifikation, -bestimmung und -erklärung) aufweist und welche Lösungen hierfür praktiziert werden.

2.3. Die universale Erwerbsreihenfolge

Die „obligatory occasion analysis“ von Brown (1973) ermöglicht die Untersuchung der Frage, wie richtig die Lernenden eine bestimmte grammatische Form gelernt haben. Die Analyse vergleicht die Lernaltersprache mit den Normen der Zielsprache und stellt den Erwerbsgrad verschiedener grammatischer Formen einander gegenüber. In zahlreichen Longitudinal- und Querschnittsstudien, die unter dem Namen „morpheme studies“ zusammengefasst werden, wurde mit diesem Verfahren gearbeitet. Eine der grundlegenden Fragen dieser Studien war, ob es eine universale Erwerbsreihenfolge in der L2 gibt. Die daran anschließende Frage war, ob, wenn es eine solche Zweitspracherwerbsreihenfolge gibt, sie mit der damals bereits beschriebenen Erwerbsreihenfolge in der L1 übereinstimmt. Krashen (1977) ordnete die in englischsprachigen Lernertexten gebrauchten Morpheme nach ihrer Richtigkeit in eine hierarchische Reihenfolge. Diese Hierarchie („Natural Order“) ist laut Krashens Ergebnissen nur von der Art der Datenerhebung abhängig, d.h. weder die L1 noch das Alter der Lernenden können sie verändern. Eine häufige Kritik an „morpheme studies“ ist, dass die Merkmale der Lernaltersprache oft ausgeblendet werden, weil sich die Studien viel zu stark an den zielsprachlichen Normen orientieren.

Einen anderen Weg versucht das sogenannte Wuppertaler ZISA-Projekt („Zweitspracherwerb italienischer (portugiesischer) und spanischer Arbeiter“) zu gehen, indem die Forscher den Spracherwerb aus der Perspektive der Lernenden betrachten. Clahsen/Meisel/Pienemann (1983) befassen sich u.a. mit der Frage der natürlichen Erwerbsreihenfolge bei der Wortstellung im Deutschen. Ihren Ergebnissen zufolge verläuft der ungesteuerte Spracherwerb in einer festen Abfolge von Entwicklungsstufen, die die Lernenden nacheinander durchlaufen müssen. Innerhalb der einzelnen Stufen sind jedoch individuelle Variationen möglich.

Eine psychologisch plausible Erklärung für den Entwicklungsverlauf liefert Pienemanns (1998; 2005) Processability Theory, die einerseits auf Levelts (1989) Modell der Sprachproduktion und andererseits auf der Lexical-Functional-Grammar von Kaplan und Bresnan (1982) basiert und Folgendes besagt: „the learner cannot acquire what he/she cannot process“ (Pienemann 1998: 87). Die implikative Hierarchie der Sprachverarbeitungsmechanismen ist der Grund dafür, dass der/die Lernende nur diejenigen Strukturen erwerben kann, die er/sie auch verarbeiten kann.

Kann man aber die universalen Erwerbsstufen durch den Unterricht ändern? Mit dieser Frage befasst sich Pienemann im Rahmen der Teachability Hypothesis, deren Ergebnisse zeigen, dass die Stufen nicht übersprungen werden können, der Unterricht aber den Übergang zur nächsten Stufe beschleunigen kann. Voraussetzung für den erfolgreichen Erwerb neuer Strukturen ist, dass der Unterrichtsstoff etwas über dem Niveau der Lernenden liegen muss. Für die FremdsprachenlehrerInnen bedeutet dies, dass diejenigen Strukturen, die kurz nach dem Unterricht bei den Lernenden „sitzen“, zum richtigen Zeitpunkt vermittelt wurden; diejenigen Strukturen, die immer wieder vergessen werden, aber zu früh vermittelt wurden (vgl. Kwakernaak 2002).

Die zum Deutscherwerb frankophoner Schüler in der Schweiz durchgeführte Studie von Diehl et al. (2000) beschreibt eine Entwicklungsreihenfolge im Verbalbereich, bei den Satzmodellen und beim Kasusgebrauch in den zweisprachlichen Nominalphrasen von der Primarstufe (Klasse 4) bis zur Matura im Querschnitt. Folgende Hypothese wurde zum Kasuserwerb von Studer aufgestellt:

Der Kasuserwerb erfolgt auch im gesteuerten Deutscherwerb in natürlichen Phasen, die von den Lernenden nacheinander durchlaufen werden müssen. Der Unterricht hat auf die Abfolge der Phasen keinen Einfluss – ebenso wenig wie auf den Moment, wo die echte Auseinandersetzung mit dem Kasus beginnt. (Diehl et al. 2000: 226).

Ihr Analyseergebnis zeigt, dass der Kasuserwerb der Testpersonen in vier großen Phasen abläuft. In der ersten Erwerbsphase (Ein-Kasus-System) kommen nur Nominativformen vor, in der zweiten Phase erscheinen zwar neben den Nominativen auch Akkusativ- und Dativ-Morpheme, diese weisen jedoch keine systematische Anwendung auf. In der dritten Phase bildet sich ein Zwei-Kasus-System aus, in dem casus rectus und casus obliquus systematisch unterschieden werden. Mit der vierten Phase endet die ermittelte Kasusverwendung. Hier „sind N-, A- und D-Formen weitgehend korrekt verteilt“ (Diehl et al. 2000: 236). Da Genitivformen in den Lernertexten äußerst selten und nur bei fortgeschrittenen Lernenden vorkommen, wird der Genitiv in die Analyse nicht mit einbezogen. Das Gesamtergebnis zeigt, dass der Kasuserwerb erst dann einsetzt, wenn die Lernenden im Verbalbereich und in der Syntax weit fortgeschritten sind. Daraus wird geschlussfolgert, dass die explizite Behandlung der Kasus im Fremd-

sprachunterricht erst später beginnen sollte. Dies würde für die Lernenden eine Erleichterung bedeuten und den Spracherwerb beschleunigen, da sich die Lernenden der natürlichen Abfolge entsprechend mit der großen Anzahl der grammatischen Strukturen nicht gleichzeitig auseinandersetzen müssten. Zwei weitere positive Effekte wären, wie Studer schreibt, dass „mehr Zeit für andere lustvollere Arten der Beschäftigung mit der fremden Sprache frei wird; [und] dass die Motivation der Lernenden zunimmt, weil Misserfolge und Sanktionen abnehmen (Diehl et al. 2000: 264).

Möchte man größere Datenmengen bewältigen, um z.B. Lernerdaten mit unterschiedlichen L1 miteinander zu vergleichen, bietet die Learner Corpus Research seit Ende der 80er Jahre Hilfe in Form von computergestützten Verfahren an. Granger (2008a: 338) definiert Computer Learner Corpora folgenderweise: „Computer Learner Corpora are electronic collections of (near-)natural foreign or second language learner texts assembled according to explicit design criteria.“ Lerner corpora können einerseits zur Theorieentwicklung der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung, andererseits zu pädagogischen Zwecken benutzt werden (vgl. Granger 2008b: 259). Die vielleicht bekannteste Sammlung englischsprachiger Lernerprodukte ist das International Corpus of Learner English (ICLE). Das deutsche fehlerannotierte Lernerkorpus FALKO³ ist frei zugänglich (vgl. Siemen et al. 2006; Lüdeling 2008). In Ungarn wurde an der Janus Pannonius Universität ein international bekanntes Korpus englischer Lernertexte von József Horváth⁴ entwickelt (vgl. Pravec 2002).

Im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit wird eine korpusbasierte Studie zur deutschen Kasusverwendung ungarischer DaF-Lernender vorgestellt. Im Zentrum der Analyse steht die Realisierung der Akkusativ Maskulinum Singular Formen und Genitivkonstruktionen in Nominalphrasen.

3. Datengrundlage und Korpusaufbau

Die Grundlage der vorliegenden Studie bildet eine Langzeituntersuchung. Die Daten wurden von September 2004 bis Juni 2007 in einem ungarischen Gymnasium erhoben. Die ausgewählte DaF-Lernergruppe bestand aus Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9, die im ersten Jahr der Datenerhebung wöchentlich 15 Unterrichtsstunden im Fach Deutsch erhielten. Zwar wurde die Zahl der Deutschstunden ab dem zweiten Schuljahr auf sechs reduziert, insgesamt kann

³ <http://www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko>

⁴ http://www.geocities.com/writing_site/thesis/

aber festgestellt werden, dass die Lernenden einen intensiven Deutschunterricht über die gesamte Erhebungszeit hatten.

Die Klasse wurde im September 2004 neu zusammengesetzt, die Schüler(innen) brachten unterschiedliche Vorkenntnisse im Deutschen (4 bis 10 Jahre Deutschunterricht als erste Fremdsprache) mit. Um das Leistungsniveau und später die sprachliche Entwicklung innerhalb der Gruppe beurteilen zu können, wurde der C-Test⁵ als ein reliables und valides Sprachstandsmessinstrument (vgl. Grotjahn et al. 2002) eingesetzt. Die Lernenden bekamen die Aufgabe, eine Bildergeschichte⁶ (plauen 2000) schriftlich so zu erzählen, dass die Geschichte auch für einen Leser, der die Bilder nicht sieht und die Geschichte nicht kennt, verständlich und interessant ist. Damit wurde eine relativ kontrollierte und gut abgegrenzte Aufgabenstellung gewählt. Die sprachlichen Mittel, mit denen die bildlich vorgegebenen Inhalte erzählt wurden, konnten auf diese Weise in einem gewissen Umfang einheitlich und miteinander gut vergleichbar gehalten werden.

Insgesamt wurden für die o.a. Fragestellung 45 Lernertexte von 15 ungarischen Schülern (fünf Jungen und zehn Mädchen) berücksichtigt, die während dreier Erhebungen (September 2004, Juni 2006 und Juni 2007) in Anwesenheit der Verfasserin erstellt wurden. Pro Lernendem liegen also drei Texte vor. Einen Überblick bietet hierzu Tabelle 1.

Tab. 1: Datendesign: Erhebungszeiten und Texte der ungarischen Lernenden

Erhebungszeiten	Sept. 2004	Juni 2006	Juni 2007
Texte	Fischfang I.	Fischfang II.	Fischfang III.

In der Kontrollgruppe befanden sich 14 muttersprachlich deutsche Schüler(innen) aus den Jahrgangsstufen 9 und 11. Ihre Texte werden in Kap. 5. 2 zum Vergleich herangezogen.

Die handschriftlichen Lernertexte wurden transkribiert. Dabei wurde darauf geachtet, dass alle Spezifika der Schülerarbeiten (wie Selbstkorrekturen, Markierung der Absätze und der direkten Rede) für die computerbasierte Bearbeitung entsprechend kodiert wurden.

Die Auswertung der Daten erfolgte anhand einer an die vorliegende Fragestellung angepassten relationalen Datenbank, durch die eine kontextualisierte Analyse der Daten auf der Wort-, Segment- und Textebene möglich war (vgl. Griebhaber und Rehbein 2002). In der Datenbank wurden außer den Lernertexten auch Metadaten (z.B. Sprachlernbiographie, C-Test-Ergebnisse) hinterlegt.

⁵ Weitere Informationen zum C-Test inkl. Demo-Version finden sich unter <http://spztest.uni-muenster.de/demo/>

⁶ <http://www.vaterundsohn.de/demoBild.asp?ID=79>

Diese zusätzlichen Informationen ermöglichen es, die Schülertexte nach unterschiedlichen Lernermerkmalen zu analysieren. Insbesondere die Angaben zum Sprachstand sind in diesem Beitrag von zentraler Bedeutung.

Bei der Analyse der Kasusverwendung in den Lernertexten wurde zwischen nicht präpositional regierten Kasusformen (in NPs) und präpositionalen Kasusformen (in PPs) unterschieden. Die verwendeten Kasusformen wurden doppelt kodiert: Zum einen wurde die konzeptuelle Ist-Form, zum anderen die im jeweiligen Kontext morphologisch richtige Soll-Form bestimmt. Diese Differenzierung ermöglicht nicht nur die Untersuchung der konkret verwendeten Kasusformen, sondern auch die Analyse der eigentlich zu realisierenden Kasuskonstruktionen inklusive fehlerhafter Formen über die gesamte Datenerhebungszeit.

Das folgende Kapitel beschreibt die ungarische und die deutsche Sprache aus kontrastiver Sicht. Der Fokus liegt dabei auf der Kasusmorphologie in NPs.

4. Kasus kontrastiv (Deutsch-Ungarisch)

Es ist aus typologischen Gründen nicht einfach, das ungarische Flexionssystem mit der deutschen Deklination zu vergleichen. Bevor die Kasussuffixe im Ungarischen näher behandelt werden, stellt sich die allgemeine Frage, welche prägnanten Unterschiede zwischen der Gesamtdeklination der ungarischen und der deutschen Nominalgruppe existieren.

Ein auffälliger Unterschied im Kasusbereich betrifft die große Anzahl an Nominativformen eines einzelnen ungarischen Wortes, die dadurch entsteht, dass nicht nur die absoluten Stämme sondern auch die relativen Stämme eines Nomens⁷ suffigiert werden können. Auf diese Weise kann ein einzelnes Wort insgesamt 14 bzw. mit Besitzerzeichen und Plural 42 Grundformen haben, die mit Kasus-suffixen vorkommen können (vgl. Forgács 2007).

Ein weiterer Unterschied zum deutschen Kasussystem ist, dass die ungarischen Adjektive und Pronomina über keine spezifische Deklination verfügen, sondern – mit wenigen Ausnahmen – die gleichen Suffixe wie die Substantive bekommen.

Der meistthematisierte Unterschied zwischen den beiden Sprachen ist im Kasusbereich die große Zahl der Suffixe im Ungarischen (mind. 17), die mit den vier Kasus im Deutschen kontrastiert werden.

Die genaue Zahl der ungarischen Kasusformen hängt von den verwendeten Kriterien der jeweiligen Kasusdefinition ab. In den meisten linguistischen Arbeiten werden 18, manchmal aber auch 21 oder 27 Kasus berechnet. „Wie viele Kasus

⁷ Der relative Stamm besteht aus dem absoluten Wortstamm und einem oder mehreren Suffixen.

hat ein ungarisches Substantiv?“ – diese bereits von Antal (1960: 52-57) diskutierte Frage ist damit auch in der neueren Fachliteratur ein aktuelles Thema geblieben. Das grundlegende Problem besteht – wie von Forgács (vgl. 2007: 143) festgestellt wird – in den unterschiedlichen Definitionen der ungarischen Kasussuffixe. In der traditionellen Linguistik gelten syntaktische Kriterien für die Abgrenzung der Kasusendungen von anderen Suffixen und Postpositionen. Antal behandelt diese Problematik aufgrund strukturalistischer Analysen. Damit vertritt er eine Sichtweise, die vor seiner Untersuchung – mit Ausnahme von Sebeok (vgl. Antal 1960: 53) – nicht thematisiert wurde, und kommt zu dem Ergebnis, dass die ungarischen Substantive über 18 Kasus verfügen. Kiefer (1987) zeigt dagegen, dass die Kasusendungen von anderen Suffixen mit Antals distributioneller Vorgehensweise nicht eindeutig abgegrenzt werden können. Deswegen definiert Kiefer (1987: 486) die Kasussuffixe auf folgende Weise: „Das Kasussuffix ist ein gebundenes Morphem, nach dem an einem Nomen kein anderes Morphem stehen kann und wenn es an ein Substantiv angefügt wird, ergibt sich wieder ein Substantiv.“⁸ Damit werden die Kasussuffixe von den Wortbildungssuffixen exakt unterschieden und 18 Endsuffixe als Kasussuffixe bestimmt.

Das Ungarische verfügt über keine Präpositionen, sondern operiert entweder mit Kasusendungen oder Postpositionen. In dieser Arbeit kann die deutsche Kasusverwendung bei Präpositionen aufgrund des Umfangs nicht näher behandelt werden, daher wird der Fokus auf die nicht präpositional regierten Kasusformen in den Lernertexten gerichtet.

Die drei sog. syntaktischen Kasus (N, A, D) weisen im Ungarischen folgende Besonderheiten auf (vgl. Forgács 2007):

Der Nominativ mit dem Besitzerzeichen der 3. Person Sg. kann auch eine Temporal-bestimmung ausdrücken.

Auf Ungarisch: egy hónapja

Interlinear: ein MonatSEIT

Auf Deutsch: seit einem Monat

Akkusativobjekte mit Besitzerzeichen in der 1. und 2. Person Singular kommen manchmal ohne die Akkusativendung vor. In diesem Fall entspricht ihre Form dem Nominativ.

Der Akkusativ kann eine adverbiale Bestimmung ausdrücken.

Auf Ungarisch: Berlint 3,5 millióan lakják.

Interlinear: BerlinAKK. 3,5 MillionADVERB (sie) wohnen.

Auf Deutsch: In Berlin leben 3,5 Millionen Menschen.

⁸ Übersetzung der Verfasserin

Die ursprüngliche Bedeutung des Dativs, die Orts- und Richtungsangabe, lässt sich in einigen Ausdrücken im Ungarischen beobachten.

- Auf Ungarisch: Délnek megyünk.
 Interlinear: SüdDEM (wir) gehen.
 Auf Deutsch: Wir fahren Richtung Süden.

Einige Adjektive können im prädikativen Gebrauch mit Dativ stehen.

- Auf Ungarisch: Jó lesz példának.
 Interlinear: Gut wird (es) BeispielDEM.
 Auf Deutsch: Es wird als gutes Beispiel geeignet sein.

Die (Genitiv-)Endungen *-nak/-nek* können weggelassen werden, d.h. sie entsprechen formal dem Nominativ (s.u.).

- Auf Ungarisch: Péternek a háza. / Péter háza.
 Interlinear: Peters DAS HausSEIN. / Peter HausSEIN.
 Auf Deutsch: Das Haus von Peter.

An dieser Stelle soll noch die interessante Diskussion über die Frage aufgegriffen werden, ob das Ungarische überhaupt über einen Genitiv verfügt. Die Endungen *-nak/-nek* werden in manchen linguistischen Arbeiten nur dem Dativ, in anderen auch dem Genitiv zugeordnet. Erstere schließen damit auch den Genitiv als ungarischen Kasus aus (vgl. Keszler und Lengyel 2008).

Auf eine detaillierte Vorstellung der deutschen Kasusmorphologie wird aus Platzgründen verzichtet, stattdessen werden einige Merkmale der deutschen Kasusmorphologie aus der ungarischen Lernersicht zusammengestellt:

- Die deutschen Flexive kodieren alle drei Kategorien (Numerus, Genus, Kasus) in einer Form. Das Ungarische verfügt über keine Genera; die ungarischen Pluralformen werden unabhängig vom Kasus entweder mit dem Suffix *-i* oder *-k* gebildet, d.h. die ungarischen DaF-Lernenden müssen sich ein neues Konzept aneignen. Beim Sprechen oder Schreiben müssen die Lerner nicht nur den Numerus (Plural oder Singular), sondern auch das Genus und den Kasus richtig wählen, um die richtige Form zu bilden.
- Im Ungarischen werden die Adjektive in attributiver Verwendung nicht flektiert; im Deutschen kann die Flexion an allen Konstituenten erscheinen (z.B. mit *den* vielen Fischen).
- Die Kasusformen und Funktionen stehen im Deutschen in keinem 1:1-Verhältnis. Das bedeutet aus rezeptiver Sicht, dass der Kasus nicht immer eindeutig ablesbar ist. Beim produktiven Gebrauch von Artikelwörtern müssen die Lernenden unter sechs Flexiven (*-Ø*, *-e*, *-es*, *-en*, *-er*, *-em*) die

richtige Form auswählen, wobei die Flexive mit Ausnahme von *-em* bei mehreren Kasus vorkommen können (z.B. *-er* bei Nom., Gen. und Dat.).

- Hinzu kommen noch die Sonderformen (z.B. Personal- und Reflexivpronomina) sowie die Adjektivdeklinationsregeln mit ihren speziellen Regeln, die den DaF-Lernenden die Verarbeitung der deutschen Kasusmorphologie (vermutlich unabhängig von ihrer L1) enorm erschwert.

Da der Unterricht der ausgewählten Lernergruppe überwiegend auf schriftlichen Texten basiert und die Varianten der gesprochenen Sprache sowie die Dialekte nur am Rande behandelt werden, gelten die Regeln der deutschen Standardsprache als Norm für die nachfolgende Analyse.

5. Datenanalyse zur Kasusverwendung

Im Folgenden werden die Akk. Mask. Sing. Formen und die Genitivkonstruktionen in den Lernertexten näher betrachtet. Damit werden zwei Teilbereiche der deutschen Kasusmorphologie behandelt, in denen die Formbestimmung nur wenig Interpretation für die Analyse verlangt. Die Frage, wie die gesamte Entwicklung der Kasusmorphologie bei den ungarischen Probanden aussieht, sprengt leider den Rahmen der vorliegenden Studie. Dennoch kann anhand ausgewählter Beispiele das Verhältnis zwischen der schulischen Grammatikvermittlung und der Regelanwendung in den Schülertexten diskutiert werden.

Die Analysen werden einerseits aufgrund des Datenerhebungszeitpunktes (DE), andererseits nach dem Sprachniveau der Lernenden untersucht. Der Grund hierfür ist, dass die Probanden hinsichtlich ihrer Sprachniveaus keine homogene Lernergruppe bilden und deswegen angenommen werden kann, dass die Analyse nach dem Parameter Erhebungszeit über die allgemeine Sprachentwicklung die Kasusmorphologie nicht zuverlässig genug widerspiegeln könnte.

Als Messinstrument für die Schülerleistungen wurde der C-Test eingesetzt. Die maximal erreichbare C-Test-Punktzahl betrug 100 Punkte. Bei der ersten Datenerhebung lagen die meisten Ergebnisse zwischen 21 und 38 Punkten, bei der zweiten zwischen 43 und 71 Punkten, bei der letzten Erhebung zwischen 44 und 79 Punkten. Eine Schülerin hatte schon zu Beginn der Studie ein herausragendes Ergebnis. Ihre C-Testpunktzahl war im September 2004 insgesamt 55 Punkte, bei beiden nachfolgenden Tests im Juni 2006 und Juni 2007 erreichte sie 85 Punkte.

Die Lernertexte werden im Folgenden nach dem aktuellen Leistungsstand in zwei Extremgruppen und in eine mittlere Leistungsgruppe eingeteilt. Die Texte von 21-30 Punkten bilden den leistungsschwächeren Bereich, die zwischen 46-55 Punkten liegen auf einem mittleren Niveau, die Schüler(innen) der leistungsstärkeren Arbeiten erreichen 71-80 Punkte. Dabei können diejenigen Lernertexte,

die diesen Gruppen nicht zugeordnet werden können, bei der Analyse nicht berücksichtigt werden.

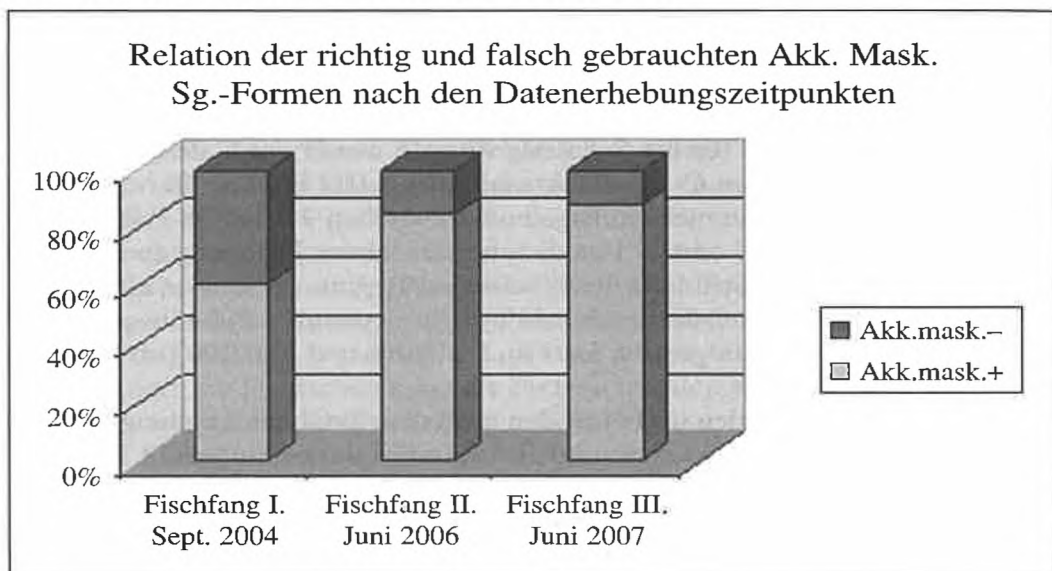
Die aus methodologischer Sicht interessante Frage, inwieweit die Ergebnisse der zwei Analysegrundlagen, d.h. Datenerhebungszeit und C-Test, miteinander übereinstimmen, wird anhand der Ergebnisse zur Akkusativverwendung diskutiert. Darauf folgt eine longitudinale Analyse sowie die Interpretation der Ergebnisse aus sprachkontrastiver Sicht. Das Kap. 5. 2 befasst sich mit den Genitivkonstruktionen in den Lernertexten.

5.1. Die Verwendung des Akkusativs im Maskulinum Singular

Als ein sicheres Zeichen für den Erwerb des Akkusativs gilt im Deutschen die Benutzung des Akkusativs in Singular Maskulinum, da die Akkusativformen in Femininum und Neutrum mit dem Nominativ übereinstimmen. Das Vorkommen der Akk. Mask. Sg. Formen in den Schülertexten hängt vom Inhalt der Erzählung ab und ist durch die Fischfang-Geschichte motiviert, da hier des öfteren Bezug auf *den Fisch* genommen werden muss.

Im Folgenden werden die korrekt realisierten Kasusformen mit denen in Relation gesetzt, für die statt Akk. Mask. Sg. ein anderer Kasus benutzt wurde (in der Abbildung gekennzeichnet als „Akk. Mask. Sg.“). Die Gesamtzahl von Akk. Mask.(+) und Akk. Mask.(-) ergibt 100% in jeweils allen drei Teilkorpora, die nach den Erhebungszeiten gebildet wurden.

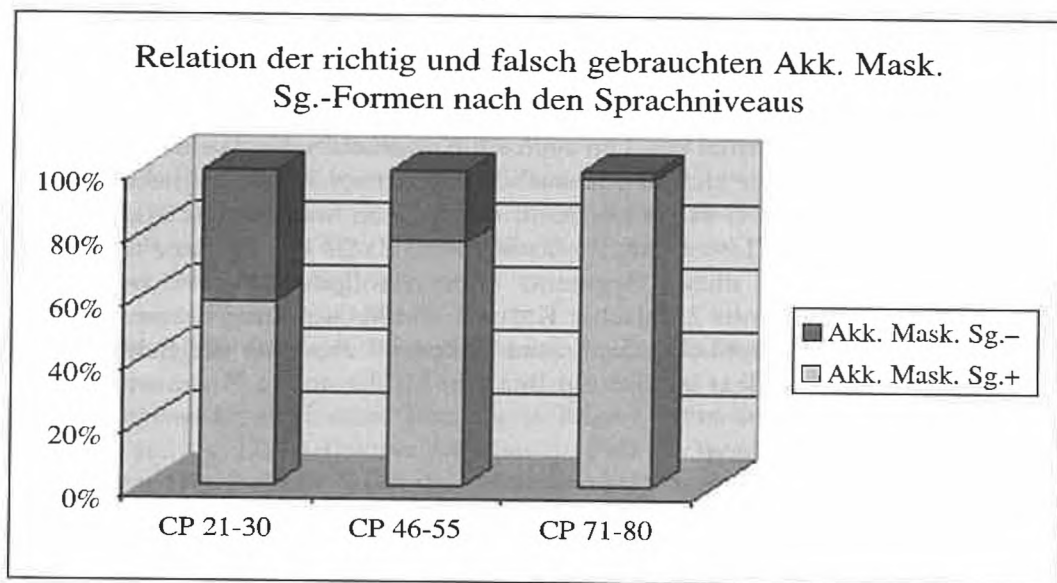
Abb.1: Akk. Mask. nach den drei Datenerhebungszeiten



Die Verteilung der Akkusativ Maskulinum Formen im Korpus zeigt in Relation zur Erhebungszeit, dass die Zahl der richtigen Formen nach zwei Schuljahren sichtbar zunimmt (von 60% auf 84%) bzw. ein Rückgang der nicht richtig realisierten Akk. Mask. Formen (von 40% auf 16%) zu erkennen ist. Auch am Ende des dritten Erhebungsjahres ist diese Tendenz noch erkennbar (mit 88% der richtigen Formen), wenn sie auch nicht mehr so stark ist wie zwischen DE1 und DE2.

Was aber ergibt die Untersuchung der Akk. Formen in den drei Leistungsgruppen?

Abb.2: Akk. Mask. nach C-Test-Punktzahl



Die nach dem Sprachniveau (C-Test) differenzierte Analyse der Akk. Mask.-Formen zeigt eine klare Entwicklungstendenz. Zwar bleibt dieser Bereich auch in der höheren Leistungsgruppe weiterhin fehlerbehaftet, der Fehleranteil beträgt aber insgesamt nur drei Prozent.

Wie zeichnet sich die Entwicklung der Akkusativ-Verwendung in den Lernertexten ab? Die obigen Analysen anhand der Datenerhebungszeit und des Sprachniveaus sind Momentaufnahmen, die auf dem korrekten oder abweichenden Kasusgebrauch verschiedener Probanden basieren. Um die individuelle Entwicklung mit Hilfe eines konkreten Beispiels longitudinal abzubilden, werden drei deutsche Texte von *einer* ungarischen Schülerin hinsichtlich ihrer Kasusverwendung analysiert.

In ihrem ersten Text benutzte Mária⁹ folgende Formen für Ergänzungen im Akk.:

- A. Sie finden **einen** Fisch
- B. Kochen wir **der** Fisch
- C. Sie kochen **der** Fischsuppe.
- D. Der Großvater will **der** Fisch putzen,...
- E. Ich habe schlechte Laune.
- F. Ich will nicht **der** Fisch kochen
- G. ..., sonder ~~bringen~~ wir bringen **der** Fisch zu dem Sec.
- H. ... und er ißt **der** klein Fisch.
- I. Jetzt schon wirklich haben sie schlechte Laune.

In den neun Segmenten (A-I) kommt die Akkusativmarkierung nur in den Sätzen A) sowie in E) und I) richtig vor. Der Ausdruck *schlechte Laune haben* wurde möglicherweise zum einen als chunk gelernt, d.h. er ist eine unanalysierte Form, zum anderen kann er formal gesehen auch ein Nominativ sein. Aus diesem Grund zeugt er nicht von einer sicheren Kasusbildung. Unser Zweifel wird durch die Segmente B), D) und E-H) gestärkt, in denen Nominative statt Akk. Mask. Singulare vorkommen. Interessant ist das Segment C) *Sie kochen der Fischsuppe*. Bei der Fehleranalyse dieses Segments können folgende Punkte beobachtet werden: 1. falsches Genus 2. falscher Kasus 3. die Verwendung des bestimmten Artikels statt des Nullartikels. Zu diesem Zeitpunkt erreichte die Schülerin 24 Punkte im C-Test, der Text ist also ein Beispiel für die untere Niveaustufe.

Formen für Akk. in „Fischfang II.“:

- A. Sie hatten Glück,
- B. sie nahmen **ein** Fisch aus.
- C. ~~um das Fisch zu kochen~~, dass sie **das** Fisch kochen.
- D. ~~Aber~~ Aber, wann Opa **das** Fisch aufputzen möchte,
- E. Er möchte **das** kleine Fisch nicht mehr kochen.
- F. Deshalb er und sein Opa brachte **das** Fisch zurück in den Sec
- G. und sie warfen sie **das** Fisch ~~in den See~~ zurück.
- H. Sie möchten **seinen** Freund sehen.
- I. und ~~Dieser~~ **dieser** Fisch ~~aß~~ ~~fräß~~ frass **das kleine**.
- J. wenn sie **das** Fisch in einem Akvarien lagen.
- K. So ~~könnten sie~~ können sie **das** Fisch immer sehen

⁹ Der Name der Schülerin wurde geändert. Die Selbstkorrekturen werden mit Durchstrich und Einfügung übernommen.

Auffällig in diesen Segmenten ist, dass der *Fisch* mit der Ausnahme des Segments R) mit einem falschen Genus (Neutrum statt Maskulinum) verwendet wird. Über den Grund dafür kann man nur spekulieren. Interessant ist aber, dass der Kasuswechsel auch mit einem Referenzwechsel auf einen anderen „Fisch“ verbunden ist. Die Schülerin verwendet das Neutrum nicht nur mit dem bestimmten Artikel, sondern auch mit dem unbestimmten Artikel im Segment K) konsequent. Weiterhin wird das Akkusativ Maskulinum in Q) richtig gebildet, nur der Numerus des Possessivpronomens stimmt nicht. Neu ist im Vergleich zum ersten Text, dass das Adjektiv *klein* flektiert wird. Mária erreichte in dieser Datenerhebung 66 Punkte beim C-Test.

Formen für Akkusativ in „Fischfang III.“:

- A. Sie hatten ~~Glück~~ Erfolg,...
- B. ...,dass sie **eine feine** Suppe machen werden.
- C. ... und begonnen **den** Fisch zu putzen.
- D. Aber der Enkel beleidigte **den** Fisch...
- E. und Thomas [, denn der Enkel hieß so,] wollte **den** Fisch nicht mehr essen.
- F. Thomas und sein Opa brachten **den** Fisch zurück zur See.
- G. Der Fisch freute **sich** sehr.
- H. ... und fresste **den kleine**.
- CC) Wenn der ~~groß~~ große Fisch **den kleine** Fisch nicht ~~fresste~~ gefressen hatte,...

Mária verwendet in diesem Text das richtige Genus und bildet die NPs überwiegend richtig. Die Adjektive erhalten ein Flexiv, das aber noch nicht der Norm entspricht. Die formale Seite der Akkusativrealisierung zeigt im Vergleich mit den früheren Texten größere Varianz. Hier kommen mehr Adjektive und auch ein Reflexiv- und Relativpronomen vor. Das Segment D) ist jedoch ein amüsanter Beispiel dafür, dass die Muttersprache auch eine fortgeschrittene Lernerin auf das falsche Gleis bringen kann. Die Zielhypothese zu diesem Satz lautet: Aber der Enkel hatte Mitleid mit dem Fisch. Mária kannte den entsprechenden deutschen Ausdruck nicht und das ungarische Verb *megsajnálni* führte sie zu einer falschen Annahme.

Zusammenfassend für die Quer- und die Längsschnittsanalyse kann festgestellt werden, dass die Realisierung der Akkusativ-Formen in den Schülertexten eine durchgehende Entwicklung zeigt, die sich aber über lange Zeit erstreckt und nur auf einem hohen Sprachniveau zu einem normkonformen Formgebrauch führte.

Weiterhin zeigen die Lernerdaten, dass die Kontrastivhypothese keine vollständige Erklärung liefert, warum sich der richtige Gebrauch des Akkusativs in DaF über so lange Zeit erstreckt. Der Großteil der in den Lernertexten benutzten transitiven deutschen Verben regiert auch im Ungarischen den Akkusativ: *fangen*,

sehen, lieben, kochen, finden, putzen, (zurück)nehmen, packen, zurückbringen, zurückwerfen, (auf)essen, fressen, töten, bemerken. Die einzige Ausnahme bildet das Vollverb *haben*, dem im Ungarischen folgende Konstruktion entspricht: Kopula und Nominativ mit Besitzerzeichen (sowie dem entsprechenden Personalpronomen im Dativ). Nach der Kontrastivhypothese sollte der positive Transfer den ungarischen Lernenden die richtige Verwendung des deutschen Akkusativs ermöglichen. Betrachtet man die Ergebnisse der mittleren Leistungsgruppe, muss wider Erwarten eine große Anzahl fehlerhafter Akkusativ-Formen konstatiert werden. Auf ähnliche Weise wird die richtige Anwendung des Akkusativs in der Genfer Studie bei französischen Muttersprachlern erst der letzten Phase zugeordnet (vgl. Kap. 2. 3). Auch für die niederländischen DaF-Lerner bedeutet die Markierung des Akkusativs auch nach ca. 400 Stunden Unterricht eine große Schwierigkeit: lediglich ca. 20% der Akkusative werden normgerecht gebildet (vgl. Kwakernaak 1996: 278). Die Schwierigkeit des deutschen Kasuswerbungs liegt also nicht allein an typologischen Unterschieden des Deutschen und des Ungarischen, sondern auch an der Komplexität der deutschen Kasusmorphologie.

5.2. Zum Genitivgebrauch

Genitivkonstruktionen kommen in den DaF-Texten zum *Fischfang* nur selten vor. Das gleiche Phänomen wurde auch in der Genfer Studie von Diehl et al. (2000) beobachtet. Nach den Ergebnissen des Schweizer Forscherteams erreichen die DaF-Lernenden trotz eines mehrjährigen Deutschunterrichts nur selten diese höchste Stufe.

Auch das in der vorliegenden Studie einbezogene L1-Korpus der deutschen Kontrollgruppe weist nur wenige Genitivkonstruktionen auf. Allein das Nichtvorkommen des Genitivs ist somit kein eindeutiger Hinweis darauf, dass die DaF-Lernenden die Bildung des Genitivs nicht beherrschen. Mit Hilfe des C-Testes konnte weiterhin festgestellt werden, dass nur Lernende ab 50 C-Testpunkten Genitivkonstruktionen verwenden. Damit scheint mindestens ein mittleres Sprachniveau unerlässlich zu sein, um sich mit der Komplexität des Genitivs bei produktiven Aufgaben (hier speziell beim Schreiben) erfolgsversprechend auseinanderzusetzen zu können.

Bei der kontrastiven Beschreibung der deutschen und ungarischen Kasusmorphologie (in Kap. 4) wurde bereits auf die Diskussion zum Genitiv im Ungarischen hingewiesen. In den deutschsprachigen Lernertexten gibt es Anzeichen dafür, dass die ungarische Muttersprache die Lernenden bei der deutschen Kasuswahl beeinflusst.

Bsp.1: „Das war keinen Tag **des** Fisches.“

statt: Das war kein guter Tag für den Fisch.

Auf Ungarisch: Ez nem a hal(nak a) napja volt.

wörtl.: Das war nicht (dem/des) Fisch(es) sein Tag.

Abgesehen davon, dass in der Verneinung Akk. statt Nom. gewählt wurde, zeigt dieses Beispiel, dass der Lerner die ungarische (optionale) Endung -nak/nek mit dem deutschen Genitiv verbindet. In dem Textfluss wäre auch folgende Formulierung möglich: *Das war nicht sein Tag*. In diesem Satz müsste der Lerner nur das ungarische Besitzerzeichen mit dem deutschen Possessivpronomen ausdrücken. Möglicherweise ist aber das Auseinanderhalten der Besitzerzeichen, des Genitivs und des Dativs für ihn noch nicht möglich und er verfügt nicht über die konventionelle präpositionale Formulierung des ersten Beispiels.

Das zweite Beispiel weist noch mehr Komplexität auf.

Bsp. 2: „Damit sie die Freiheit des Fisches zurückgeben.“

statt: Damit sie dem Fisch seine Freiheit zurückgeben.

Auf Ungarisch: Hogy visszaadják a hal(nak a) szabadságát.

wörtl.: Damit (sic) wiedergeben dem Fisch seine Freiheit.

Ein weiterer möglicher Stolperstein könnte bei der Formulierung dieses deutschen Satzes sein, dass das indirekte Objekt (IO) im Ungarischen nicht immer erscheinen muss, der entsprechende deutsche Satz aber ohne das IO unvollständig ist.

6. Zusammenfassung, forschungsmethodologische und didaktische Konsequenzen

Die Analyse der deutschsprachigen Lernerdaten ungarischer DaF-Lernenden zeigt, dass die Akk. Mask. Sg.-Formen erst auf einem höheren Sprachniveau richtig realisiert werden. Dieses Ergebnis mag besonders in Hinblick darauf enttäuschend sein, dass die DaF-Lehrwerke die Akkusativbildung schon früh einführen und die Kasusformen im Deutschunterricht der Probanden mehrmals systematisch wiederholt und gezielt geübt wurden. Insgesamt muss konstatiert werden, dass eine große Diskrepanz zwischen der schulischen Grammatikvermittlung und der Regelverwendung in den Lernertexten besteht.

Aus forschungsmethodologischer Sicht konnte festgestellt werden, dass die Analyse der Sprachentwicklung anhand des C-Testes ein differenzierteres Bild als eine Analyse anhand der Lernzeit ergibt. Für spätere Forschungsarbeiten zum Fremd- oder Zweitspracherwerb wäre es empfehlenswert, dass ein einheitliches Messinstrument (z.B. der C-Test) für die Feststellung des Sprachstandes eingesetzt wird, damit die Ergebnisse zukünftiger Untersuchungen auch übergreifend miteinander verglichen werden können. Auf diese Weise könnten Lernerdaten mit verschiedenen L1 vernetzt und die Rolle der L1 systematisch untersucht werden.

Die Ergebnisse der korpusbasierten Arbeiten zum Spracherwerb können unser bisheriges Bild des Fremdspracherwerbs und -unterrichts verändern. Im Sinne der hermeneutischen Spirale (vgl. Graefen/Liedke 2008: 188) sollten die auf empirischer Basis erzielten Ergebnisse auch für die curriculare und didaktische Gestaltung des Fremdsprachunterrichts nutzbar gemacht und berücksichtigt werden.

Bibliografie

- Antal, László 1960: Hány esete van a magyar főnévnek? In: Magyar Nyelv 1, 52-57.
- Boócz-Barna, Katalin 2006: Funktionen bereits erworbener oder gelernter Sprachen im L3-Deutschunterricht in Ungarn. Forschungsbericht. In: Abel, Andrea et al. (Hg.): Mehrsprachigkeit in Europa. Bozen, 245-254.
- Brown, Roger 1973: *A First Language*. Cambridge.
- Clahsen, Harald/Meißel, Jürgen M./Pienemann, Manfred 1983: *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen.
- Corder, S. Pit 1967: The significance of learners' errors. In: *International Review of Applied Linguistics* 5/1967, 161-170.
- Corder, S. Pit 1974: Error analysis. In: Allen, J. P./Corder, S.P. (eds.): *The Edinburgh Course in Applied Linguistics Vol.3: Techniques in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press.
- Corder, S. Pit 1981: *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford.
- Diehl, Erika et al. 2000: *Grammatikunterricht: Alles für der Katz?* Tübingen.
- Dulay, Heidi/Burt, Marina/Krashen, Stephen 1982: *Language Two*. Oxford.
- Dulay, Heidi/Burt, Marina 1974: Errors and strategies in child second language acquisition. In: *TESOL Quarterly* 8: 129-136.
- Ellis, Rod 2008: *The Study of Second Language Acquisition*. Second ed. Oxford.
- Ellis, Rod/Barkhuizen, Garry 2005: *Analysing Learner Language*. Oxford.
- Forgács, Tamás 2007: *Ungarische Grammatik*. 3., unveränd. Aufl. Wien.
- Gass, Susan M./Selinker, Larry 2008: *Second Language Acquisition*. Third ed. New York.
- Granger, Sylviane 2008a: Learner Corpora in Foreign Language Education. In: Van Deusen-Scholl, Nelleke/Hornberger, H. Nancy (eds.): *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 4. Second and Foreign Language Education, 337-356.
- Granger, Sylviane 2008b: Learner Corpora. In: Lüdeling, Anke/Kytö, Merja (eds.): *Corpus Linguistics. An International Handbook*. Vol.1. Berlin/New York (= HSK 29.1), 259-275.
- Graefen, Gabriele/Liedke, Martina 2008: *Germanistische Sprachwissenschaft*. Tübingen.
- Grißhaber, Wilhelm/Rehbein, Jochen 2002: Kontextualisierte Wortschatzanalyse (KWA). Ziele, Probleme und Verfahren. (ENDFAS Arbeitspapier Nr. 1, 1992), Hamburg: Germanisches Seminar (mimeo). In: PALM 11/02.
- Grotjahn, Rüdiger 2002: Konstruktion und Einsatz von C-Tests: Ein Leitfaden für die Praxis. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): *Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Bd. 4. Bochum, 211-225.

- Kaplan, Ronald M./ Bresnan, Joan 1982: Lexical-Functional Grammar: A formal system for grammatical representation. In: Bresnan, Joan (ed.) *The Mental Representation of Grammatical Relations*. Cambridge, 173-281. Reprinted in Dalrymple/Kaplan/Maxwell/Zaenen (eds.) 1995: *Formal Issues in Lexical-Functional Grammar*, 29-130. Stanford.
- Keszler, Borbála/Lengyel, Klára 2008: *Ungarische Grammatik*. Hamburg.
- Kiefer, Ferenc 1987: A magyar főnév esetei. In: *Magyar Nyelv* 4, 481-486.
- Krashen, Stephen 1977: The Monitor Model for adult second language performance. In: Burt, Marina/Dulay, Heidi/Finocchiaro, Mary (eds.): *Viewpoints on English as a Second Language*. New York.
- Kwakernaak, Erik 1996: *Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden*. Amsterdam, Atlanta Rodopi (Deutsch: Studie zum Sprachunterricht und zur interkulturellen Didaktik 1).
- Kwakernaak, Erik 2002: Nicht alles für die Katz. Kasusmarkierung und Erwerbssequenzen im DaF-Unterricht. *DaF* 3, 156-166.
- Lado, Robert 1957: *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan.
- Levelt, Willem J.M. 1989: *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge.
- Lüdeling, Anke (2008) Mehrdeutigkeiten und Kategorisierung: Probleme bei der Annotation von Lernerkorpora. In: Walter, Maik & Grommes, Patrick (Hg.) *Fortgeschrittene Lernervarietäten*. Tübingen, 119-140.
- Pienemann, Manfred 1998: *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia.
- Pienemann, Manfred 2005: *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia.
- plauen, e. o. (Ohser, Erich) 2000 Gesamtausgabe. Politische Karikaturen, Zeichnungen, Illustrationen und alle Bildgeschichten. Vater und Sohn. Konstanz.
- Pravec, Norma A. 2002: Survey of Learner Corpora. In: *ICAME Journal* 26, 81-114.
- Selinker, Larry 1972: Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics and Language Teaching*. 10/3, 209-231.
- Siemen, Peter/Lüdeling, Anke/Müller, Frank Henrik 2006: FALKO - Fehlerannotiertes Lernerkorpus des Deutschen. In: *Proceedings of Konvens 2006*, Konstanz, 130-138.

Online-Reccourcen

http://www.geocities.com/writing_site/thesis/

<http://www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko>

<http://www.vaterundsohn.de/demoBild.asp?ID=79>