

Ulrich Mehlem,
Said Sahel (Hrsg.),

Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext:
Diagnose und Förderung

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

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung
der xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Ulrich Mehlem, Said Sahel (Hrsg.),
Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext: Diagnose und Förderung

© Herbert-Jürgen Welke Fillibach Verlag Freiburg im Breisgau
Typografische Konzeption: Herbert-Jürgen Welke, Freiburg im Breisgau
Umschlagbild: Peng Sun, Jinan, China
Druck und Bindung: docupoint GmbH Magdeburg
Printed in Germany 2010

ISBN 978-3-931240-63-9

Ulrich Mehlem,
Said Sahel (Hrsg.)

Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext: Diagnose und Förderung

Inhalt

ULRICH MEHLEM, SAID SAHEL	7
Einleitung	

Diagnose und Förderung im Elementarbereich

ANNINA FISCHER	15
Zweitsprache Deutsch in der deutschsprachigen Schweiz	
ERIKA KALTENBACHER, HANA KLAGES, TETYANA VASYLYEVA .	39
Sprachförderung als Vorbereitung auf die sprachlichen Anforderung der Schule: Zielsetzungen und ihre Realisierbarkeit	
DORIS TOPHINKE	69
Vorbereitung auf den Orthografieerwerb: Zur Berücksichtigung der Schrift in der vorschulischen Sprachförderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache	

Diagnose und Förderung im Primarbereich

VERENA BLASCHITZ	93
„Dann kommt ein Frau und eine Mann“ – Analyse narrativer Texte 10-jähriger Kinder mit und ohne Migrationshintergrund	
WILHELM GRIESSHABER.....	113
Die Profilanalyse als Instrument zur Sprachstandsermittlung und Sprachförderung	
ULRICH MEHLEM	133
Schreibanlässe und Schreibprozesse in der Grundschule – wie anschlussfähig für Migrantenkinder?	

Diagnose und Förderung in der Sekundarstufe

JULIANA GOSCHLER	163
Kausalbeziehungen in den Erzählungen türkisch-deutscher bilingualer Sprecher	
SAID SAHEL	185
Ein Kompetenzstufenmodell für die Nominalphrasenflexion im Erst- und Zweitspracherwerb	
Autorinnen und Autoren	211

Ein Kompetenzstufenmodell für die Nominalphrasenflexion im Erst- und Zweitspracherwerb

SAID SAHEL

1 Einleitung und Problemstellung

Den bisherigen Studien zum Erwerb und Gebrauch der Nominalflexion bei Kindern mit Migrationshintergrund ist gemeinsam, dass der Fokus auf der Untersuchung des Kasus und Genus liegt. Die bisher vorliegenden Erkenntnisse machen deutlich, dass der Erwerb des deutschen Kasus- und Genusystems einen besonders schwierigen Lerngegenstand für Kinder mit Migrationshintergrund darstellt (Jeuk 2008, Griebhaber 2007, Thoma/Tracy 2007, Mehlem 2004, Wegener 1995). Wie persistent die Probleme mit dem richtigen Gebrauch des Kasus und Genus sind, zeigt sich darin, dass Schüler mit Migrationshintergrund auch über die Grundschulzeit hinaus oft durch Fehlleistungen in diesem grammatischen Bereich aufpassen, wobei »der zielsprachlich richtige Gebrauch des Genus das größere und anhaltendere Problem [ist]« (Jeuk 2008: 140). Thoma/Tracy (2006) stellen fest, dass obwohl sich Kinder mit Migrationshintergrund in der Kindergartenzeit einige wesentliche morphosyntaktische Eigenschaften des Deutschen aneignen, sie große Unsicherheiten im Gebrauch von Kasus- und Genusformen zeigen.

Während zum Erwerb der Nominalflexion in Deutsch als Zweitsprache (DaZ), also der Kategorien Kasus, Numerus und Genus, eine Fülle von Literatur vorliegt, fehlt es fast vollständig an Arbeiten, die den Erwerb der Morphosyntax der Nominalphrase (NP) zum Gegenstand haben. Denn die Morphosyntax der NP im Deutschen kann nicht darauf reduziert werden, dass die Komponenten der NP hinsichtlich der oben genannten Kategorien kongruieren. Vielmehr gehört dazu auch die Verteilung der Flexive auf diese Komponenten sowie deren Steuerung (s. Kap. 2). So spricht Jeuk (2008) in seiner Untersuchung zur Kasus- und Genuszuweisung bei Grundschulern zwar von »Morphologie der Nominalphrase«. In der Datenauswertung tauchen aber lediglich NPs mit einem Artikelwort und einem Substantiv oder pronominalen NPs auf. Durch Adjektive attribuierte NPs werden weder in die Auswertung einbezogen noch vom Autor thematisiert. Bast (2003) geht in ihrer Arbeit, in der sie die Entwicklung von Kasus, Numerus und Genus im Zweitspracherwerb zweier russischsprachiger Lernerinnen untersucht, ähnlich vor.

Sie befasst sich in ihrer Studie mit Realisierungen der drei nominalen Kategorien am Artikelwort, am Substantiv und am Pronomen und klammert aus Platzgründen explizit die Adjektivflexion aus (Bast 2003: 7). Dabei kann die Morphologie bzw. die Morphosyntax von NPs mit kongruierenden Komponenten erst dann vollständig erfasst werden, wenn dreigliedrige, d.h. aus einem Artikelwort, einem Adjektiv und dem obligatorischen Kopfnomen bestehende NPs berücksichtigt werden. Die korrekte Flexion einer dreigliedrigen NP setzt zum einen die Beherrschung des Kasus- und Genussystems voraus. Zum anderen ist Wissen darüber nötig, nach welchen Prinzipien sich die Flexive auf die Komponenten der NP, in erster Linie auf das Artikelwort und das Adjektiv, verteilen.

Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine explorative Studie zur Nominalphrasenflexion (NP-Flexion) in einem fortgeschrittenen Stadium des Zweitspracherwerbs, bei der auch Daten von monolingual deutschen Muttersprachlern als Vergleichsgröße herangezogen werden. Vorrangiges Ziel der Studie ist, theoriegeleitet wie auch auf der Grundlage der erhobenen Daten ein Kompetenzstufenmodell für die NP-Flexion aufzustellen. Das stufenförmig aufgebaute Kompetenzmodell bildet zum einen Entwicklungsverläufe ab, zum anderen dient es zur Leistungsbeurteilung in diesem grammatischen Bereich. Gleichzeitig wird hier dafür argumentiert, dass der Entwicklungsstand und die Leistungen im Bereich der Nominalflexion nur dann adäquat beurteilt werden können, wenn die NP als die relevante Beschreibungsdomäne zugrunde gelegt wird, d.h. als eine strukturelle Einheit angesehen wird, innerhalb derer die Flexion der kongruierenden Komponenten erfolgt. Eine solche Vorgehensweise trägt zum einen der Morphosyntax der NP besser Rechnung, zum anderen erlaubt sie bei der Beurteilung der Leistungen eine Differenzierung auch in fortgeschrittenen Erwerbsstadien.

2 Nominalphrasenflexion im Deutschen

Dass der Erwerb der Nominalflexion einen der schwierigsten grammatischen Bereiche in DaZ darstellt, liegt nicht zuletzt an der Komplexität des Lerngegenstandes selbst. So merkt Duden (2009: 947) im Zusammenhang mit der NP-Flexion zu Recht an, dass »[d]as Deutsche [...] hier einen relativ großen Aufwand [treibt]«. Denn die strukturelle Organisation der NP mit kongruierenden Komponenten unterliegt im Deutschen nicht nur, wie oben bereits erwähnt, dem Prinzip der Kongruenz, dem zufolge Artikelwort, Adjektiv und Substantiv in Kasus, Numerus und Genus übereinstimmen. Darüber hinaus wird die Verteilung der Flexive auf die einzelnen Komponenten der NP durch das Prinzip der Monoflexion geregelt, nach dem das Flexiv entweder am Artikelwort oder am Adjektiv realisiert wird. Bei

dieser komplementären Verteilung der Flexion spielt das Adjektiv, wie die Beispiele in (1-3) zeigen, eine zentrale Rolle:

1. das alte Haus
2. ein altes Haus
3. altes Haus

Das Adjektiv verfügt im Deutschen in jeder grammatischen Position über zwei Flexionsmuster, die als starke und schwache Flexion genannt werden. Welche der beiden Adjektivformen realisiert wird, hängt davon ab, ob dem Adjektiv ein Artikelwort mit Flexionsendung vorangeht oder nicht. Im ersteren Fall wird das Adjektiv schwach (Bsp. (1)), im letzteren Fall stark flektiert (Bsp. (2-3)).

Entsprechend hoch ist der kognitive Aufwand, der mit der NP-Flexion verbunden ist. Um eine dreigliedrige NP korrekt zu flektieren, muss der Lerner das Genus des Kopfnomens abrufen, sich je nach Mitteilungsabsicht für einen Numerus entscheiden, der NP unter Beachtung des außerhalb derselben befindlichen Regens einen Kasus zuweisen und abhängig von der vorliegenden NP-Struktur die Flexive auf Artikelwort und Adjektiv verteilen. Im frühen Spracherwerb schlägt sich dieser hohe kognitive Aufwand in Fehlleistungen nieder:

»Die simultane Auswahl und Verteilung dieser Merkmale in einer konkreten Produktionssituation [führt] zu Abweichungen und Schwankungen der folgenden Art:

Mirko (2;3) ich mache ein große Kirchturm
 will großen Buch angucken ...
 so ein großes Buch angucken.« (Tracy 1984: 287)

Die strukturelle Komplexität der NP-Flexion im Deutschen ist einer der Gründe dafür, dass der Erwerb dieses grammatischen Bereichs verhältnismäßig spät einsetzt bzw. lange dauert. So wenden sich deutsche Kinder erst etwa mit dem Beginn des dritten Lebensjahres dem Kasuserwerb zu, während türkische Kinder den Kasuserwerb ihrer Muttersprache bereits im Alter von zwei Jahren abgeschlossen haben (vgl. Clahsen 1984). Tracy (1984: 285f.) merkt in demselben Zusammenhang an, dass »im Vergleich zu Sprachen wie dem Lettischen und Russischen [...] bei deutschen Kindern erste Kasusdifferenzierungen später auftauchen«, und führt dies u.a. auf Faktoren zurück, »die im Zusammenhang mit der Ausbildung der Nominalphrasenstruktur des Deutschen zu sehen sind«, darunter die Tatsache, dass die morphologische Markierung der grammatischen Merkmale an mehreren Komponenten (Artikelwort, Adjektiv und Substantiv) der NP erfolgt.

3 Nominalphrasenflexion im Erst- und Zweitspracherwerb

Untersuchungen zur deutschen NP-Flexion im Erstspracherwerb zeigen, dass Kinder zum Ende ihres dritten Lebensjahres dreigliedrige NPs (Artikel + Adjektiv + Substantiv) produzieren können (Schlipphak 2008, Bittner 1998, Mills 1985, Tracy 1984). Mit drei Jahren ist aber die Morphosyntax der NP noch lange nicht vollständig erworben:

»Man kann sagen, daß die Kinder bis zum Alter von ca. 3,0 die zielsprachliche Struktur der NP erworben haben. Noch nicht erworben ist in diesem Alter die Symbolisierung der Kasusigenschaften der Nomen (insbesondere von Dat. und Gen.) sowie die Symbolisierung der Kongruenzrelationen innerhalb der NP hinsichtlich Genus und Kasus.« (Bittner 1998: 258)

Kinder sind im Alter von drei Jahren insofern mit der Struktur von NPs relativ gut vertraut, als sie neben der Position des Artikels auch die des Adjektivs besetzen können. Dabei treten in dieser Entwicklungsphase neben zielsprachlichen Realisierungen noch zahlreiche Abweichungen auf, die durch Kasus- und/oder Genusfehler (Bsp. (4)) oder durch fehlende interne Kongruenz der NP (Bsp. (5-6)) bedingt sind:

- | | |
|--------------------------------|----------------------------------|
| 4. will n großen Buch angucken | (Mirko, 2;3, Tracy 1991a: 345) |
| 5. Ich sehe einen großer Mann | (Julia, 2;6, Tracy 1991b: 58) |
| 6. eine großen Kreuz | (Katrin, 2;4, Bittner 1998: 259) |

Auch bei zweigliedrigen NPs kommt es in diesem Alter noch zu falschen Realisierungen, die auf die Wahl des falschen Kasus und/oder Genus zurückzuführen sind. Die korrekte Flexion dreigliedriger NPs scheint jedoch den Kindern noch größere Schwierigkeiten zu bereiten, da hier »zusätzlich zum Artikel weitere Elemente mit Genus-, Kasus- und Numerusspezifizierung zu versehen sind« (Tracy 1984: 286f.).

Häufige Fehler der internen Kongruenz sowie Kasus- und Genusfehler in der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres erklärt Schlipphak (2008: 67) damit, dass in dieser Entwicklungsphase der Schwerpunkt auf dem Erwerb komplexer NPs liegt, welcher Priorität gegenüber dem Kasus- und Genuserwerb hat. So werden NPs bis zum Ende des dritten Lebensjahres bei weiterhin bestehenden Kasus- und Genusproblemen immer komplexer:

- | | |
|----------------------------|---------------------------------|
| 7. ein weißer großes Schaf | (Ann, 2;5, Schlipphak 2008: 67) |
|----------------------------|---------------------------------|

Das Beispiel in (7) zeigt, dass das Kind trotz offensichtlicher Schwierigkeiten mit der Realisierung der richtigen Flexionsmerkmale in der NP, was sich hier am falschen Genusflexiv des ersten Adjektivs *weißer* zeigt, bestrebt ist, eine zweifach attribuierte NP zu produzieren.

Während also Kinder mit drei Jahren in der Lage sind, komplexe NPs mit drei oder mehr Komponenten zu realisieren, »vollzieht sich die eigentliche Spezifizierung von Genus, Kasus und Numerus nur sehr allmählich« (Tracy 1984: 285). Es wird allgemein angenommen, dass Kinder mit Deutsch als Erstsprache im Alter von 5–6 Jahren das Kasus- und Genusssystem weitestgehend beherrschen, sodass Abweichungen von der zielsprachlichen Norm über das sechste Lebensjahr hinaus nur selten auftreten. Mills (1985: 175f.) berichtet von einem eigenen Experiment aus einer früheren Studie, in dem 5–10-jährige deutschsprachige Kinder den fehlenden bestimmten Artikel von Substantiven ergänzen sollten. In dieser Aufgabe wurden erstaunlich wenig Genusfehler gemacht. Die wenigen Fehler wurden ausschließlich bei 5–6-Jährigen beobachtet, während alle Antworten der älteren Kinder zielsprachlich waren. Ähnlich scheint es sich beim Kasus zu verhalten. Die Ergebnisse eines Experiments von Köpcke (2003), in dem Kinder zwischen sechs und elf Jahren die Korrektheit von Sätzen hinsichtlich Kasus beurteilen sollten, zeigen, dass die Fehlerrate bei den Sechsjährigen relativ hoch ist und mit zunehmendem Alter deutlich abnimmt. Da das Kasussystem des Deutschen bereits mit sechs Jahren als weitgehend erworben gilt, ist das Ergebnis der Sechsjährigen etwas überraschend und erklärungsbedürftig. Jeuk (2008: 139) führt die hohe Fehlerrate auf die Art der Aufgabenstellung zurück, indem er annimmt, dass metasprachliche Aufgaben, wie sie Köpcke (2003) in seinem Experiment verwendet hat, »für Kinder um den Zeitpunkt der Einschulung sehr komplex [sind]«. Er sieht seine Annahme dadurch gestützt, dass Kasusfehler in spontansprachlichen Äußerungen sechsjähriger Kinder nicht so häufig auftreten.

Über den Erwerbsverlauf der NP-Flexion in dreigliedrigen NPs bestehend aus einem Artikel, einem Adjektiv und einem Substantiv und die damit einhergehende Unterscheidung zwischen der starken und der schwachen Flexion von Adjektiven ist relativ wenig bekannt. Wie bereits oben erwähnt, sind dreigliedrige NPs in den Äußerungen von 2–3-jährigen Kindern zwar belegt, diese weichen jedoch oft von der zielsprachlichen Norm ab, indem sie entweder intern inkongruent sind oder die falsche Kasus- und/oder Genusmarkierung aufweisen.

Mills (1985: 195f.) berichtet in Anlehnung an frühere Arbeiten, dass sowohl stark als auch schwach flektierte Adjektive bereits in den Äußerungen von Kindern zwischen zwei und drei Jahren auftreten und dass Kinder mit etwa drei Jahren in

der Lage sind, starke und schwache Adjektivformen zu unterscheiden. Bei einem Kind treten im Alter von 2;7 Jahren zielsprachlich korrekt flektierte starke Adjektive auf, bevor der bestimmte Artikel belegt ist, was darauf hindeutet, dass bereits in diesem Alter das Wissen darüber vorhanden ist, dass Adjektive als Träger von Kasus- und Genusmarkierungen fungieren können:

- | | |
|----------------|-----------------------------|
| 8. dummes Ding | (N.N. 2;7, Mills 1985: 195) |
| 9. neuer Papa | (N.N. 2;9, Mills 1985: 195) |

In dieser Entwicklungsphase kommt es jedoch noch oft zu fehlerhaften Realisierungen der starken Adjektivflexion, wobei die Übergeneralisierung der Endung *-e* der häufigste Fehler ist:

- | | |
|-----------------------------------|---------------------------------|
| 10. große Haus | (Katrin 2;2, Bittner 1998: 259) |
| 11. das is ein große stock | (Mirko 2;2, Tracy 1991a: 338) |
| 12. ich mache ein große Kirchturm | (Mirko 2;2, Tracy 1991a: 342) |

Demgegenüber sind falsche Adjektivendungen selten, wenn dem Adjektiv ein bestimmter Artikel vorangeht und das Adjektiv demzufolge schwach flektieren muss. Hier haben die Kinder weniger Probleme mit der richtigen Adjektivflexion:

»When articles are used, mistakes in adjective morphology seem to be fairly rare.«
(Mills 1985: 196)

Dies kann damit erklärt werden, dass das schwache Adjektivparadigma weniger morphologisch distinkte Formen enthält (es kommen lediglich zwei Endungen vor: *-e* und *-en*) als das starke Adjektivparadigma und daher früher beherrscht wird. Eine systematische Verteilung der Flexive auf die Komponenten der NP in Abhängigkeit von Kasus und Genus erfolgt erst in einer späteren Erwerbsphase:

»On the whole the marking of the adjective as related to case and gender is fairly well established by age 3;0 to 3;6.« (Mills 1985: 198)

Auf der Grundlage der bisherigen Befunde zum Erwerbsverlauf der Morphosyntax der Nominalphase in der Erstsprache Deutsch lassen sich folgende drei Entwicklungsphasen unterscheiden:

- Phase 1: Den Erwerbsschwerpunkt bildet die Erweiterung der NP um attributive Adjektive. Noch nicht erworben sind die NP-interne Kongruenz sowie die korrekte Markierung der NP-Komponenten hinsichtlich Kasus und Genus.

- Phase 2: Dreigliedrige NPs werden intern korrekt flektiert; Kasus- und Genusfehler kommen aber noch häufig vor.
- Phase 3: Dreigliedrige NPs werden auch hinsichtlich Kasus und Genus korrekt flektiert.

Eine ähnliche Erwerbsfolge kann auch für den Zweitspracherwerb angenommen werden. Pagonis (2009) untersucht in einer Längsschnittstudie den Erwerbsverlauf der Adjektivflexion bei einer russischsprachigen Lernerin (Nastja), die mit 8;7 Jahren nach Deutschland eingewandert ist. Sehr früh (bereits im zweiten Kontaktmonat) lässt sich in Nastjas Adjektivgebrauch zwar eine Formenvielfalt belegen, allerdings weist »die Formenverwendung keine erkennbare Markierungssystematik [auf]« (Pagonis 2009: 244). Diese frühe Phase zeichnet sich durch fehlende interne Kongruenz in den NPs aus (*eine graues Ring, einen große gelben Käse*). Darauf folgt eine Phase, »die durch systeminhärente Zielsprachlichkeit gekennzeichnet ist« (ebd.: 248). Mit »systeminhärenten« Realisierungen sind solche NPs gemeint, die zwar aufgrund abweichender Kasus- und/oder Genusmarkierung zielsprachlich nicht korrekt sind, allerdings intern kongruent sind. Bereits im 12. Kontaktmonat erreicht Nastja die dritte Erwerbsphase: Es sind keine Abweichungen mehr in ihren Äußerungen nachweisbar.

4 Untersuchung zur Nominalphrasenflexion im Zweitspracherwerb

Im Folgenden werden Daten von Realschülern ausgewertet. Bei der Datenanalyse wird ein Auswertungsraster angewendet, das neben Kasus- und Genusfehlern weitere abweichende Leistungen in der NP-Flexion berücksichtigt. Traditionelle Analyseraster, die allein die Korrektheit von Kasus- und Genusrealisierungen beurteilen, stoßen dort an ihre Grenzen, wo die Einordnung von Fehlleistungen des folgenden Typs erforderlich wird:

13. bis sie beide in eine großen Teich flogen (Jawad 14;0, Tahiri 2007: 168)

Die Abweichung in (13) *eine großen Teich* kann weder eindeutig als Kasus- noch eindeutig als Genusfehler gewertet werden – ein Umstand, auf den u.a. Mills (1985) hinweist:

»... it is difficult to establish whether an error is due to the selection of wrong gender or case or both.« (Mills 1985: 172)

Die fehlende Eindeutigkeit des in (13) vorliegenden Fehlertyps veranlasst Tahiri (2007: 168) zu der Analyse, es handle sich hierbei um »eine genushemischte Kon-

struktion«: Während das indefinite Artikelwort *eine* im Femininum stehe, weise das Adjektiv *großen* das richtige Genus auf. Es wird sich weiter unten zeigen, dass es für die Einordnung solcher Fehlertypen eine adäquatere Analyse gibt, die sich weder auf Kasus noch auf Genus, sondern auf die interne Kongruenz in der NP bezieht.

4.1 Datenbasis

Die empirische Basis der vorliegenden Studie bilden Daten von 47 Sechstklässlern dreier Realschulen. In einer Textlückenaufgabe sollten die Schüler/innen die Flexionsendungen von NPs bestehend aus einem Artikelwort und/oder einem Adjektiv sowie einem Substantiv ergänzen. Diese Aufgabe ist Bestandteil eines Diagnostikverfahrens, das an der Universität Bielefeld zur Einschätzung schriftsprachlicher Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I entwickelt wurde und zurzeit im Rahmen des Projekts »Prävention des funktionalen Analphabetismus bei Bielefelder Jugendlichen«¹ eingesetzt und erprobt wird.

Alle 47 Realschüler/innen nehmen an einer Fördermaßnahme des oben genannten Projekts im Lesen und Schreiben teil. Die Schüler/innen wurden aufgrund ihres unterdurchschnittlichen bis schwachen Abschneidens im Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest für die Klassen 6–12 (LGVT 6–12) (Schneider et al. 2007) als Schüler/innen mit Förderbedarf eingestuft. Für alle 47 Schüler/innen wurde der anhand des Lesetestergebnisses festgestellte Förderbedarf im Lesen und Schreiben zusätzlich durch den/die Klassenlehrer/in bestätigt. 29 Schüler/innen haben einen Migrationshintergrund (im Folgenden L2-Schüler/innen), d.h. mindestens ein Elternteil ist nicht in Deutschland geboren. Alle 29 Schüler/innen sind in Deutschland eingeschult worden. Bis auf zwei von ihnen sind alle in Deutschland geboren. Die im Ausland geborenen Schüler/innen leben bereits seit ihrem zweiten bzw. vierten Lebensjahr in Deutschland. Die hier vertretenen Erstsprachen der L2-Schüler/innen sind: Arabisch, Kurdisch, Lettisch, Polnisch, Russisch, Tamil und Türkisch. Die restlichen 18 Schüler/innen haben keinen Migrationshintergrund (im Folgenden L1-Schüler/innen).

¹ Bei dem Projekt »Text-Checker: Lebensweltorientiertes Projekt zur Prävention von funktionalem Analphabetismus« handelt es sich um ein primär durch den Europäischen Sozialfonds finanziertes und im Amt für Integration der Stadt Bielefeld angesiedeltes Projekt. Träger des Projekts ist der AWO-Kreisverband. Seit Februar 2008 werden Jugendliche unterschiedlicher Schultypen (Förderschulen, Hauptschulen, Gesamtschulen, Realschulen und Berufskollegs), die über unzureichende Lese- und Schreibfähigkeiten verfügen, kontinuierlich gefördert. Seit April 2008 erfolgt im Rahmen einer Kooperationsvereinbarung mit der Stadt Bielefeld die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Projekts durch die Universität Bielefeld unter der Leitung des Verfassers.

Die Textlückenaufgaben zur NP-Flexion wurden im Klassenverband bearbeitet. Es sollten das Artikelwort und/oder das Adjektiv von insgesamt 12 NPs, die in einen kurzen Text eingebettet waren, in die richtige Flexion gesetzt werden. Vier der NPs bestanden aus einem Artikelwort und einem Substantiv, drei aus einem Artikel, einem Adjektiv und einem Substantiv und fünf aus einem Adjektiv und einem Substantiv. Die NPs waren, wenn auch nicht gleichmäßig, auf drei Kasus (Nominativ, Akkusativ und Dativ), auf beide Numeri und auf alle drei Genera verteilt (s. Tabelle 2).

4.2 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Datenanalyse werden im Folgenden für die L1- und L2-Schüler/innen getrennt aufgeführt. Die L1-Schüler/innen dienen in erster Linie als Kontrollgruppe und ihre Ergebnisse als Vergleichsbasis für die Leistungen der L2-Schüler/innen.

4.2.1 Gesamtüberblick

Tabelle 1 zeigt die Korrektheitswerte der beiden Schülergruppen in absoluten und relativen Zahlen.

	100%	≥ 75%	> 50%	50%
L1-Schüler/innen (n = 18)	5 28%	14 72%	0 -	0 -
L2-Schüler/innen (n = 29)	5 17%	19 66%	3 10%	2 7%

Tabelle 1: Korrektheitswerte bei den L1- und L2-Schülern/innen

Größere Leistungsunterschiede zwischen den beiden Schülergruppen zeigen sich zum einen darin, dass im Vergleich zu den L1-Schülern/innen ein geringerer Anteil von L2-Schülern/innen die Aufgabe fehlerfrei löste (17% vs. 28%). Zum anderen erzielen fünf L2-Schüler/innen einen Korrektheitswert unter 75%, während alle 18 L1-Schüler/innen genau diesen Wert erreichen oder darüber liegen. Dabei geben drei der fünf L2-Schüler/innen mit fehlerfreier Leistung an, in der Familie nur Deutsch zu sprechen. Wie erwartet schneiden die L2-Schüler/innen etwas schlechter ab als die L1-Schüler/innen und zeigen im Bereich der NP-Flexion insgesamt eine niedrigere Kompetenz. Allerdings zeigt der Befund, dass auch die L1-Schüler/innen ihre Schwierigkeiten mit der NP-Flexion haben. Denn eine fehlerfreie Leistung erreicht nicht einmal ein Drittel von ihnen. Wie die nachfolgende Datenanalyse zeigen soll, liegt jedoch weder bei den L1- noch bei den

L2-Schülern/innen ein generelles Problem mit der NP-Flexion vor. Vielmehr sind es bestimmte Konstellationen, die den Schülern/innen besondere Probleme bereiten.

4.2.2 Die starke Adjektivflexion als besondere Schwierigkeitsstufe

Um die Leistungen differenzierter bewerten zu können, soll im Folgenden näher auf das Abschneiden der zwei Schülergruppen bei den einzelnen zwölf NPs, die – wie bereits oben erwähnt – unterschiedliche grammatische und strukturelle Konstellationen aufweisen, eingegangen werden. Dazu gehört zum einen, die Fehlertypen zu unterscheiden, und zum anderen, die einzelnen Konstellationen, in denen gehäuft Fehler auftreten, auf ihre Besonderheiten zu untersuchen. Tabelle 2 zeigt die Verteilung der Fehler auf die einzelnen NPs:

	ihr perfektes Aussehen	ihre blauen Augen	funkelnde Sterne	gleich dunklem Ebenholz	in einer gigan- tischen Villa	in freundlicher Stimmung
L1-Gruppe	0%	0%	0%	39%	5%	0%
L2-Gruppe	0%	10%	0%	69%	24%	0%
	mit prächt- tigem Dach	vor dem Haus	mit himmel- blauen Fliesen	hinter dem Pool	an einem Strand	bis an ihr Lebensende
L1-Gruppe	28%	0%	5%	0%	5%	5%
L2-Gruppe	48%	14%	7%	7%	3%	24%

Tabelle 2: Fehlerrate der zwei Schülergruppen für die einzelnen NPs

Die Verteilung der Fehlleistungen auf die einzelnen NPs lässt sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den L1- und der L2-Schülern/innen erkennen. Die auffälligste Gemeinsamkeit ist hierbei, dass sich bei beiden Schülergruppen zwei NPs als besonders fehleranfällig erwiesen haben. Es handelt sich um die zwei folgenden NPs:

14. Ihr braunes Haar glich _____ (dunkel, Ebenholz)

15. Das Dienstmädchen führte die Gäste in den Wintergarten mit
_____ (prächtig, Dach)

Auf diese zwei NPs konzentriert sich der Großteil der Fehler bei beiden Schülergruppen: 75 % der Fehler bei den L1-Schülern/innen und 54 % der Fehler bei den L2-Schülern/innen gehen auf Fehlleistungen bei diesen zwei NPs zurück. Eine weitere Gemeinsamkeit ist, dass sowohl die L1- als auch die L2-Schüler/innen größere Probleme mit der ersten als mit der zweiten NP hatten, wobei die L1-Schüler/innen erwartungsgemäß in beiden Fällen besser abgeschnitten haben.

Die Tatsache, dass auch L1-Schüler/innen, die ansonsten kaum Probleme mit der NP-Flexion haben, wie ihr gesamtes Abschneiden zeigt, große Unsicherheiten bei der Flexion der NPs in (14-15) zeigen, lässt vermuten, dass bei beiden NPs eine Konstellation vorliegt, die für diese erheblichen Schwierigkeiten verantwortlich gemacht werden kann. Den zwei Zielkonstruktionen in (14-15) ist gemein, 1) dass sie im Dativ Singular Neutrum stehen und 2) dass die NP jeweils aus einem Adjektiv und einem Substantiv ohne vorangehendes Artikelwort besteht. Der syntaktische Kontext und die Struktur der NP erfordern, dass der Kasus, in diesem Fall der Dativ, am Adjektiv *dunkel* bzw. *prächtig* markiert wird, da kein Artikelwort vorhanden ist. Die Adjektive sollen hier jeweils um die Flexionsendung *-em* erweitert werden. Das Adjektiv um die richtige Flexionsendung zu ergänzen, gelingt jedoch im ersten Fall nur 11 der 18 L1-Schüler/innen bzw. 10 der 29 L2-Schüler/innen und im zweiten Fall 13 der 18 L1-Schüler/innen bzw. 15 der 29 L2-Schüler/innen. Es können drei strukturelle Gegebenheiten ausgemacht werden, die zu den häufigen Fehlleistungen geführt haben könnten. Eine mögliche Unsicherheitsquelle ist der Dativ als Kasusategorie. Die Schüler/innen haben möglicherweise Probleme damit, Dativ fordernde Kontexte zu identifizieren. Wahrscheinlich sind auch Schwierigkeiten mit der morphologischen Markierung des Dativs Neutrum, also mit der Flexionsendung *-m*. Schließlich könnte aber auch der Umstand, dass die Kasusmarkierung bei fehlendem Artikelwort am Adjektiv selbst realisiert werden muss, zu der relativ hohen Fehlerrate beigetragen haben. Aufschluss darüber, auf welche Faktoren die Unsicherheiten zurückgeführt werden können, erlangt man, wenn man einerseits die Leistungen der Schüler/innen bei NPs in anderen Konstellationen und andererseits die Fehlertypen in den zwei betreffenden NPs genauer betrachtet.

Aus Tabelle 2 geht hervor, dass die L1-Schüler/innen keine nennenswerten Probleme mit der Flexion der restlichen zehn NPs haben. Darunter sind auch NPs, die im Dativ stehen und/oder ein Adjektiv ohne vorangehendes Artikelwort enthalten (*in einer gigantischen Villa*, *in freundlicher Stimmung*). Dies spricht dafür, dass bei den L1-Schülern/innen weder der Dativ als Kasusategorie noch die NP-Struktur (attributives Adjektiv ohne vorangehendes Artikelwort) jeweils an sich für die relativ hohe Fehlerrate bei den zwei NPs verantwortlich gemacht werden kann. Auch die morphologische Markierung für den Dativ Singular Neutrum (*-m*) kann hier nicht als ausschließliche Erklärung herangezogen werden, da in den Zielkonstruktionen *vor dem Haus*, *hinter dem Pool* und *an einem Strand* so gut wie keine Fehler auftreten. L1-Schüler/innen haben also keine Schwierigkeiten mit der morphologischen Kasusmarkierung *-m*, wenn diese an einem Artikelwort realisiert

werden muss, zeigen aber große Unsicherheiten, wenn aufgrund des fehlenden Artikelwortes dieselbe Kasusmarkierung an das Adjektiv suffigiert werden muss. Dies legt nahe, dass die relativ hohe Fehlerrate eine kombinierte Ursache hat: die NP-Struktur und die zu realisierende morphologische Markierung.

Ein ähnliches Leistungsbild lässt sich auch bei den L2-Schülern/innen beobachten. Auch diese haben deutlich geringere Probleme damit, die Kasusmarkierung *-m* am Artikelwort als am Adjektiv zu realisieren. Die Annahme, dass die Hauptschwierigkeit mit diesen zwei NPs daraus resultiert, dass die Kasusmarkierung *-m* am Adjektiv erscheinen muss, lässt sich durch die Fehlertypen der L2-Schüler/innen stützen. Bei einer der zwei betreffenden NPs resultieren sechs der insgesamt 14 Abweichungen von der Zielkonstruktion daraus, dass dem Adjektiv *prächtigt* der unbestimmte Artikel *einem* vorangestellt wurde (*mit einem prächtigen Dach* anstatt der Zielkonstruktion *mit prächtigem Dach*). Noch häufiger wird anstelle des erwarteten stark flektierten Adjektivs *prächtigem* das schwache Pendant *prächtigen* realisiert. Man könnte argumentieren, die Fehlleistung resultiere aus der falschen Kasus- und Genuswahl, d.h. *mit* wird hier als Akkusativ regierende Präposition und *Dach* als maskulines Substantiv aufgefasst. Gegen diese Fehlerinterpretation spricht jedoch die Tatsache, dass beide Schülergruppen kaum Schwierigkeiten mit der NP in *mit himmelblauen Fliesen* hatten, was darauf hindeutet, dass ihnen die Rektionseigenschaft von *mit* als Dativ regierender Präposition bekannt ist. Eine plausible Erklärung für das häufige Zurückgreifen auf das Flexiv *-en* ist vielmehr die, dass *-en* zum einen die frequenteste Flexionsendung bei Adjektiven darstellt und zum anderen im schwachen Adjektivparadigma in allen Dativpositionen (Maskulinum, Femininum, Neutrum und Plural) auftritt und daher oft übergeneralisiert wird. Dieser Fehlertyp könnte bis zu einem gewissen Grad zusätzlich durch die phonologische Ähnlichkeit zwischen den beiden nasalen Flexiven *-m* und *-n* begünstigt sein. Beide Annahmen lassen sich durch bisherige Befunde aus dem frühen Erstspracherwerb belegen. So stellt Mills (1985: 197) fest, »that *-n* would commonly be generalized in this position [in Dativkontexten, wenn dem attributiven Adjektiv kein Artikelwort vorangeht]«. Szagun (2003: 60) führt die häufige Ersetzung von *-m* durch *-n* auf die schwierige akustische Diskriminierbarkeit dieser beiden Nasale zurück. Dass die Verwechslung vorwiegend in eine Richtung geht (von *-m* zu *-n*), lasse sich dadurch erklären, dass *-n* das phonologisch leichtere Flexiv und daher auch leichter zu artikulieren sei.

Häufig ist die Ersetzung von *-m* durch *-n* auch in der Zielkonstruktion *gleich dunklem Ebenholz* zu beobachten. Analog zur Zielkonstruktion *mit prächtigem Dach* ist es plausibel anzunehmen, dass diese Fehlleistung nicht auf die Wahl des falschen

Kasus und/oder Genus zurückgeht, sondern eher auf Schwierigkeiten damit, das starke Flexiv am Adjektiv zu realisieren. Dass die Fehlerrate in dieser NP noch höher liegt, lässt sich auf zusätzliche Probleme mit dem Kasus zurückführen. Während in der NP *mit prächtigem Dach* eine der geläufigsten Dativpräpositionen das Regens ist, fungiert in der Zielkonstruktion *glich dunklem Ebenholz* das relativ niedrig frequente Dativ regierende Verb *gleichen* als Kasuszuweiser. Sowohl in der L1- als auch in der L2-Gruppe resultieren die meisten Fehlleistungen (4 der 7 Fehler bzw. 7 der 19 Fehler) aus der Wahl des falschen Kasus: *dunkles Ebenholz* anstatt *dunklem Ebenholz*. Lässt man bei dieser NP die kasusbedingten Fehler außer Acht, ergibt sich für beide NPs eine ähnliche Fehlerrate.

Die bisherige Datenanalyse und Argumentation macht deutlich, dass die NP-Flexion dort die größten Schwierigkeiten bereitet, wo die Kasusmarkierung bei fehlendem Artikelwort am Adjektiv realisiert wird und wo zusätzlich die NP im Dativ Singular Maskulinum/Neutrum steht. Es ist daher plausibel anzunehmen, dass diese Konstellation, die in zwei NPs vorliegt, den höchsten Schwierigkeitsgrad bildet. Dass dies tatsächlich der Fall ist, zeigt sich an der sehr deutlichen Tendenz, dass Schüler/innen beider Gruppen, die mindestens eine der NPs mit der beschriebenen Konstellation korrekt flektieren, keinerlei Probleme mit der Flexion der anderen 10 NPs haben.

	Anzahl der Schüler/innen	mit prächtigem Dach und gleich dunklem Ebenholz korrekt	die 10 restlichen NPs korrekt
L1-Schüler/innen (n = 18)	5	2/2	10/10
	6	1/2	10/10
	1	0/2	10/10
	1	0/2	9/10
L2- Schüler/innen (n = 29)	5	2/2	10/10
	4	1/2	10/10
	4	0/2	10/10
	10	0/2	6-9/10

Tabelle 3: Anzahl der korrekten Realisierungen in den zwei NPs mit der Struktur Adjektiv + Substantiv im Dat Sg Neutr und in den restlichen 10 NPs

Tabelle 3 zeigt, dass 11 der 18 L1-Schüler/innen und neun der 29 L2-Schüler/innen, die mindestens eine der zwei NPs mit den oben beschriebenen Eigenschaften korrekt flektiert haben, in den restlichen 10 NPs eine fehlerfreie Leistung aufweisen. Genauso interessant ist das Ergebnis, dass 10 der 29 L2-Schüler/innen

mit mindestens einem Fehler in den restlichen 10 NPs keine der beiden NPs korrekt flektiert haben. Vor allem die Verteilung der Korrektheitswerte auf die beiden NP-Gruppen bei den L1-Schülern/innen machen deutlich, dass die Leistungen in den zwei erwähnten NPs einen relativ hohen prognostischen Wert für das gesamte Abschneiden haben. Schüler/innen, die mindestens eine der zwei NPs korrekt flektieren, meistern mit hoher Wahrscheinlichkeit alle anderen Aufgaben. Dieser Befund deutet darauf hin, dass die Fähigkeit, bei fehlendem Artikelwort Kasus am Adjektiv zu markieren, wenn die NP im Dativ Singular Maskulinum/Neutrum steht, als die höchste Kompetenzstufe im Bereich der NP-Flexion angesehen werden kann. Diese Annahme wird bei der Aufstellung des Kompetenzstufenmodells (s. Kap. 5) eine wichtige Rolle spielen.

4.2.3 Spezifische Probleme der L2-Schüler/innen

Während L1- und L2-Schüler/innen gleichermaßen große Schwierigkeiten mit der korrekten Flexion der NPs in (14-15) haben, haben sich zwei weitere NPs nur für die L2-Schüler/innen als besonders fehleranfällig erwiesen. L1-Schüler/innen zeigen hier hingegen eine fast weitestgehend fehlerfreie Leistung. Es geht um die zwei folgenden NPs:

16. Sie wohnten gemeinsam mit Angelina in _____ (**gigantisch, eine Villa**)

17. Angelina und ihre Familie lebten [...] und zufrieden bis an _____ (**ihr Lebensende**)

13 der 29 L2-Schüler/innen hatten mit mindestens einer dieser zwei NPs ihre Schwierigkeiten, darunter zwei L2-Schüler/innen, die keine der beiden NPs korrekt flektiert haben. Demgegenüber hatten nur zwei L1-Schüler/innen je eine dieser NPs falsch flektiert. Tabelle 4 zeigt die Verteilung der insgesamt acht Fehler auf die vier abweichenden Konstruktionen, die L2-Schüler/innen anstelle der Zielkonstruktion (*wohnten*) in *einer gigantischen Villa* realisiert haben.

<i>in eine gigantische Villa</i>	<i>in einer gigantischer Villa</i>	<i>in einer gigantische Villa</i>	<i>in eine gigantischen Villa</i>
4	2	1	1

Tabelle 4: Fehlleistungen der L2-Schüler/innen bei der NP (*wohnten*) in **einer gigantischen Villa** (hellgraue Unterlegung: kongruent richtig, dunkelgraue Unterlegung: inkongruent)

Die Hälfte der acht falschen Realisierungen resultiert aus Kasusfehlern: Anstatt des erwarteten Dativs (*einer gigantischen Villa*) wird der Akkusativ (*eine gigantische Villa*) verwendet. Die NP ist ansonsten intern korrekt flektiert und ist daher kongruent richtig, d.h. sie wäre in einem Akkusativ fordernden Kontext richtig gewesen. Anders verhält es sich in den restlichen vier Fällen, in denen die NP inkongruent ist. Hier liegt weder eindeutig ein Kasus- oder eindeutig ein Genusfehler vor, noch handelt es sich hierbei um einen kombinierten Kasus- und Genusfehler. Vielmehr lassen sich die Fehlleistungen auf die fehlende interne Kongruenz zwischen dem Artikelwort und dem nachfolgenden Adjektiv zurückführen. In keiner der drei in Tabelle 4 dunkelgrau unterlegten NPs liegt eine flexivisch zulässige Artikel-Adjektiv-Kombination vor.

Auch bei der NP in (17) lassen sich bei den L2-Schülern/innen vier unterschiedliche von der zielsprachlichen Norm abweichende Konstruktionen unterscheiden:

<i>bis an ihren Lebensende</i>	<i>bis an ihre Lebensende</i>	<i>bis an ihres Lebensende</i>	<i>bis an deren Lebensende</i>
4	1	1	1

Tabelle 5: Fehlleistungen der L2-Schüler/innen bei der NP *bis an ihr Lebensende* (hellgraue Unterlegung: kongruent richtig, dunkelgraue Unterlegung: inkongruent bzw. Ausweichkonstruktion)

Obwohl die Ziel-NP in *bis an ihr Lebensende* im Unterschied zur dreigliedrigen NP in (16) kein Adjektiv enthält, haben sieben L2-Schüler/innen Probleme mit der richtigen Flexion. Die Fehlleistungen *bis an ihren Lebensende* und *bis an ihre Lebensende* könnten zunächst als Genusfehler interpretiert werden. Es müsste dann angenommen werden, dass *Lebensende* im ersten Fall als maskulines und im zweiten Fall als feminines Substantiv aufgefasst wurde. Die inkongruente Realisierung *bis an ihres Lebensende* und die Ersatzkonstruktion *bis an deren Lebensende* lassen für diese Fälle aber auch eine andere Interpretation zu. So ist es plausibel anzunehmen, dass die Flexionsendung *-es* in *ihres* als Kasusmarkierung für den Akkusativ Singular Neutrum eingesetzt wurde. Die Ziel-NP *ihr Lebensende* scheint hier deshalb Probleme zu bereiten, da die ansonsten in der NP obligatorische Kasusmarkierung fehlt. Es handelt sich hier um eine systematische Lücke in der deutschen NP-Flexion, die drei Positionen (Nom Sg Mask und Nom/Akk Sg Neutr) im Paradigma betrifft, und zwar dann, wenn die NP aus einem Artikelwort und einem Substantiv besteht und das Artikelwort ein indefinites oder ein possessives Artikelwort ist. Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass die abweichenden Realisierungen *an ihren Lebensende* und *bis an ihre Lebensende* daraus resultieren, dass die betreffenden

Schüler/innen den Kasus der NP markieren wollten. Hierzu hat sich nur das possessive Artikelwort *ihr* angeboten. Die beobachteten Schwierigkeiten sind also nicht primär als Genusfehler zu bewerten. Vielmehr resultieren sie daraus, dass abweichend von der Systematik der NP-Flexion, der zufolge das starke Flexiv entweder am Artikelwort oder am Adjektiv realisiert wird, das Artikelwort in der hier interessierenden Konstellation flexionslos bleiben muss. Die Annahme, dass das possessive Artikelwort *ihr* selbst die Ursache für die Fehlleistungen ist, wird durch die Ersatzkonstruktion *bis an deren Lebensende* gestützt. Hier wird auf ein passendes possessives Artikelwort ausgewichen, das zumindest phonologisch durch das auslautende *-en* die oben angesprochene Flexionsbedingung erfüllt. Für diese Annahme liegt zudem externe Evidenz aus dem frühen Erstspracherwerb vor. So führt Mills (1985: 196f.) Äußerungen von Kindern zwischen 2;3 und 5;0 Jahren an, in denen das unbestimmte bzw. possessive Artikelwort abweichend von der zielsprachlichen Norm die starke Flexionsendung aufweist:

18. das ist *einer* Brief (N.N. 2;3, Mills 1985: 197)

19. *eures* Baby (N.N. 5;0, Mills 1985: 197)

In keinem der beiden Beispiele (18-19) lässt sich die Fehlleistung auf die Wahl des falschen Genus zurückführen. Die falschen Realisierungen spiegeln vielmehr das Bestreben der Kinder wider, das Genus durch das entsprechende Flexiv anzudeuten. Analog hierzu kann die Fehlleistung *bis an ihres Lebensende* des L2-Schülers in Tabelle 5 angesehen werden.

4.2.4 Zusammenfassung

Die wichtigsten Ergebnisse der Datenanalyse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- L1- wie L2-Schüler/innen zeigen die größten Unsicherheiten, wenn die Flexionsendung bei fehlendem Artikelwort am Adjektiv realisiert werden muss und die NP im Dativ Singular Maskulinum/Neutrum steht. Dies ist auch die einzige Konstellation, in der L1-Schüler/innen nennenswerte Schwierigkeiten aufweisen.
- Bei den L2-Schülern/innen lassen sich darüber hinaus weitere Fehlleistungen beobachten, die sich zum einen auf Kasusprobleme, zum anderen auf Unsicherheiten bei der internen Kongruenz der NPs zurückführen lassen.

Auf der Grundlage der bisherigen Datenanalyse lassen sich die Leistungen der untersuchten L1- und L2-Schüler/innen in die folgenden drei Kategorien einteilen:

1. Korrekte Realisierungen der NP-Flexion (kongruent richtig)
2. Falsche Realisierungen der NP-Flexion, wobei die Fehlleistungen auf Genus- und/oder Kasusfehler zurückzuführen sind (kongruent falsch)
3. Falsche Realisierungen der NP-Flexion, wobei die Fehlleistungen darauf zurückzuführen sind, dass die NPs intern falsch flektiert sind (inkongruent)

Tabelle 6 zeigt die Verteilung der Fehlleistungen der L1- und L2-Schüler/innen auf die Kategorien *kongruent falsch* und *inkongruent*, wobei hier innerhalb der ersten Kategorie zwischen weiteren Untertypen unterschieden wird.

	kongruent falsch			inkongruent	
	<i>Kasusfehler</i>	<i>Genusfehler</i>	<i>Kasus- und Genusfehler</i>	<i>stark-schwach-Fehler</i>	
L1-Schüler/innen (n = 18)	9/19	0/19	0/19	5/19	2/19
L2-Schüler/innen (n = 29)	17/63	5/63	3/63	18/63	15/63

Tabelle 6: Verteilung der Fehlleistungen der L1- und L2-Schüler/innen auf die Kategorien *kongruent falsch* und *inkongruent*

Bei beiden Schülergruppen machen die zielsprachlichen Realisierungen den Großteil der Leistungen aus: Bei den L1-Schülern/innen sind 91 %, bei den L2-Schülern/innen 82% aller Antworten korrekt. Für beide Gruppen gilt auch, dass der überwiegende Teil der Fehlleistungen auf kongruent falsche Antworten zurückgeht (14/19 bzw. 43/63). Dabei resultieren die kongruent falschen Antworten aus Kasusfehlern (z.B. *[wohnt] in eine große Villa*), aus Genusfehlern (z.B. *bis an ihre Lebensende*), aus Kasus- und Genusfehlern (z.B. *vor den Haus*) oder daraus, dass anstatt der erwarteten starken Adjektivform die entsprechende schwache Form realisiert wird (z.B. *mit prächtigen Dach*). Während bei den L2-Schülern/innen alle vier Fehlertypen vorkommen, sind bei den L1-Schülern/innen nur Kasusfehler sowie Fehler in der starken Adjektivflexion zu beobachten. Genusfehler und kombinierte Kasus-Genus-Fehler finden sich ausschließlich bei den L2-Schülern/innen, was die bisherigen Befunde zu den besonderen Schwierigkeiten von L2-Lernern mit dem Genus bestätigt. Einen Leistungsrückstand gegenüber den L1-Schülern/innen

zeigen die L2-Schüler/innen zudem in der Fähigkeit, NPs intern korrekt zu flektieren. Der Anteil inkongruenter Antworten bei der L2-Gruppe ist mit knapp 24% an der gesamten Fehlerzahl mehr als doppelt so hoch wie bei der L1-Gruppe mit einem Anteil von 10%.

5 Ein Kompetenzstufenmodell für die Nominalphrasenflexion

Im Folgenden wird ein Kompetenzstufenmodell für die NP-Flexion vorgestellt. Die Unterteilung des Kompetenzkontinuums in einzelne Fähigkeitsstufen² basiert auf der allgemein akzeptierten und empirisch nachgewiesenen Annahme, »dass Personen, die Aufgaben eines bestimmten Schwierigkeitsgrades meistern, mit hoher Wahrscheinlichkeit auch alle leichteren Testaufgaben lösen« (PISA-Konsortium 2001: 90). Mit genauso hoher Wahrscheinlichkeit werden auf der anderen Seite Aufgaben höherer Stufen von ihnen nicht gelöst. Demzufolge handelt es sich bei diesem Kompetenzmodell um ein probabilistisches Modell. Das bedeutet, dass »Schülerinnen und Schüler, die einer bestimmten Kompetenzstufe zugeordnet werden, die entsprechenden Aufgaben mit *hinreichender Sicherheit* lösen können« (Helmke/Hosenfeld 2004: 63, Hervorhebung im Original). Ab welchem Schwellenwert eine Aufgabe als mit »hinreichender Sicherheit« gelöst gilt, wird nicht theoretisch abgeleitet. Vielmehr wird dieser Wert willkürlich gesetzt (vgl. ebd.). Für das in der vorliegenden Studie postulierte Kompetenzstufenmodell wird ein Schwellenwert von 75% angesetzt. Eine Stufe gilt dann als erreicht, wenn ihr mindestens 75% der Leistungen zugeordnet werden. Wird dieser Wert nicht erreicht, zählt die nächstniedrigere Stufe. Dies gilt für die Kompetenzstufen 1–3, die über inkongruente, kongruent falsche bzw. kongruent richtige NPs definiert werden. Kompetenzstufe 4 stellt eine zusätzliche Stufe dar (daher die dunklere Unterlegung der entsprechende Spalte in Tabellen 7 und 8), die zur Differenzierung im höchsten Kompetenzbereich dient. Diese Stufe wird über die Fähigkeit definiert, eine NP im Dativ Singular Neutrum, bei der aufgrund des fehlenden Artikelwortes die starke Flexion am Adjektiv realisiert werden muss, korrekt zu flektieren. In dem hier vorgestellten Kompetenzmodell gilt diese Stufe als erreicht, wenn die Flexion mindestens einer der zwei NPs, die sich bei den L1- wie bei den L2-Schülern/innen als besonders fehleranfällig erwiesen haben (s. Kap. 4.2.2), richtig realisiert wird.

² Die Bezeichnung »Stufe« ist hier etwas irreführend. Mit »Kompetenzstufen« sind keine diskreten Stufen im Sinne von qualitativen Sprüngen gemeint. Vielmehr bildet das hier vorgestellte Kompetenzstufenmodell ein Kompetenzkontinuum ab, bei dem die Grenzen zwischen den einzelnen Stufen fließend sind. Helmke/Hosenfeld (2004: 63) halten in diesem Zusammenhang Bezeichnungen wie »Niveau« oder »Zone« für angemessener.

Auf der Grundlage der in der Einleitung angestellten theoretischen Überlegungen zur Morphosyntax der NP, der bisherigen Befunde zum frühen NP-Erwerb sowie der hier vorgestellten Analyse der Leistungen von L1- und L2-Schüler/innen lässt sich ein vierteiliges Kompetenzstufenmodell aufstellen. Die Kompetenzstufen sind also teils a priori begründet, teils basieren sie auf empirischen Daten.

- Kompetenzstufe 1: Der Lerner ist nicht in der Lage, NPs intern korrekt zu flektieren; er produziert oft inkongruente NPs (z.B. *in einer große Villa*).
- Kompetenzstufe 2: Der Lerner ist in der Lage, NPs intern korrekt zu flektieren, produziert aber oft Kasus- und/oder Genusfehler (*[wohnt] in eine große Villa*).
- Kompetenzstufe 3: Der Lerner ist in der Lage, NPs auch hinsichtlich Genus und Kasus korrekt zu flektieren.
- Kompetenzstufe 4: Der Lerner ist in der Lage, Adjektive bei fehlendem Artikelwort stark zu flektieren, auch im Dativ Singular Maskulinum/Neutrum (*mit prächtigem Dach*).

Wie bereits oben erwähnt ist mit einem solchen Kompetenzstufenmodell die Vorhersage verbunden, dass mit dem Erreichen einer höheren Kompetenzstufe alle anderen niedrigeren Stufen bereits erfolgreich durchlaufen wurden. So sollten z.B. bei einem Lerner, der NPs mit einem attributiven Adjektiv auch hinsichtlich Kasus und Genus korrekt flektiert und daher der Kompetenzstufe 3 zugeordnet wird, keine oder kaum inkongruente NPs auftreten (= Kompetenzstufe 1). Man sollte bei diesem Lerner allenfalls Fehlleistungen erwarten, die der vorangehenden Kompetenzstufe 2 entsprechen.

Die Tabellen 7 und 8 zeigen für jede/n der L1- und L2-Schüler/innen die Verteilung der Leistungen auf die vier oben definierten Leistungstypen und die jeweils erreichte Kompetenzstufe.

Schüler/in	inkongruent	kongruent falsch	kongruent richtig	starke Adj.-Flex. Dat Sg Mask/Neutr	Kompetenzstufe
BS	0	0	12	2	4
BF	0	1	11	1	4
DJ	0	0	12	2	4
EN	0	1	11	2	4
HN	0	1	11	2	4
HT	0	2	10	0	3
HM	0	1	11	1	4
KN	0	2	10	1	4
KS	1	0	11	1	4
LF	0	0	12	2	4
MN	0	3	9	0	3
MM	0	2	10	1	4
RJ	1	0	11	1	4
SM	0	0	12	2	4
SV	0	0	12	2	4
SD	0	1	11	1	4
SA	0	1	11	1	4
SY	0	2	10	1	4

Tabelle 7: Verteilung der Leistungstypen bei den L1-Schülern/innen und die jeweils daraus abgeleitete Kompetenzstufe

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, hat der überwiegende Teil der L1-Schüler/innen Kompetenzstufe 4 erreicht. Lediglich zwei L1-Schüler/innen sind der niedrigeren Kompetenzstufe 3 zuzuordnen. Wenn Fehlleistungen überhaupt vorkommen, dann handelt es sich hierbei um solche, die sich der Kompetenzstufe 2 zuordnen lassen. Realisierungen auf dem Niveau von Kompetenzstufe 1 sind nur selten vertreten. Dass 16 der 18 L1-Schüler/innen die höchste Kompetenzstufe erreichen, ist bei monolingualen Muttersprachlern in einem fortgeschrittenen Erwerbsalter wenig überraschend.

Schüler/in	inkongruent	kongruent falsch	kongruent richtig	starke Adj.-Flex. Dat Sg Mask/Neutr	Kompetenzstufe
AE	1	5	6	0	2
AH	0	3	9	0	3
AM	1	3	8	0	2
BF	3	0	9	1	4
BT	0	0	12	2	4
CA	0	1	11	2	4
DT	0	1	11	1	4
EBA	0	3	9	0	3
EBE	0	2	10	0	3
EG	0	1	11	2	4
FD	0	1	11	1	4
GJ	0	0	12	2	4
HL	0	2	10	1	4
JC	0	1	11	1	4
KB	0	1	11	1	4
KG	1	2	9	0	3
LL	0	0	12	2	4
ÖE	1	1	10	1	4
ÖS	0	6	6	0	2
PC	2	2	8	0	2
PS	3	2	7	0	2
PM	1	2	9	0	3
PA	0	2	10	1	4
SM	0	2	10	0	3
SD	1	1	10	0	3
SA	0	0	12	2	4
TY	1	2	10	0	3
WD	0	0	12	2	4
YF	0	3	9	0	3

Tabelle 8: Verteilung der Leistungstypen bei den L2-Schülern/innen und die jeweils daraus abgeleitete Kompetenzstufe

Die Kompetenzprofile der 29 L2-Schüler/innen weisen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu denen der L1-Schüler/innen auf. Die Gemeinsamkeiten betreffen Kompetenzstufe 1. So liegt zwar der Anteil inkongruent falscher Realisierungen bei den L2-Schülern/innen höher als bei den L1-Schülern/innen, allerdings ist ihre Anzahl zum einen insgesamt niedrig und zum anderen ist dieser Fehlertyp nur bei einem Drittel der untersuchten L2-Schüler/innen (10/29) belegt. Auf der anderen Seite liegt der auffälligste Unterschied darin, dass im Vergleich zu den L1-Schülern/innen ein deutlich geringerer Anteil der L2-Schüler/innen die Kompetenzstufe 4 erreicht. Nur knapp über die Hälfte der L2-Schüler/innen (15/29) erreicht die höchste Stufe, während hier der Anteil der L1-Schüler/innen bei fast 90% (16/18) liegt. Dass die L2-Schüler/innen insgesamt eine geringere Kompetenz in der NP-Flexion aufweisen als ihre L1-Mitschüler/innen, zeigt sich des Weiteren darin, dass fünf von ihnen aufgrund häufiger Kasus- und/oder Genusfehler die Kompetenzstufe 3 verfehlen und somit lediglich Kompetenzstufe 2 erreichen.

6 Fazit

Bei der Auswertung und Beurteilung der Leistungen der hier untersuchten 47 Schüler/innen im Bereich der NP-Flexion wurde eine kompetenzorientierte Vorgehensweise gewählt, die zum einen strukturellen Eigenschaften der NP-Flexion besser Rechnung trägt und zum anderen eine differenziertere Einschätzung der Leistungen erlaubt, die sowohl über die Unterscheidung zwischen richtigen und falschen Kasus- und/oder Genusrealisierungen hinausgeht als auch eine Differenzierung im höheren Kompetenzbereich erlaubt. Das hier zugrunde gelegte Auswertungsraster unterscheidet neben kongruent richtigen Realisierungen, d.h. korrekten Antworten, innerhalb der von der zielsprachlichen Norm abweichenden Antworten zwischen kongruent falschen und inkongruenten Antworten.

Dieses Auswertungsraster zeigt sich insbesondere dort als hilfreich, wo die NP zusätzlich zum Kopfnomen ein Artikelwort und ein Adjektiv enthält. Während für Fehlleistungen wie in *wohnt in eine große Villa* eindeutig die Wahl des falschen Kasus für die Abweichung verantwortlich gemacht werden kann, ist eine eindeutige Fehlerzuordnung bei Fehlleistungen wie in *wohnt in einer große Villa*, *wohnt in einer großer Villa* oder *wohnt in eine großen Villa* nicht möglich. Solche Fälle fehlender interner Kongruenz zwischen dem Artikelwort und dem Adjektiv treten häufig im frühen Spracherwerb auf, in der vorliegenden Studie fast ausschließlich bei den L2-Schülern/innen.

Die aufgestellten Auswertungskategorien dienen gleichzeitig dazu, die Stufen eines Kompetenzmodells für die NP-Flexion zu definieren. Die niedrigste Stufe in

diesem Modell wird über inkongruente Realisierungen definiert. Auf der nächsthöheren Stufe, Kompetenzstufe 2, werden Leistungen angesiedelt, in denen zwar die interne Kongruenz innerhalb der NP eingehalten wird, wo jedoch entweder ein Kasus- und/oder Genusfehler oder eine Ersetzung der starken durch die entsprechende schwache Adjektivform (z.B. *mit prächtigen Dach* anstatt *mit prächtigem Dach*) vorliegt. Kompetenzstufe 3 bildet zielsprachlich korrekte Realisierungen ab. Dennoch ist sie nicht die höchste Stufe. Über Kompetenzstufe 3 hinaus lässt sich durch das bei den untersuchten Schülern/innen beobachtete Leistungsmuster eine höhere Stufe empirisch gut motivieren. Als besonders fehleranfällig, bei L1- wie bei L2-Schülern/innen, hat sich die Flexion von zwei NPs herausgestellt, die zweierlei gemein haben: 1) Sie enthalten ein Adjektiv und ein Substantiv ohne vorangehendes Artikelwort und 2) sie stehen im Dativ Singular Neutrum. Kompetenzstufe 4, die höchste Stufe im Modell, wird über diese zwei Fälle mit dem offensichtlich höchsten Schwierigkeitsgrad definiert.

Anhand des aufgestellten Kompetenzstufenmodells lassen sich die erwarteten Leistungsunterschiede zwischen den L1- und den L2-Schülern/innen ermitteln und präzise beschreiben. Auch in einem relativ fortgeschrittenen Erwerbsalter, wo keine große Leistungsstreuung in diesem grammatischen Bereich zu erwarten ist, erlaubt das Stufenmodell innerhalb der Gruppe der L2-Realschüler/innen eine differenzierte Einschätzung der Kompetenzprofile. Es bleibt zu vermuten, dass bei jüngeren DaZ-Lernern eine noch größere Leistungsbreite im Bereich der NP-Flexion vorliegt, die durch das hier präsentierte Kompetenzstufenmodell adäquat wie differenziert erfasst werden kann. Die Kompetenz jüngerer Lerner in diesem grammatischen Bereich anhand eines solchen Stufenmodells zu bestimmen, wäre ein Desiderat künftiger Forschung. Darüber hinaus wäre auch zu klären, ob bzw. inwiefern Entwicklungen in der NP-Flexion mit Entwicklungen in anderen morphologischen und/oder syntaktischen Bereichen korrelieren.

Literatur

- Bast, Cornelia (2003): Der Altersfaktor im Zweitspracherwerb. Die Entwicklung der grammatischen Kategorie Numerus, Genus und Kasus in der Nominalphrase im ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen bei russischen Lernerinnen. Dissertation Universität Köln. http://kups.ub.uni-koeln.de/volltexte/2003/936/pdf/Der_Altersfaktor_im_Zweitspracherwerb.pdf; Zugriff am 13.02.2010.
- Bittner, Dagmar (1998): Entfaltung grammatischer Relationen im NP-Erwerb: Referenz. In: *Folia Linguistica* XXXI, 255 - 283.

- Clahsen, Harald (1984): Der Erwerb von Kasusmarkierungen in der deutschen Kindersprache. In: *Linguistische Berichte* 89, 1-31.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001) (Hg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dudenredaktion (Hg.) (2009): *Duden, die Grammatik*. 8., überarbeitete Auflage. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Grieffhaber, Wilhelm (2007): Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Sprachenwerb und Fördermöglichkeiten*, 2., unveränderte Auflage. Freiburg: Fillibach. 150-167.
- Helmke, Andreas/Hosenfeld, Ingmar (2004): Vergleichsarbeiten – Standards – Kompetenzstufen: Begriffliche Klärung und Perspektiven. In: Wosnitza, Marold/Frey, Andreas/Jäger, Reinold S. (Hgg.): *Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 56-75.
- Jeuk, Stefan (2008): »Der Katze sieht den Vogel«. Aspekte des Genuserwerbs im Grundschulalter. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Zweitsprachenwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Freiburg: Fillibach. 135-150.
- Köpcke, Klaus-Michael (2003): Grammatische Komplexität und die Beherrschung der Kasusmorphologie durch Grundschul Kinder. In: *Didaktik Deutsch* 14 (3), 55-68.
- Mehlem, Ulrich (2004): Kasusmarkierungen in Verschriftungen mündlicher Nacherzählungen bei marokkanischen Migrantenkindern. In: Bredel, Ursula/Siebert-Ott, Gesa/Thelen, Tobias (Hgg.): *Schriftsprachenwerb und Orthographie*. Baltmannsweiler: Schneider, 162-188.
- Mills, Anne (1985): The Acquisition of German. In: Slobin/Dan Isaac (Hg.): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Volume 1: The Data*. Hillsdale u.a.: Erlbaum, 141-254.
- Pagonis, Giulio (2009): *Kritische Periode oder altersspezifischer Antrieb: Was erklärt den Altersfaktor im Zweitspracherwerb? Eine empirische Fallstudie zum ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen durch russische Lerner unterschiedlichen Alters*. Frankfurt am Main [u.a]: Peter Lang.
- Schlipphak, Karin (2008): *Erwerbsprinzipien der deutschen Nominalphrase. Erwerbsreihenfolge und Schemata der Interaktion sprachlicher Aufgabenbereiche*. Stuttgart: ibidem.
- Szagan, Gisela (2003): *Sprachentwicklung beim Kind*, 6., vollständig überarbeitete Auflage, unveränderter Nachdruck. Weinheim: Beltz.

- Tahiri, Naima (2007): *Migrationsalter und Zweisprachigkeit bei marokkanischen Migranten in Deutschland*. <http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/5931/pdf/>.
- Dissertation_Tahiri_FreiDok2008.pdf; Zugriff am 13.06.2010
- Thoma, Dieter/Tracy, Rosemarie (2007): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, Bernd (Hg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*, 2., unveränderte Auflage. Freiburg: Fillibach. 58–79.
- Tracy, Rosemarie (1984): Fallstudien: Überlegungen zum Erwerb von Kasus-kategorie und Kasusmarkierung. In: Czepluch, Hartmut/Janßen, Hero (Hgg.): *Syntaktische Struktur und Kasusrelation*. Tübingen: Narr, 271–313.
- Tracy, Rosemarie (1991a): *Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Tracy, Rosemarie (1991b): The acquisition of case morphology in German. In: *Linguistics* 24, 47–78.
- Wegener, Heide (1995): Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Rußland und der Türkei. In: Handwerker, Brigitte (Hg.): *Fremde Sprache Deutsch*. Tübingen: Narr, 1–24.

