

## Die Artikelverwendung in mündlichen Produktionen japanischer Deutschlernerinnen: Gemeinsamkeiten und interindividuelle Variabilität in lernersprachlichen Entwicklungen während eines Auslandsaufenthaltes

*Angela Lipsky*

**Abstrakt:** Dieser Beitrag präsentiert Ergebnisse einer Studie zur Entwicklung der Artikelsetzung bei vier japanischen Deutschlernerinnen. Für die Studie wurden spontane mündliche Produktionen zu drei Zeitpunkten (vor dem Studienaufenthalt in Deutschland, nach einem Semester und nach zwei Semestern Aufenthalt) erhoben und die Entwicklung der Korrektheit der Setzung von Definit- und Indefinitartikel betrachtet. Die Datenanalysen zeigen, dass Artikelauslassungen zu allen Erhebungszeitpunkten ein gemeinsames Merkmal der Interimsprachen darstellen. Außerdem wurde die Korrektheit der Verbstellungen ermittelt, um an die Diskussion zu Erwerbstufenmodellen anzuknüpfen, die von festen Erwerbsreihenfolgen verschiedener grammatischer Strukturen ausgehen. Es wird gefragt, ob die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den vier Interimsprachen mit Bezug auf Stufenmodelle oder als individuell unterschiedliche Entwicklungsverläufe im Sinne der *Dynamic Systems Theory* beschrieben werden können.

This paper reports the findings of a developmental study on the use of articles by four Japanese learners of German. The study is based on spontaneous oral productions collected at three points in time (prior to their departure, after their first and their second semester of study abroad in Germany) and investigates the accuracy of the use of definite and indefinite articles. The data analyses reveal that persistent article omission appears to be a common feature of the learner languages. In addition, the accuracy of verb position was analysed in order to address the debate on developmental stages in grammar acquisition. The paper raises the question whether similarities and interindividual variability in the four learners' development can be accounted for in terms of developmental stages or whether we need to adopt a dynamic systems view based on the assumption of individual developmental paths.

**Schlagwörter:** Artikel, Lerner Sprache, Verbstellung, Erwerbstufen; article, learner language, verb position, developmental sequences.

Lipsky, Angela (2020),  
Die Artikelverwendung in mündlichen Produktionen japanischer Deutsch-  
lernerinnen: Gemeinsamkeiten und interindividuelle Variabilität in  
lernersprachlichen Entwicklungen während eines Auslandsaufenthaltes.  
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 2, 383–417.  
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

## 1 Einleitung<sup>1</sup>

Obwohl die korrekte Setzung von Definit- und Indefinitartikel als besondere Schwierigkeit für Deutschlernende mit der artikellosen Erstsprache Japanisch gilt, gibt es nur sehr wenige Studien zur lernersprachlichen Entwicklung in diesem Bereich.

Takayama-Wichter befasste sich in ihrer bereits 1990 veröffentlichten Untersuchung mit dem Erwerb der Nominalphrasen bei zwei in Deutschland lebenden japanischen Deutschlernenden und widmete dem Artikelgebrauch ein eigenes Kapitel. Ihre Daten, die auf zwei in einem Abstand von sechs Jahren durchgeführten Interviews beruhen, zeigen neben großen individuellen Unterschieden vor allem eine Gemeinsamkeit:

Die Artikelsetzungsfehler sind bei beiden Lernern in allen Interviews die Fehlerspitzenreiter. – Was den Fehlertypus angeht, so sind die Artikelsetzungsfehler fast ausnahmslos Auslassungsfehler (Takayama-Wichter 1990: 328; Unterstreichungen im Originaltext).

Auch Terada-Holzer/Sohar-Yasuda (2001) sehen die Artikelsetzung als besondere Fehlerquelle für japanische DeutschanfängerInnen an: Die Autorinnen kommen in ihren Analysen von schriftlichen Texten zu vier verschiedenen Zeitpunkten zu dem Ergebnis, dass Artikelfehler (Verwechslungen, Auslassungen) nach lexikalischen Fehlern den zweithäufigsten Fehlertypus ausmachen und erklären dies mit der Artikellosigkeit der Erstsprache:

Die japanischen Studenten, deren Muttersprache keine Artikel kennt, machen in diesem Bereich wesentlich mehr Fehler als beispielsweise französischsprachige Schüler (Diehl et al. 2000: 246), denen das grammatische Konzept aus der Erstsprache vertraut ist. Im zweiten und dritten Test geht der Anteil der Artikelfehler zurück, im vierten steigt er wieder an, der Erwerb kommt also nicht voran, und auch sechs Jahre Englischunterricht scheinen ihn nicht zu erleichtern (Terada-Holzer/Sohar-Yasuda 2001: 186).

Andere ForscherInnen sind der Frage nach dem Einfluss der Erstsprache oder der Englischkompetenz genauer nachgegangen: Jaensch (2009) untersuchte den Einfluss des Englischniveaus auf die Artikelwahl und auf Artikelauslassungen bei ja-

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag präsentiert Teilergebnisse des Forschungsprojektes „Erwerb der Wortstellung und des Artikelgebrauchs bei japanischen Deutschlernern“, das durch das JSPS *Grant-in-Aid for Scientific Research* (Nr. JP 26370713, Projektleitung: Makiko Hoshii, Waseda Universität, Tokyo) unterstützt wurde. Einige Ergebnisse habe ich bereits am 2. August 2017 auf der IDT in Freiburg (CH) vorgestellt.

panischen L3-Deutschlernenden, sie konnte aber keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen hoher L2-Kompetenz und korrekter Artikelsetzung in der L3 Deutsch erkennen (vgl. Jaensch 2009: 254). Dagegen fanden sich in der Studie von Parodi, Schwartz und Clahsen (2004) zum Erwerb der deutschen Nominalformen bei Lernenden mit den Erstsprachen Koreanisch, Türkisch, Spanisch und Italienisch Belege für einen L1-Einfluss. Die Lernenden mit den artikellosen Erstsprachen Koreanisch und Türkisch lassen zumindest im Anfangsstadium mehr Artikel im Deutschen in obligatorischen Kontexten aus als die Lernenden mit den Erstsprachen Spanisch oder Italienisch, die über ein Artikelsystem verfügen (vgl. Parodi et al. 2004: 689).

In Zusammenhang mit der Hypothese eines L1-Einflusses auf den Artikelgebrauch in der Fremdsprache Deutsch sind zahlreiche Fehleruntersuchungen besonders zu Sprechergruppen mit artikellosen slawischen Erstsprachen entstanden (z.B. Grimm 1985 zum Vergleich des Artikelgebrauchs bei Deutschlehrenden mit slawischen und mit germanischen Erstsprachen; Lippert 2005 zu dänischen und polnischen Lernenden oder Pimingsdorfer 2013 zu tschechischen Germanistikstudierenden; zu einigen typischen Artikelfehlern bei polnischen Lernenden s. Witwicka-Iwanowska 2005)<sup>2</sup>. Allerdings gibt es keine longitudinalen Untersuchungen zur Entwicklung der Artikelsetzung bei DaF-Lernenden, die sich explizit in der Lernersprachenanalyse verorten.<sup>3</sup>

Mehr erforscht und diskutiert wurde dagegen der Grammatikerwerb im Bereich der Kasusmorphologie und der Verbstellung (oder Satzmodelle), z.B. in der Genfer DiGS-Studie<sup>4</sup> von Diehl/Christen/Leuenberger/Pelvat/Studer (2000), der Studie von Terrasi-Haufe (2004) zum Schulerwerb in der italienischsprachigen Schweiz oder der Studie von Ballestracci (2008) zum Grammatikerwerb italophoner Studierender, die sich alle auf die schon aus Studien aus den 1980er Jahren hervorgegangenen syntaktisch begründeten Erwerbsstufenmodelle beziehen. Im Vordergrund steht die Diskussion um überindividuelle Entwicklungstendenzen und feste Erwerbsreihenfolgen, die sich unabhängig von der L1 und der Steuerung durch den Unterricht manifestieren, sowie um mögliche Zusammenhänge zwischen den Entwicklungen in verschiedenen Sprachbereichen.<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> Mehr Studien gibt es noch zu Englischlernenden mit artikellosen Erstsprachen. Siehe den Überblick zu zahlreichen älteren Studien in Ekiert 2004 oder die Studien von Master 1997; Trenkic 2007 und Trenkic/Ponpairaj 2013.

<sup>3</sup> Dagegen findet man verschiedene Untersuchungen zum Artikelerwerb im Bereich Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache; zum Forschungsstand s. Ose/Schulz 2010.

<sup>4</sup> DiGS = Deutsch in Genfer Schulen

<sup>5</sup> Die Artikelsetzung hat in den erwähnten Studien zu Lernenden mit romanischen Erstsprachen kaum Beachtung gefunden. Nur Studer (2001) beschäftigt sich mit dem Thema und zeigt anhand

Da die Entwicklung von einfachen Äußerungen mit artikellosen, d.h. syntaktisch nicht integrierten Nomen hin zur Bildung vollständiger Nominalphrasen auch unter dem Aspekt der Entwicklung der Satzstruktur zu sehen ist, erscheint es sinnvoll, die Entwicklung der Artikelsetzung vor dem Hintergrund der bisher ermittelten Erwerbssequenzen für die Verbstellungsregeln (meist: Satzklammer VOR Inversion, d.h. Verbzweitstellung mit Subjekt im Mittelfeld VOR Verbendstellung im Nebensatz) zu betrachten.

Für diesen Beitrag wurde deshalb eine longitudinale Untersuchung zu mündlichen Produktionen japanischer Deutschlerinnen durchgeführt, die neben der Entwicklung der Artikelsetzung auch die der Verbstellung berücksichtigt. Konkret werden folgende Ziele verfolgt: Es sollen mit Blick auf die beiden Sprachbereiche Gemeinsamkeiten und interindividuelle Unterschiede in den lernersprachlichen Entwicklungen ermittelt werden. Dabei interessiert auch die Frage, ob die Lernerdaten die von Takayama-Wichter und Terada-Holzer/Sohar-Yasuda festgestellten Fehlertendenzen bestätigen. Zudem wird diskutiert, ob sich diese Entwicklungen mit Bezug auf Erwerbsstufenmodelle beschreiben lassen oder ob die Ergebnisse der Datenanalysen eher für individuell unterschiedliche Erwerbsverläufe sprechen.

Der Aufsatz gliedert sich wie folgt: Abschnitt 2 beschreibt, warum die Artikelsetzung für Lernende mit einer artikellosen Erstsprache wie dem Japanischen eine komplexe Lernaufgabe darstellt und welchen Faktoren in anderen Studien Einfluss auf die lernersprachliche Artikelsetzung zugeschrieben wird. Abschnitt 3 geht auf zwei Modelle zur Beschreibung von lernersprachlichen Entwicklungen ein, das Erwerbsstufenmodell und die *Dynamic Systems Theory*. Daran schließt sich in Abschnitt 4 die Präsentation der Forschungsfragen und der Datenerhebung an. Abschnitt 5 stellt die Ergebnisse der Datenauswertung zur Artikelverwendung und zur Verbstellungen vor, die dann in Abschnitt 6 diskutiert werden. Das Fazit in Abschnitt 7 enthält die Antworten auf die Forschungsfragen und schließt mit einem Ausblick auf Forschungsdesiderate.

## **2 Die Artikelverwendung als komplexe Lernaufgabe für Lernende mit artikelloser Erstsprache**

Hoffmann (2013) beschreibt die Artikel als Mittel der Determination, die anzeigen, welche Art des Wissenszugangs zum Gesagten die Sprechenden bei den Hörenden

---

der Daten der DiGS-Studie, dass auch bei frankophonen Deutschlernenden trotz ähnlicher Artikelsysteme in Erst- und Zielsprache nicht von Anfang an von einer sicheren Unterscheidung von definitem und indefinitem Artikel ausgegangen werden kann.

voraussetzen können (vgl. Hoffmann 2013: 98–144). So markiert der definite Artikel, dass der gemeinte Gegenstand auf der Basis des von Sprechenden und Hörenden geteilten Wissens über den Kontext, die Situation oder ihr Weltwissen identifizierbar ist. Er signalisiert dem Hörer/ der Hörerin: „Ich gebe Dir mit meiner Äußerung in ihrem Zusammenhang alles, was Du brauchst, den gemeinten Gegenstand (...) zu identifizieren“ (Hoffmann 2013: 106). Der indefinite Artikel drückt dagegen aus, „dass der Sprecher beim Adressaten keinen Wissenszugang zu dem in Rede stehenden Gegenstand annimmt. Es wird für einen Gegenstand, der als existierend oder als beliebiges x aus einer symbolisierten Menge vorgestellt wird, eine Leerstelle eröffnet“ (Hoffmann 2013: 112).

In artikellosen Sprachen kann diese Orientierung am Wissenszugang seitens der Hörenden nur teilweise durch andere sprachliche Mittel ausgedrückt werden<sup>6</sup>. So hat im Japanischen „allenfalls die Differenzierung von Topik (Thema) durch Partikel *wa*, Ko-Thema durch Partikel *mo* und Subjekt (*ga*)“ eine der Determination vergleichbare Funktion (Hohenstein/Kameyama 2010: 597). Wie auch andere artikellose Sprachen, verfügt das Japanische jedoch über Demonstrativadjektive, die ähnlich wie der deutsche Definit- oder Demonstrativartikel, deiktische und anaphorische Funktionen übernehmen und teilweise als Erklärungshilfen bzw. Übersetzungsäquivalente<sup>7</sup> herangezogen werden. Takayama-Wichter nimmt an, dass der Definitartikel deshalb für japanische Lernende leichter zu erwerben ist als der Indefinitartikel:

Das Nachvollziehen, was im Deutschen mit dem unbestimmten Artikel gemeint ist, ist für Japaner sehr schwer. Dagegen ist das deiktische Element des bestimmten Artikels eher zugänglich, da man mit dem Demonstrativwort „sono“ (...) ein Parallelwort hat. (vgl. Takayama-Wichter 1990: 255)

Auch Trenkic (2007) argumentiert, dass die Verwendung des Definitartikels weniger die Verarbeitungskapazitäten der Lernenden beansprucht als die Produktion des Indefinitartikels, für die auch Faktoren wie die Zählbarkeit des nominalen Referenten eine Rolle spielen (z. B. im Deutschen bei der Unterscheidung von *Er hat eine Frage/einen Termin/einen Hund* vs. *Er hat Zeit/Geduld/Hunger*). Sie versucht damit zu erklären, warum manche Studien zu Englischlernenden mit artikelloser Erstsprache eine sicherere Verwendung des Definitartikels konstatieren:

in order to produce a definite article in English, these learners need to monitor for the identifiability of the referent only. But to produce the indefinite

---

<sup>6</sup> Siehe Hoffmann (2013: 116-121) zu den Mitteln der Determination im Russischen und Türkischen

<sup>7</sup> z.B. in japanischen Deutschlehrwerken, s. Lipsky 2016: 654

article, additional considerations of countability and number are also required, making the monitor more costly and so the omissions more likely (Trenkic 2007: 317).

Lernende müssen aber nicht nur die Regeln für die Verwendung des Definit- und des Indefinitartikels erwerben, sondern auch verstehen, wann Nomen ohne Artikel verwendet werden dürfen. Die Regeln für die Verwendung von artikellosen Nomen sind sehr komplex, da sowohl inhärente Merkmale des Nomens (Bezeichnung nicht zählbarer Dinge, Eigename etc.) als auch kontextuelle Faktoren (z. B. Paarformen, vorangehende Präpositionen oder Adjektive) eine Rolle spielen können. So ist bekanntlich bei der prädikativen Verwendung von Berufsbezeichnungen oder Nationalitäten kein Artikel zu setzen, ein Indefinitartikel ist aber notwendig, wenn ein Attribut vor dem Nomen steht: *Sie ist Lehrerin* vs. *Sie ist eine passionierte Lehrerin*.

Das häufige Auftreten artikelloser Nomen im Input der Lernenden wird von Master (1997) als mögliche Ursache für Artikelauslassungen gewertet:

The persistence of zero article usage by [-ART] speakers, even at advanced proficiency levels, may be due not only to interference from L1 and the difficulties of applying the article system but to the frequency with which the zero article occurs in the input (Master 1997: 227).

Takayama-Wichter nimmt an, dass japanische Lernende nicht nur durch den Input, sondern auch wegen der Schwierigkeit der Genuswahl zu Vermeidungsstrategien ermutigt werden:

Der Grund für die Auslassung des Artikels ist wohl darin zu suchen, daß das Japanische keinen Artikel kennt und der Lerner sowohl im Hinblick auf die Setzung wie auch im Hinblick auf die Wahl des Genus Schwierigkeiten hat. Da immerhin auch im Deutschen in einer Reihe von Fällen die Artikelsetzung unterbleibt, nimmt der Lerner dies zum Anlaß, im Zweifelsfall sein Glück in der Nichtsetzung zu suchen (Takayama-Wichter 1990: 253–254).

Schwierigkeit bei der Artikelverwendung ergeben sich für Deutschlernende mit artikelloser Erstsprache also nicht nur aus den strukturellen Unterschieden zur L1, sondern auch aus der Komplexität des deutschen Artikelsystems mit seiner Unterscheidung zwischen definiten und indefiniten Nominalphrasen einerseits und Nominalphrasen mit oder ohne Artikel andererseits sowie aus der Tatsache, dass bei der Artikelwahl Genus und Kasus berücksichtigt werden müssen.

Außerdem können auch andere Faktoren wie die Länge der Nominalphrase eine Rolle bei der Verwendung von Artikeln in lernersprachlichen Produktionen spielen.



In verschiedenen Studien zur Artikelsetzung bei Lernenden mit artikellosen Erstsprachen wurde eine Tendenz zu Artikelauslassungen speziell vor Nomen mit Adjektiven festgestellt (s. z.B. Trenkic 2007 zu serbischen Englischlernenden und Jaensch 2009: 254–255 zu japanischen Deutschlernenden). Trenkic (2007) formuliert die Hypothese, dass Lernende die Artikel als nominale Modifikatoren „missverstehen“ und dazu tendieren sie auszulassen, wenn ein anderes Element auf dem Platz vor dem Nomen steht.<sup>8</sup> Nach Trenkic & Pongpairroj (2013) erfordern längere Nominalphrasen mehr Verarbeitungskapazitäten, so dass diese dann nicht mehr für das „Ausschalten“ der L1-Grammatik, die nur artikellose Nominalphrasen vorsieht, zur Verfügung stehen und es zur Produktion von artikellosen Nominalphrasen kommt:

As a sequence with an extra element, Det+Adj+N requires more processing resources than the simpler Det+N structure, leaving fewer resources available for suppressing the article-less L1 alternative. Consequently, the probability of selecting the article-less alternative in this context is higher [...] (Trenkic & Pongpairroj 2013: 163).

Da für den Erstspracherwerb eine Phase belegt ist, in der Artikel und Adjektiv in komplementärer Distribution stehen, d. h. noch nicht gleichzeitig auftreten<sup>9</sup>, ist es denkbar, dass die Auslassungen vor Nomen mit Adjektiven auch beim Erwerb von Deutsch als Fremdsprache charakteristisch für bestimmte Entwicklungsstufen sind.<sup>10</sup> Allerdings ist die Annahme, dass alle L2-Lernenden ähnliche, vorhersehbare Entwicklungsphasen durchlaufen nicht unstrittig, worauf im nächsten Abschnitt genauer eingegangen werden soll.

---

<sup>8</sup> Trenkic (2007: 315): „the proposal here is that L2ers whose L1 do not grammaticalize definiteness analyse English articles as nominal modifiers, and treat them in production as such. This means that their article production is lexically based (...) and pragmatically motivated (...). Whether they will appear in production critically depends on whether the need for expressing the identifiability of the referent has been registered at the conceptual level (...) If, however, attentional resources have been exhausted by other demands of production, articles will not be produced.“

<sup>9</sup> Siehe Parodi für den bilingualen Erstspracherwerb (1998: 153) oder Bittner für den monolingualen Erwerb (1997: 258–261). Bittner stellt bei Kindern eine schrittweise Erweiterung der NP fest (Phase 1: eingliedrige NP; Phase 2: zweigliedrige NP; Phase 3: dreigliedrige NP).

<sup>10</sup> Takayama-Wichter (1990: 256) notiert allerdings zu einem der beiden Lerner: „Ausgelassen wird der Artikel sowohl in der nicht erweiterten als auch in der erweiterten Nominalphrase“.

### **3 Die Beschreibung der lernersprachlichen Entwicklung: Erwerbssequenzen oder individuelle Entwicklungsverläufe?**

Seit das Konzept der *Lernersprache* oder *Interimsprache* in der Zweitsprachenerwerbsforschung eine dominante Rolle spielt, gilt es, Lernerproduktionen nicht nur in Hinblick auf ihre Defizite zu beschreiben, sondern die Dynamik und Systematik der lernersprachlichen Entwicklung zu verfolgen. Lernersprachen werden als sich ständig verändernde Sprachsysteme angesehen, die verschiedensten Einflüssen (Umgebung, Input, Motivation etc.) ausgesetzt sind und in denen verschiedene Sprachbereiche miteinander interagieren. Instabilität und Variabilität gehören zu ihren auffälligsten Eigenschaften.

Zahlreiche Forscher gehen davon aus, dass sich der Erwerb grammatischer Phänomene in einer bestimmten Reihenfolge vollzieht und sich daraus Erwerbsstufen ableiten lassen. Der am meisten untersuchte Bereich für das Deutsche ist der Bereich der Verbstellung bzw. der Satzmodelle. Dabei wurde empirisch ermittelt, dass die Verbklammer vor der so genannten Inversion<sup>11</sup> und diese wieder vor der Verbendstellung im Nebensatz erworben wird (s. Ellis 1994: 73–117). Die Reihenfolge „Inversion vor Verbendstellung“ ist jedoch nicht unumstritten, da beispielsweise die frankophoneren Testpersonen der DiGS-Studie die Inversion als Letztes nach der Verbendstellung im Nebensatz erwarben (zu dieser Diskussion s. Meerholz-Härle/Tschirner 2001 und Griebhaber 2012: 189; zu japanischen Lernenden s. Hos-hii 2010: 66).

Der Erwerb der Verbstellung wird häufig als wichtiger Indikator für die Entwicklung des Spracherwerbs angesehen (s. Ahrenholz 2012: 11) und Griebhaber nimmt die Analyse der syntaktischen Strukturen in Lernerproduktionen zur Grundlage der Profilanalyse, mit der er ein diagnostisches Instrument zur Feststellung des Sprachstandes von Lernenden geschaffen hat (s. Griebhaber 2005, 2010 & 2012).

Kontrovers diskutiert wird außerdem die Frage, ob sich überindividuelle Zusammenhänge zwischen Entwicklungen in der Verbstellung und in anderen grammatischen Bereichen feststellen lassen. Nach Pienemanns *Processability Theory* unterscheiden sich Erwerbsstufen durch ihre Verarbeitungskomplexität und es wird von korrelierenden Entwicklungen in den Bereichen Syntax und Morphologie ausgegangen. So wird z.B. ein gleichzeitiger Erwerb von Inversion und Subjekt-Verb-

---

<sup>11</sup> Mit Inversion ist die Stellung des Subjekts hinter dem finiten Verb gemeint, wenn das Vorfeld von einem anderen Satzteil belegt ist. „Inversion“ ist zwar „ein unglücklich gewählter Begriff“ (Griebhaber 2010: 23), er wird aber durchgängig in der Spracherwerbsforschung verwendet.



Kongruenz postuliert, da auf dieser Stufe ein Austausch von Informationen zwischen Verbalphrase und Nominalphrase möglich sein soll. Diese auf theoretischen Überlegungen beruhenden Annahmen lassen sich aber nicht empirisch nachweisen (vgl. Meerholz-Härle/Tschirner 2001: 8).

Die Autorinnen der DiGS-Studie ziehen es nach Untersuchung der drei Bereiche Verbalmorphologie, Satzmodelle und Kasus vor, von „Parallelen statt Korrelationen“ zu sprechen. Sie schreiben: „[D]ie individuelle Variation scheint uns zu gross zu sein, um erwerbslogische Zusammenhänge zwischen den einzelnen Bereichen postulieren zu können“ (Diehl et al. 2000: 366).

In Griebhabers Arbeiten werden empirisch ermittelte Erwerbssequenzen im Rahmen der funktionalen Pragmatik betrachtet, das heißt, es wird die kommunikative Funktion der jeweils erworbenen Satzstrukturen und Sprachmittel berücksichtigt und es werden „funktionale Zusammenhänge zwischen verschiedenen Bereichen sprachlicher Fähigkeiten“ (Griebhaber 2005: 41) aufgezeigt. Griebhaber konnte empirisch in mündlichen narrativen Produktionen im L2-Erwerb feststellen, dass der Artikelwerb gleichzeitig mit dem Erwerb der Satzklammer (Stufe 2 *Separation*)<sup>12</sup> einsetzt. Beide Sprachmittel tragen seiner Auffassung nach zur „Verankerung propositionaler Gehalte in den Diskurs“ und zur Steuerung des Hörerwissens bei.<sup>13</sup>

Damit gewinnt auch die Frage, ob sich die Entwicklung der Artikelsetzung bei den untersuchten japanischen Lernerinnen in Zusammenhang mit der syntaktischen Entwicklung und einer Zuweisung zu festen Erwerbsstufen beschreiben lässt, weiter an Bedeutung.

Allerdings darf man nicht übersehen, dass die Einteilung in bestimmte Erwerbsstufen nicht unproblematisch ist, denn schließlich sind Interimsprachen durch hohe Variabilität charakterisiert, so dass zielsprachliche und nicht korrekte Realisierungen ein und derselben Strukturen häufig gleichzeitig auftreten, und die Zuordnung zu einer Erwerbsstufe sehr davon abhängt, ab wann man eine Struktur als erworben

---

<sup>12</sup> Griebhaber (2012: 176) unterscheidet folgende Stufen: 0 Bruchstücke 1 Finitum 2 Separation 3 Inversion 4 Nebensatz-Endstellung 5 Insertion 6 Integration

<sup>13</sup> „Angesichts der für das Deutsche typischen Satzklammer kommt der Stellung der finiten und infiniten Verbteile eine besondere Bedeutung zu, (...). Der Erwerb des Finitums stellt den ersten Schritt bei der Verankerung propositionaler Gehalte im Diskurs dar. Er ist somit auch der erste Schritt zur systematischen syntaktischen Strukturierung der Äußerungen. In dieser Phase beginnt auch schon die Verwendung von Auxiliaren. Die systematische Anwendung der Separation bereitet die Grundlage für die zielsprachenkonforme Verwendung von Modal- und Auxiliarkonstruktionen. (...) Der Erwerbsprozeß vollzieht sich auch in anderen Bereichen. So werden zunehmend Mittel wie die Artikel erworben, mit denen nominale Symbolfeldausdrücke aus ihrer isolierten Verwendung im Hinblick auf das Hörerwissen bewertet, markiert und in den Diskurs integriert werden ...“ (Griebhaber 2005: 42-43)

ansieht.<sup>14</sup> Zudem stellt sich die Frage, ob formorientierte Definitionen von Erwerbsstufen nicht die Einschätzung von Lernenden verzerren, wenn unbeachtet bleibt, dass Lernende sich sehr unterschiedlicher Mittel bedienen können, um gleiche Funktionen auszudrücken. Beispielsweise kann Vergangenheit auch durch entsprechende Adverbien markiert werden, wenn Tempusformen noch nicht zur Verfügung stehen.<sup>15</sup>

Andere Forschungsrichtungen, wie die *Dynamic Systems Theory*, gehen nicht davon aus, dass alle Lernenden die gleichen klar unterscheidbaren Erwerbsstufen durchlaufen, zu unterschiedlich sei die Interaktion der einzelnen Lernenden mit ihrer Umgebung sowie deren Ressourcennutzung. Sie unterstreichen den individuellen Charakter der lernersprachlichen Entwicklung und sprechen davon, dass Lernende jeweils einen eigenen Weg verfolgen. Auch wenn Entwicklungskurven, die aus Durchschnittswerten von verschiedenen Lernenden gebildet wurden, oft eine lineare Entwicklung in Richtung zielsprachlicher Norm suggerieren, ist diese Annahme nicht haltbar, betrachtet man die einzelnen Entwicklungsverläufe. Dies betont Larsen-Freeman (2006) in einer Untersuchung zur Entwicklung von Komplexität, Flüssigkeit und grammatischer Korrektheit in mündlichen Produktionen von fünf chinesischen Englischlernenden:

... the assumption of progressive conformity to target language norms does not pertain. In its place, we see that different participants are following different routes to SLA. (...) [A]lthough it could be said that the learners were exposed to similar instructional procedures during the course of this study, they actually exhibit diverging patterns of development, due perhaps to the way that individuals have chosen to allocate their limited resources (Larsen-Freeman (2006: 601).

Lernersprachen werden als komplexe sich ständig neu strukturierende Systeme gesehen, deren Entwicklungsverläufe weder vorhersagbar sind noch linear verlaufen. Zentral ist dabei die Annahme, dass sprachliche Systeme aus vielen Subsystemen (Lexikon, Syntax, Morphologie etc.) bestehen, die miteinander interagieren. Deshalb dürfen Lernfortschritte in nur einem Bereich nicht als Indikator für einen allgemeinen Fortschritt gewertet werden. Auch der Einfluss der L1 kann sich in verschiedenster Weise in den Lernersprachen niederschlagen (s. Larsen-Freeman 2011: 57). Die *Dynamic Systems Theory* macht also deutlich, dass Spracherwerb

---

<sup>14</sup> Zur Diskussion um Kriterien für „erworben“ siehe Diehl et al. (2000: 37); zu Erwerbskriterien für syntaktische und morphologische Strukturen siehe Meerholz-Härle & Tschirner (2001: 6–8).

<sup>15</sup> Siehe Dimroth 2009 zu einer kritischen Einschätzung von formorientierten Spracherwerbsmodellen.

als höchst individuelle Entwicklung verstanden werden kann, die von verschiedenen miteinander interagierenden Faktoren bestimmt wird. Oberflächlich erscheinende Gemeinsamkeiten können das Ergebnis sehr unterschiedlicher Entwicklungsverläufe sein. Diese Sichtweise erlaubt es auch, individuelle Kommunikationsstrategien (z.B. mehr oder weniger starker Fokus auf grammatischer Korrektheit) und die Nutzung unterschiedlicher sprachlicher Ressourcen für kommunikative Ziele in die Beschreibung der Entwicklung der Interimsprachen einzubeziehen.

Für diese Studie bedeutet das Folgendes: Sollte sich bei der Datenanalyse eine feste Reihenfolge abzeichnen, in der die vier Lernerinnen Artikelverwendungen und Verbstellungsregeln in ihre Interimsprachen integrieren, und sind Parallelen zwischen den beiden Sprachbereichen erkennbar, so spräche dies für eine Beschreibung mit dem Stufenmodell. Folgen die vier Entwicklungsverläufe jeweils anderen Mustern, die auf individuell unterschiedliche Einflüsse und Ressourcennutzung deuten und gehen Umstrukturierungen des Sprachsystems mit Fortschritten und Rückschritten einher, liegt es näher, die Daten im Sinne der *Dynamic Systems Theory* zu interpretieren.

## **4 Forschungsfragen und Daten**

### **4.1 Forschungsfragen**

Folgende drei Forschungsfragen sollen anhand der Studie beantwortet werden:

- 1) Lassen sich bei der Entwicklung der Artikelsetzung überindividuelle Gemeinsamkeiten feststellen, z.B. bestimmte Fehlertypen zu bestimmten Phasen? Oder ist sie eher von interindividueller Variabilität geprägt?
- 2) Wie verhält sich die Entwicklung der Artikelsetzung zur Entwicklung des Bereichs der Verbstellung? Sind Zusammenhänge erkennbar?
- 3) Sind die Befunde aus den Daten mit der Annahme fester, überindividueller Erwerbsreihenfolgen und paralleler Entwicklungen vereinbar? Oder sprechen sie eher für individuell unterschiedliche Entwicklungsverläufe und unterschiedliche Ressourcennutzung?

### **4.2 Datenerhebung und Aufbereitung**

Für die Studie wurden mit vier japanischen Deutschlernerinnen jeweils drei Interviews geführt.<sup>16</sup> Die vier Teilnehmerinnen sind monolingual aufgewachsene japanische Muttersprachlerinnen, die in ihrer Schulzeit etwa acht Jahre Englisch als

---

<sup>16</sup> Für die Studie habe ich Studierende angesprochen, die mich bereits als Lehrkraft kannten und die mir als sehr offen und gesprächsbereit erschienen. Von den anfangs ausgewählten sechs

erste Fremdsprache gelernt hatten. Sie waren Studentinnen an der deutschen Abteilung einer privaten Universität in Tokyo und hatten zu Erhebungsbeginn bereits drei Semester in demselben Sprachkurs (insgesamt 420 Stunden) Deutsch gelernt, sich aber noch nicht länger in einem deutschsprachigen Land aufgehalten. Damit hatten alle vergleichbare Voraussetzungen und kamen nach dem schriftlichen Einstufungstest eines Lehrbuchverlags auf das gleiche Niveau B1.1. Ihr Auslandsjahr verbrachten sie an unterschiedlichen Universitäten in Deutschland; sie besuchten dort Sprachkurse und hatten nach eigenen Aussagen auch Kontakte zu Deutschsprachigen in ihrer Umgebung.

Das erste Interview wurde in Tokyo etwa einen Monat vor der Abreise durchgeführt, das zweite nach einem Semester Auslandsstudium und das dritte am Ende des zweiten Semesters (Zeitraum Juli 2015 bis Juni 2016). Die zweite und dritte Interviewrunde fand in Deutschland statt. Einige Interviews musste ich aus praktischen Gründen per Skype führen, der Gesprächsverlauf wurde davon jedoch nicht beeinflusst. Die halbstrukturierten, leitfadengestützten Interviews dauerten zwischen 15 und 30 Minuten. In jedem Interview wurden den Studentinnen Fragen zu ihrer gegenwärtigen Situation, zu Plänen für die nächste Zukunft und zu vergangenen Erlebnissen gestellt, außerdem sollten sie jedes Mal ein anderes Bild beschreiben. Mit den verschiedenen Leitfragen sollte eine möglichst große Bandbreite an syntaktischen und lexikalischen Strukturen elizitiert werden.

Die Interviews wurden aufgenommen und unter Verwendung der Transkriptionssoftware EXMARaLDA nach den GAT2-Konventionen (Basistranskript) transkribiert.<sup>17</sup> Zur Anonymisierung der Interviewten werden die Pseudonyme „Momo“, „Reika“, „Saka“ und „Maya“ verwendet, die dahinterstehende Zahl bezieht sich auf den Zeitpunkt des Interviews (d.h. „Momo 1“ bezeichnet das erste Interview mit der Studentin „Momo“). Die Lernerinnen hatten sich im Voraus schriftlich mit der Nutzung der anonymisierten Interviewdaten zu wissenschaftlichen Zwecken einverstanden erklärt.

Alle in der Studie untersuchten Artikel oder Strukturen (Definitartikel, Indefinitartikel, Satzklammer, Inversion und Verbendstrukturen im Nebensatz) waren den Lernerinnen bereits zur Zeit des ersten Interviews aus ihrem Deutschunterricht bekannt, so dass meistens nicht der Zeitpunkt des ersten Auftretens festgestellt werden konnte. Vielmehr soll es darum gehen, Tendenzen aufzuzeigen. Dafür wurde je-

---

Studierenden konnten zwei nicht am letzten Interview teilnehmen, ihre Daten wurden aus diesem Grund nicht einbezogen. An dieser Stelle sei allen noch einmal ganz herzlich für ihre Bereitschaft und ihre Geduld gedankt.

<sup>17</sup> Ich danke Elena Sonntag und Benny Butz für ihre tatkräftige Unterstützung bei der Transkriptionsarbeit.

weils das Verhältnis zwischen korrekter und inkorrektter Verwendung der Nominalphrasen, der Artikeltypen bzw. der Satzstrukturen in allen obligatorischen Kontexten ermittelt (Korrektheitsrate) und die Veränderungen der Korrektheitsraten zu den drei Zeitpunkten betrachtet.

## 5 Auswertung und Ergebnisse der Datenanalyse

### 5.1 Entwicklung der Artikelsetzung

In den Interviewtexten wurden alle Nominalphrasen analysiert und drei Typen von Artikelfehlern unterschieden: Artikelauslassungen, Artikelüberverwendungen und Artikelverwechslungen. Die folgenden Beispiele stammen aus den Interviewdaten.

#### I. Artikelauslassungen

##### a) Auslassung eines Definitartikels (DA)

(1) Saka 2: so musste ich (.) zu †hausmeister (.) anrufen  
(= so musste ich den Hausmeister anrufen)<sup>18</sup>

##### b) Auslassung eines Indefinitartikels (IA)

(2) Momo 2: ja w...<sup>19</sup> ist hmm sehr ganz sicher stadt  
(= W... ist eine sehr sichere Stadt)

#### II. Artikelüberverwendung (Verwendung eines Nomens mit Artikel anstelle eines bloßen Nomens)

(3) Momo 3: ja aber die wirtschaft habe ich in japan nicht  
(.) gelernt  
(= Wirtschaft habe ich in Japan nicht gelernt/studiert)

#### III. Artikelverwechslungen

##### a) Verwendung des Definitartikel (DA) anstelle eines Indefinitartikels (IA)

(4) Reika 2: wie man nehmen die: klausur [oder] wie man machen die: au presentation  
(= wie man eine Klausur schreibt oder eine Präsentation macht)

---

<sup>18</sup> In Klammern wird eine Zielhypothese angegeben, d.h. die Rekonstruktion der intendierten Äußerung.

<sup>19</sup> Zur Anonymisierung wird auf eine vollständige Nennung der Städtenamen, die den Aufenthaltsort der einzelnen Studentinnen bezeichnen, verzichtet.

b) Verwendung des Indefinitartikel (IA) anstelle eines Definitartikels (DA)

(5) Maya 3: ich (.) denke ah ein mann ah in dem zimmer steht  
sieht ah sieht (.) sieht ein polizist polizist aus

(= der Mann, der in dem Zimmer steht, sieht aus wie ein Polizist)

Flexionsfehler (fehlende oder inkorrekte Endungen, Genus-, Numerus- oder Kasusfehler) wurden in den Fällen, in denen ein Artikelfehler auftritt, nicht weiter berücksichtigt. Alle Nominalphrasen ohne Artikelfehler sind noch in korrekte und inkorrekte Nominalphrasen unterteilt worden, um die Korrektheit der Nominalphrasen insgesamt beurteilen zu können.

Tabelle 1 zeigt die Gesamtzahl der verwendeten Nominalphrasen, die Anzahl der Nominalphrasen mit Artikelfehlern (aufgeteilt nach Auslassungen, Überverwendungen und Verwechslungen), die Anzahl an Nominalphrasen mit anderen Fehlern (Flexionsfehlern) und die Anzahl der korrekten Nominalphrasen. Die unterste Zeile enthält dazu noch den Korrektheitsgrad der Nominalphrasen in Prozent (Anteil der korrekten Nominalphrasen im Verhältnis zur Gesamtzahl).

Tab. 1: Aufspaltung der Gesamtzahl an verwendeten Nominalphrasen nach Fehlertypen

\*Nominalphrasen mit Artikelfehlern können gleichzeitig noch Flexionsfehler beinhalten.

		Momo			Reika			Saka			Maya		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<b>NPs insgesamt pro Interview</b>		<b>76</b>	<b>142</b>	<b>146</b>	<b>91</b>	<b>266</b>	<b>148</b>	<b>63</b>	<b>83</b>	<b>98</b>	<b>46</b>	<b>88</b>	<b>100</b>
NPs mit Artikelfehler*	Artikelauslassung	12	29	26	25	53	38	6	14	20	9	11	16
	Artikelüberverwendung	0	1	1	0	3	1	0	1	0	0	0	0
	Artikelverwechslung	1	0	0	0	3	1	1	0	3	0	1	2
<b>NPs mit anderen Fehlern</b>		<b>23</b>	<b>27</b>	<b>30</b>	<b>29</b>	<b>85</b>	<b>48</b>	<b>21</b>	<b>28</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	<b>12</b>
<b>Korrekte NPs</b>		<b>40</b>	<b>85</b>	<b>89</b>	<b>37</b>	<b>122</b>	<b>60</b>	<b>35</b>	<b>40</b>	<b>60</b>	<b>30</b>	<b>63</b>	<b>70</b>
<b>Korrektheit der NPs (in %)</b>		<b>52,6</b>	<b>59,9</b>	<b>61,0</b>	<b>40,7</b>	<b>45,9</b>	<b>40,5</b>	<b>55,6</b>	<b>48,2</b>	<b>61,2</b>	<b>65,2</b>	<b>71,6</b>	<b>70,0</b>

Daraus ist zu erkennen, dass die Korrektheit der Nominalphrasen bei Momo, Saka und Maya in Interview 3 höher liegt als 11 Monate zuvor in Interview 1. Nur bei Reika ist die Korrektheit in Interview 3 nach einer leichten Erhöhung in Interview 2 wieder etwa auf den Wert von Interview 1 gesunken.



Was die Fehlertypen betrifft, fällt die geringe Zahl an Artikelverwechslungen und Artikelüberverwendungen in allen Interviews auf, der eine viel höhere Zahl an Artikelauslassungen gegenübersteht.

Tab. 2: Anteil der Artikelauslassungen an der Gesamtzahl der Nominalphrasen

	Momo			Reika			Saka			Maya		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<b>Auslassungen in Relation zur Gesamtzahl der NPs (in %)</b>	15,8	20,4	17,8	27,5	19,9	25,7	9,5	16,9	20,4	19,6	12,5	16,0

Tabelle 2 macht außerdem deutlich, dass der Anteil der Nominalphrasen mit Auslassungsfehlern in Relation zur Gesamtzahl der Nominalphrasen von Interview 1 zu Interview 3 bei Reika und bei Maya zwar geringfügig sinkt (um 1,8 % bzw. um 3,6 %), bei den anderen beiden aber sogar ansteigt. Das bedeutet, dass Auslassungsfehler zu allen Zeitpunkten sehr häufig auftreten und sich keine überindividuelle Tendenz zur Verringerung abzeichnet.

Es wurde außerdem bestimmt, in wie viel Prozent der obligatorischen Kontexte tatsächlich ein definitiver bzw. indefinitiver Artikel verwendet wurde, in denen es also weder zu Auslassungen noch zu Verwechslungen der Artikeltypen kam. Abbildung 1 zeigt die Korrektheitsrate für die Setzung des definiten und des indefiniten Artikels in den obligatorischen Kontexten in allen Lernerproduktionen zu den drei Erhebungszeitpunkten.

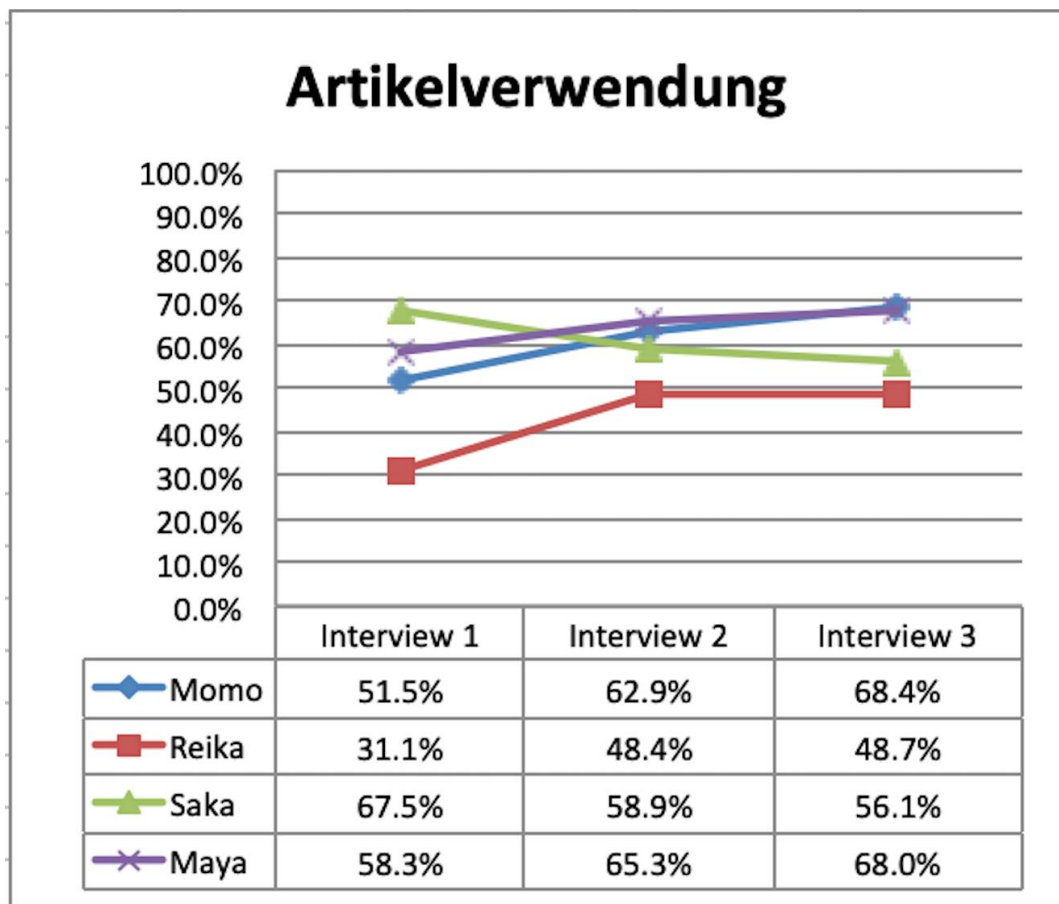


Abb. 1: Korrektheitsrate der Verwendung beider Artikeltypen (DA und IA) in den drei Interviews (ohne Berücksichtigung von Flexionsfehlern)

Drei der vier Lernerinnen (Momo, Reika und Maya) verbessern sich in Hinblick auf die Setzung von Definit- und Indefinitartikel. Bei Reika, die zu Beginn die weitestaus niedrigste Korrektheit erzielt, zeigt sich ein besonders sprunghafter Anstieg, während sich die vierte Lernerin Saka mit der anfangs höchsten Korrektheitsrate verschlechtert, so dass sich insgesamt die Unterschiede zwischen den vier Lernerinnen im Laufe der 10 Monate verringern.

Betrachtet man die Werte für den definiten und den indefiniten Artikel getrennt (Tabelle 3), ist zu erkennen, dass die durchschnittliche Korrektheitsrate des Definitartikels mit 60,3 % (Interview 1), 68,4 % (Interview 2) und 65,5 % (Interview 3) jeweils über der des Indefinitartikels mit 43,9 %, 49,4 % und 55,2 % liegt.

Tab. 3: Korrektheitsraten von Definit- (DA) und Indefinitartikel (IA) in den einzelnen Interviews

**KR:** Korrektheitsrate **Kontexte:** Zahl der verwendeten Formen/Zahl der obligatorischen Kontexte

		Interview 1		Interview 2		Interview 3	
		KR	Kontexte	KR	Kontexte	KR	Kontexte
<b>Momo</b>	DA	66.7%	12/18	69.4%	43/62	69.4%	25/36
	IA	36.4%	4/11	56.5%	13/23	67.4%	31/46
<b>Reika</b>	DA	48.0%	12/25	62.5%	55/88	48.6%	18/37
	IA	14.3%	2/14	34.3%	12/35	48.7%	19/39
<b>Saka</b>	DA	85.0%	17/20	57.9%	11/19	64.3%	18/28
	IA	50.0%	4/8	60.0%	9/15	48.0%	12/25
<b>Maya</b>	DA	41.7%	5/12	84.0%	21/25	79.5%	31/39
	IA	75.0%	6/8	46.7%	7/15	56.5%	13/23
<b>Durchschnitt DA</b>		<b>60.3%</b>		<b>68.4%</b>		<b>65.5%</b>	
<b>IA</b>		<b>43.9%</b>		<b>49.4%</b>		<b>55.2%</b>	

Die Unterschiede zwischen den Durchschnittswerten für den Definitartikel und den Indefinitartikel sind allerdings nur für die ersten zwei Interviews signifikant<sup>20</sup>. Auffällig ist außerdem, dass der indefinite Artikel in Interview 1 sehr wenig verwendet wird: Bei Reika sind nur zwei Indefinitartikel zu finden, bei den anderen vier bis sechs. Die Frage, ob aus diesen Beobachtungen auf besondere Schwierigkeiten mit dem Indefinitartikel zu den früheren Interviewzeitpunkten geschlossen werden darf, muss hier offen bleiben (s. Abschnitt 2 zu Hypothesen für besondere Verarbeitungsschwierigkeiten beim Gebrauch des Indefinitartikels). Auch sind die individuellen Unterschiede groß und bei Maya liegt in Interview 1 die Korrektheit des Indefinitartikels sogar über der des Definitartikels.

Untersucht wurde darüber hinaus, ob sich die Häufigkeit der Artikelauslassungen bei Nominalphrasen ohne Adjektiv von denen mit Adjektiv unterscheidet. Aus Tabelle 4 geht hervor, dass Artikel sowohl vor bloßen Nomen als auch vor Nomen mit Adjektiven ausgelassen werden, der Anteil an Auslassungen vor Adjektiven mit 72,6 % insgesamt jedoch deutlich höher ist als vor bloßen Nomen mit 32,1 %<sup>21</sup>. Hier zeichnen sich Tendenzen ab, die schon in anderen Untersuchungen zu Lernenden mit artikellosen Erstsprachen (s. Abschnitt 2) aufgedeckt wurden.

<sup>20</sup> Dazu wurde jeweils ein Chi-Quadrat-Test mit Yates-Korrektur durchgeführt. Für die Interviews 1 ergibt sich ein Wert von  $X^2=13,0818$ , bei den Interviews 2 von  $X^2= 9,7373$  und bei den Interviews 3 von  $X^2= 0,0006$  (bei  $p<0,05$ ).

<sup>21</sup> Ein Chi-Quadrat-Test mit Yates- Korrektur ergibt, dass die Unterschiede signifikant sind. ( $X^2=43,6421$ ,  $p<0,05$ ).

Tab. 4: Artikel-Auslassungen und Fehlerrate vor bloßen Nomen und vor Adjektiv+Nomen

**Kontexte:** Zahl der Artikel- Auslassungen/Zahl der Kontexte mit obligatorischen Artikeln insgesamt.

<b>Artikel-Auslassungen</b>				
	<b>vor N</b>		<b>vor Adj+N</b>	
	<b>Kontexte</b>	<b>in%</b>	<b>Kontexte</b>	<b>in%</b>
Momo 1	9/24	37.5%	3/5	60.0%
Momo 2	22/76	28.9%	7/9	77.8%
Momo 3	17/67	25.4%	9/15	60.0%
Reika 1	10/24	41.7%	15/15	100.0%
Reika 2	32/85	37.6%	20/36	55.6%
Reika 3	22/55	40.0%	16/21	76.2%
Saka 1	4/25	16.0%	2/3	66.7%
Saka 2	9/26	34.6%	5/8	62.5%
Saka 3	17/45	37.8%	3/7	42.9%
Maya 1	9/18	50.0%	0/2	0.0%
Maya 2	7/32	21.9%	4/8	50.0%
Maya 3	10/46	21.7%	6/14	42.9%
<b>Durchschnitt</b>	<b>14/43,58</b>	<b>32.1%</b>	<b>7,5/10,3</b>	<b>72.6%</b>

Interessant ist, dass die Lernerin Reika, die auch insgesamt in der Korrektheit der Nominalphrase schlechter als die anderen abschneidet, im ersten Interview keine einzige dreiteilige Nominalphrase aus Artikel, Adjektiv und Nomen produziert, obwohl es 15 Kontexte gab, in denen ein Artikel vor dem mit einem Adjektiv erweiterten Nomen notwendig gewesen wäre<sup>22</sup>. Das lässt die Vermutung zu, dass längere Nominalphrasen erst später in ihrer lernersprachlichen Entwicklung auftreten. Da allerdings bei allen vier Lernerinnen zu allen drei Erhebungszeitpunkten auch immer vor nicht erweiterten Nomen obligatorische Artikel fehlen, muss noch nach anderen Ursachen für Auslassungen gefragt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die vier Lernerinnen in Hinblick auf die Korrektheit der Verwendung des definiten und indefiniten Artikels (ohne Berücksichtigung von Flexionsfehlern) während der 10 Monate etwas annähern. Ein besonders starker Anstieg ist bei der Lernerin Reika zu erkennen, die aber trotzdem im Vergleich zu den anderen stets die niedrigsten Korrektheitswerte erzielt und bei

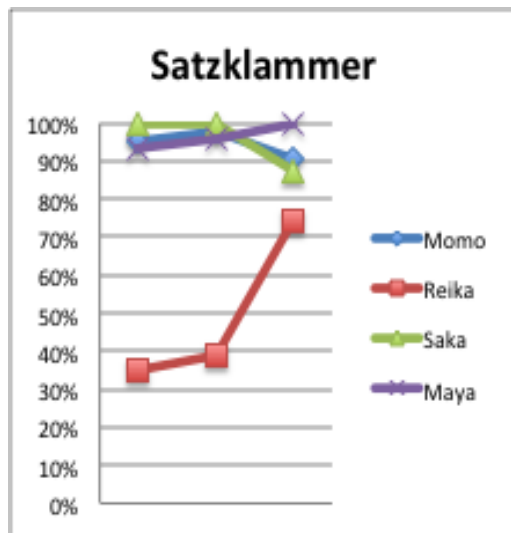
<sup>22</sup> Das ist damit zu erklären, dass sie stets sehr kommunikativ war und besonders ausführlich auf die Fragen geantwortet hat.

der im Durchschnitt der höchste Prozentsatz an Auslassungen im Vergleich zur Gesamtzahl der Nominalphrasen (s. Tab. 2) festzustellen ist. Nicht-zielsprachliche Formen entstehen bei allen vier Lernerinnen zu allen Zeitpunkten durch Auslassungen von Artikeln, während Artikelverwechslungen oder Überverwendungen fast nicht vorkommen. Als anfällig für Artikelauslassungen erscheinen Kontexte mit der Verwendung von Adjektiven vor den Nomen.

## 5.2 Entwicklung der Syntax

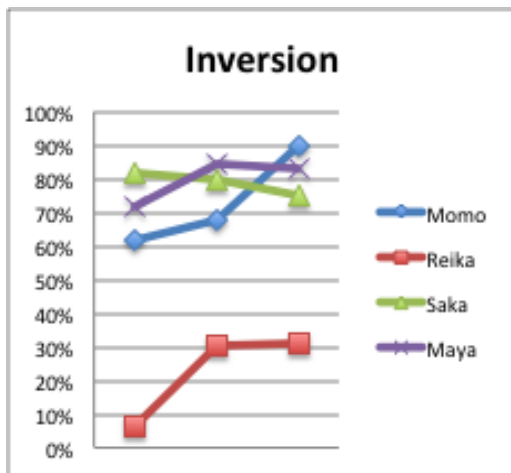
Um festzustellen, ob sich im Bereich der Syntax Entwicklungen in der Zeitspanne zwischen dem ersten und dem dritten Interview erkennen lassen, wurde das Verhältnis zwischen korrekter und inkorrektter Verwendung der wichtigsten Verbstellungsprinzipien untersucht: der Satzklammer, der Verbzweitstellung mit Subjekt im Mittelfeld, der so genannten Inversion, und der Verbendstellung im Nebensatz.

Aus Abbildung 2 (rechts) geht hervor, dass die Satzklammer zum ersten Interviewzeitpunkt nur noch für Lernerin Reika eine Lernaufgabe darstellt, sie sich aber im Laufe der Monate deutlich verbessert und sich den anderen annähert. Zweiteilige Verbformen wie Verben im Perfekt oder Modalverben mit Infinitiv finden sich bei ihr, genau wie bei den anderen, schon in Interview 1. Anfangs verwendet sie diese aber oft nur als zusammenhängende Formen (s. unten Beispiel 6).



	Interview 1	Interview 2	Interview 3
Momo	95% (19/20)	98% (50/51)	90,6% (48/53)
Reika	35% (7/20)	39,1% (9/23)	74,1% (20/27)
Saka	100% (11/11)	100% (22/22)	87,5% (14/16)
Maya	93,3% (14/15)	96% (24/25)	100% (20/20)

Abb. 2: Korrektheit der Satzklammer



	Interview 1	Interview 2	Interview 3
Momo	61,5% (8/13)	67,6% (23/34)	89,7% (35/39)
Reika	6,3% (1/16)	30,6% (22/72)	30,8% (24/78)
Saka	81,8% (18/22)	80% (24/30)	75% (24/32)
Maya	71,4% (5/7)	84,2% (16/19)	83,3% (25/30)

Abb. 3: Korrektheit der Inversion

**Korrektheit in Prozent:** Verhältnis zwischen der Anzahl der korrekten Realisierungen und der Zahl der obligatorischen Kontexte<sup>23</sup>

**Absolute Zahlen in Klammern:** (Anzahl der korrekten Strukturen/Anzahl der Gesamtkontexte)

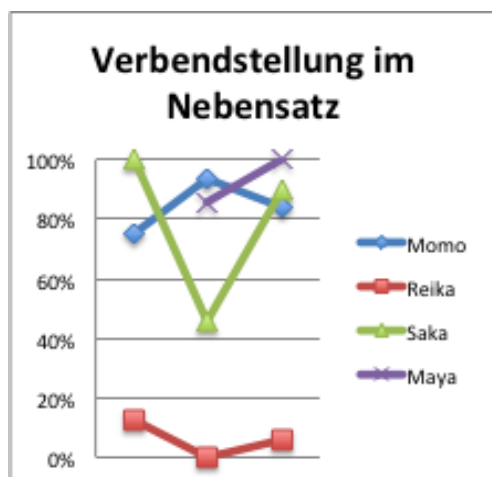
Bei der Korrektheit der Inversion (Abbildung 3) unterscheidet sich Reika noch mehr von den anderen. Reika produziert in Interview 1 nur eine einzige Äußerung mit einer Inversion, in vielen anderen Kontexten besetzt sie das Vorfeld doppelt, zum Beispiel mit einem Adverb vor dem Subjektpronomen:

(6) Reika 1: zuerst, ich möchte gehen nach deutschland

Obwohl sie ab Interview 2 deutlich mehr Inversionen produziert, bleibt sie insgesamt immer noch weit hinter den anderen zurück.

<sup>23</sup> Bei der Satzklammer wurden nur Kontexte berücksichtigt, in denen mindestens ein Element in der Satzklammer steht oder stehen müsste, d. h. Sätze wie *Ich kann lernen* wurden nicht mitgezählt.





	Interview 1	Interview 2	Interview 3
Momo	75% (3/4)	93,8% (15/16 )	84,2% (16/19)
Reika	12,5% (1/8)	0% (0/36)	5,9% (2/32)
Saka	100% (7/7)	45,5% (5/11)	90% (9/10)
Maya	(0/0)	85,7% (6/7)	100% (5/5)

Abb 4: Korrektheit der Verbindstellung

**Korrektheit in Prozent:** Verhältnis zwischen der Anzahl der korrekten Realisierungen und der Zahl der obligatorischen Kontexte

**Absolute Zahlen in Klammern:** (Anzahl der korrekten Strukturen/Anzahl der Gesamtkontexte)

Am größten ist der Abstand zwischen ihr und den anderen drei bei der Korrektheit der Verbindstellung in Nebensätzen, wie Abbildung 4 zeigt. Gezählt wurden Kontexte, in denen das finite Verb eindeutig in Distanzstellung zum Subjekt steht, d.h. Kontexte mit zweiteiligen Verbformen oder solche, die außer der Konjunktion, dem Subjekt und dem Verb noch ein anderes Satzelement enthalten. Reika verwendet zwar schon in Interview 1 mehrmals *weil*<sup>24</sup> oder *wenn*, platziert aber außer in einer Äußerung (Beispiel 7) das Verb nie am Satzende.

(7) Reika 1: sie sprechen mi(t) (-) mir äm mich (--) ahhh (-  
-- ) wie schön Deutschland ist

Auch in Interview 2 gibt es trotz massiver Verwendung verschiedener Nebensatzkonjunktionen (*weil*, *wenn*, *dass* ...) keine einzige Verbindstellung. Erst in Interview 3 produziert sie zwei Nebensätze mit Verbindstellung (Beispiele 8 und 9), in

<sup>24</sup> Da es sich in dem Fall um Antworten auf *Warum*-Fragen handelt, ist der Gebrauch von *weil* mit Verbzweitstellung – auch als umgangssprachliche Variante – nicht akzeptabel.

vielen anderen Sätzen mit Nebensatzkonjunktionen steht das Verb aber nicht an der richtigen Stelle.

(8) Reika 3: ich weiß nicht was ich genauso machen

(9) Reika 3: wenn ich nach japan zurückfahre

Ein ganz anderes Bild ergibt sich bei Maya. In Interview 1 macht sie nur einen Versuch, einen Nebensatz mit *als* zu bilden, verwendet aber kein Verb, so dass die Äußerung nicht in die Zählung einging:

(10) Maya 1: eto (-- ) als ich (-) ich (-- ) fünfzehn (.)jahre alt,

Wenn sie ab Interview 2 einige wenige Nebensatzkonjunktionen verwendet, dann stimmt meistens auch die Verbstellung oder es handelt sich (nur in Interview 3) um *weil*-Sätze mit Verbzweitstellung, die für mündliche Äußerungen als akzeptabel gelten können und daher nicht als inkorrekt gezählt wurden.<sup>25</sup>

(11) Maya 3: m... gefällt mir sehr sehr gut weil ähm ich habe gut deutschkurs in m...

Auffällig ist, dass die Lernerin Saka in allen Bereichen der Syntax, genau wie in der Artikelsetzung, nicht auf ihrer anfangs hohen Korrektheitsrate bleibt. Obwohl sie in Interview 1 schon sieben Nebensätze mit Verbendstellung mit den Konjunktionen *als*, *wenn*, *weil* und *was* produziert, nimmt die Korrektheit in Interview 2 wieder deutlich ab. In fünf Äußerungen stellt sie das Verb nach der Konjunktion *dass* nicht ans Satzende, sondern auf Position zwei, dreimal auch nach der Konjunktion *weil*, wie in Beispiel 12.

(12) Saka 2: aber ich konnte nicht dort gehen weil (.) die ha die bahnhof sind so viele leute

Diese Äußerungen mit *weil* und Verbzweitstellung wurden allerdings wie schon bei Maya als akzeptabel für ein gesprochensprachliches Register gewertet. Möglich ist, dass Saka in dieser Phase Verbzweitstrukturen nach Nebensatzkonjunktionen wie *weil* aus dem täglichen Input übernommen hat. Vor allem aber scheint die abfallende Korrektheitsrate bei ihr auf Schwierigkeiten mit der Konjunktion *dass* zu deuten, die sie nicht als Nebensatzleitend erkennt, denn in Interview 3 produziert sie immer noch einen nicht-zielsprachlichen Nebensatz mit *dass*, aber neun korrekte Verbendsätze mit anderen Konjunktionen oder Relativpronomen.

---

<sup>25</sup> Zu den Schwierigkeiten der Beschreibung von mündlichen Äußerungen mit Nebensatzkonjunktionen siehe Ahrenholz (2014: 174).

### 5.3 Vergleich der Entwicklung der Artikelsetzung und der Verbstellung

Vergleicht man die Entwicklung der Korrektheit im Bereich der Artikelsetzung und der Syntax, so zeigen sich bei jeder der vier Lernerinnen Parallelen.

Bei Saka ist eine leichte Abwärtstendenz der Korrektheitsraten in allen untersuchten Bereichen zu erkennen, während Momos und Mayas Produktionen korrekter werden. Die Unterschiede zwischen der Korrektheitsrate im ersten und im letzten Interview sind jedoch nicht so groß wie bei Reika, deren Korrektheitsrate zwischen Interview 1 und 2 besonders stark ansteigt. Aber auch bei ihr geht es in der Syntax und der Artikelsetzung gleichzeitig aufwärts. Ab Interview 2 verfügt Reika dann über grammatische Strukturen, die die anderen schon in Interview 1 verwenden konnten (Satzklammer, Inversion, dreiteilige Nominalphrasen). Nur in Hinblick auf Nebensätze mit Verbendstellung bleibt ein enormer Abstand; gleichzeitig verwendet sie aber viele Nebensatzkonjunktionen, so dass sie auch ohne zielsprachliche Syntax ihre kommunikativen Bedürfnisse befriedigen kann.

Die auffälligste Gemeinsamkeit der Interimsprachen dieser vier Lernerinnen wurde bereits erwähnt: Sie verwechseln kaum den definiten und den indefiniten Artikel oder setzen unnötige Artikel. Mit Blick auf die Entwicklung der Syntax und die hohen Korrektheitsraten bei Satzklammer, Inversion und Nebensätzen bei den drei „grammatisch korrekteren“ Lernerinnen, Momo, Saka und Maya, mag es jedoch erstaunen, dass sie zu allen Zeitpunkten dazu tendieren, Artikel auszulassen, d.h. Nomen oder Nominalphrasen oft nicht syntaktisch in die Äußerung integrieren.

Im folgenden Beispiel finden sich bei Momo sogar integrierte Relativsätze, die nach Griebhaber einer höheren Erwerbsstufe (Stufe 5 *Insertion*) als einfache Nebensätze (Stufe 4 *Nebensatz-Endstellung*) zuzuordnen sind.

(13) Momo 2: und ah hi äh der mann der mich mit dem mit  
seinem auto fahr: gefahr [ah mit ]

I: [mitgenommen hat]

Momo 2: mitgenommen hat

I: hmm

Momo 2: und der mann (.) äh der kalte ah google map

I: hmm

Momo 2: gezeigt ah mir gezeigt hat sind waren <<lachend>  
alle sehr nett

(= der Mann, der mich mit seinem Auto mitgenommen hat und der Mann, der mir die Karte, die Google Map, gezeigt hat, waren alle sehr nett)

Gleichzeitig verwendet sie mehrere Nomen ohne einen passenden Artikel (*Zollhaus* in (14), *Karte* in (15), *Bus* in (16), *Plan* in (17)):

(14) Momo 2: die leute in [zollhaus]

(15) Momo 2: der mann (.) äh der kalte ah google map  
gezeigt

(16) Momo 2: bevor ich gehe ?[habe]ich schon besucht ah  
wann kommt bus

(17) Momo 2: ich hatte plan

Maya produziert kurz nacheinander einen inkompletten Relativsatz ohne Relativpronomen (18) und einen Relativsatz mit Relativpronomen (19). Beide sind in einen Hauptsatz integriert und können ebenfalls zu Griebhabers Stufe 5 *Insertion* gerechnet werden.

(18) Maya 3 : äh? ähm ich (.) denke ah ein mann ah in dem  
zimmer steht

I : hmm

Maya 3 : sieht ah sieht (.)sieht ein polizist polizist  
aus

(= Der Mann, der in dem Zimmer steht, sieht wie ein Polizist aus)

(19) Maya 3 : (.) aber (.) aber zwei leute die vor dem  
zimme stehen

I : hmm

Maya 3 : hmm (-) ((holt luft)) und (.) sehen nicht so (--)  
nicht so hmm

(= Aber die zwei Leute, die vor dem Zimmer stehen, sehen nicht wie Polizisten aus)

Im Japanischen werden dem Relativsatz vergleichbare Strukturen ohne Relativpronomen dem Bezugsnomen vorangestellt. Das Fehlen des Relativpronomens kann daher wie das Fehlen von Artikeln als Übertragung einer L1-Struktur gesehen werden, allerdings entsprechen die Stellung nach dem Bezugsnomen und die Verbendposition hier schon der deutschen Syntax.

Auch bei Saka sind – bei der Beschreibung desselben Bildes von René Magritte – ähnlich inkomplette Strukturen belegt, wobei in (20) neben dem Relativpronomen noch der Artikel vor dem Bezugsnomen fehlt, in (21) nur das Relativpronomen:

(20) Saka 3: vielleicht mann in rechts steht (-) hat ein  
ah ich weiß nicht ein teil von körper (.)

(= der Mann, der rechts steht, hält ein Körperteil in der Hand)

(21) Saka 3: und dann (-) das das bild (.) hinter liegt ist  
ein bisschen (.) komisch hmm ja

(= das Bild, das dahinter hängt, ist ein bisschen komisch)

Diese Kluft zwischen einem relativ hohen Niveau im Bereich der syntaktischen Strukturen und der teilweise fehlenden Integration von Nominalphrasen in den Satz

ist ein auffälliges Merkmal dieser drei Interimsprachen. Bei Reika dagegen ist das Spektrum an syntaktischen Konstruktionen insgesamt weit weniger breit, denn Relativsätze oder integrierte Nebensätze sind in ihren Produktionen gar nicht zu finden.

Reikas Entwicklung deutet auf eine gleichzeitige Entwicklung von Satzklammer und Artikelverwendung, wie sie auch von Griebhaber (2005: 42, 43) beobachtet wurde. Man kann also eine Entwicklung von Äußerungen mit lose aneinandergereihten Elementen zu Äußerungen, die größere syntaktische Einheiten enthalten und diese in den Diskurs integrieren, erkennen. Diese Entwicklung ist aber sicher beim letzten Interview noch nicht abgeschlossen, denn dort finden sich zwar dreiteilige Nominalphrasen, sie werden aber an keiner Stelle in die Satzklammer eingefügt, sondern sind nur nachgestellt:

(22) Reika 3: ich kann antworten ein gutes antwort

Dreiteilige Nominalphrasen werden nur in Strukturen mit einem Verb verwendet (23), zweiteilige Nominalphrasen finden sich aber schon in der Satzklammer (24):

(23) Reika 3: ich habe ein neues beste freund

(24) Reika 3: sie können ganze jahr machen

Da auch bei den drei Lernerinnen, bei denen eine höhere Korrektheit im Bereich der Verbstellung festgestellt wurde, die Häufigkeit von Artikelauslassungen nur geringfügig unter der von Reika liegt, ist anzunehmen, dass die Entwicklung im nominalen Bereich langsamer verläuft als im Bereich der Syntax. In allen vier Interimsprachen erscheinen Artikelauslassungen als besonders resistente Fehler.

## 6 Diskussion der Ergebnisse der Datenanalyse

### 6.1 Überindividuelle Erwerbssequenzen oder individuelle Ressourcennutzung?

Aus den Daten ist ersichtlich, dass die Satzklammer bei allen Lernerinnen früher als die Inversion und die Verbendstellung erworben wird. Wie die Abbildungen 3 und 4 in Abschnitt 5 zeigen, ist es jedoch schwierig von einer klaren Reihenfolge im Erwerb von Inversion und Verbendstellung zu sprechen. Gerade bei der Verbendstellung sind Schwankungen zu beobachten, so dass ein Vergleich der Korrektheitsraten für beide Strukturen keine eindeutige Tendenz zeigt.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Griebhaber (2012: 189) weist darauf hin, dass die Inversion möglicherweise in mündlichen Produktionen früher als die Verbendstellung erworben wird, während bei der Analyse schriftlicher Daten die umgekehrte Reihenfolge festgestellt wird.

Reikas Produktionen weisen auf einen Zusammenhang zwischen dem Erwerb der Satzklammer und der Setzung von Artikeln hin. Es lassen sich aber nach dieser Stufe (Verbklammer - Beginn der Artikelverwendung) keine anderen festen von allen durchlaufenen Erwerbsfolgen erkennen, z.B. ist überindividuell keine Reihenfolge beim Erwerb des Definitartikels und des Indefinitartikels festzustellen. Gemeinsam ist allen vier Interimsprachen zu allen Zeitpunkten nur, dass viele Definit- und Indefinitartikel fehlen. Eine nächste Entwicklungsstufe mit einer sicheren Artikelsetzung in allen obligatorischen Kontexten ist anhand der vorliegenden Daten aber noch nicht zu erkennen.

Man kann argumentieren, dass die individuellen Entwicklungen der einzelnen Lernenden auf unterschiedliche Kommunikationsstrategien und Verwendung von sprachlichen Ressourcen zurückzuführen sind (vgl. Larsen-Freeman 2006: 601). Dies ist beispielsweise bei der Auswertung der Korrektheit der Verbendstellung deutlich geworden. Während Reika von Anfang an für ihre kommunikativen Ziele viele Nebensatzkonjunktionen einsetzt, formal aber keine Nebensätze mit Verbendstellung produziert, sieht es bei Maya nach einer ganz anderen Strategie aus, nämlich dem Bemühen um grammatisch korrekte Äußerungen. Das könnte dazu führen, dass bei ihr viele Strukturen bedachter, aber auch sparsamer verwendet werden. Nur mit Blick auf die Korrektheitsraten der Verbendstellung im Nebensatz sind diese Unterschiede nicht zu erkennen.

Rückschlüsse auf unterschiedliche Kommunikationsstrategien lässt auch die Verwendung von prädikativen Strukturen vom Typ *X ist ein ... zu*.

In Reikas Interviews sind zahlreiche Kontexte für prädikative Nominalphrasen zu finden, es ist aber kein einziger Indefinitartikel in dieser Funktion belegt:

(25) Reika 1: deutschland ist (-) sehr führender (-)  
nation über (---) hm. (-- ) umweltfragen,

(26) Reika 2: b... ist sehr klein stadt

(27) Reika 2: ist das foto von köln? (= ist das ein Foto  
von Köln?)

(28) Reika 3: das ist echt gute frage

(29) Reika 3: das ist sehr HART bett

Nur an einigen Stellen verwendet sie *ein bisschen* anstelle eines Artikels:

(30) Reika 3: oder ja so das ist ein bisschen problem

Dagegen liegt bei Maya insgesamt nur eine, dafür aber korrekte und sogar dreiteilige Nominalphrase in prädikativer Funktion vor.

(31) Maya 3: aber das ist ein komisches foto



Ein Blick auf die Produktionen der anderen zwei Lernerinnen zeigt, dass bei ihnen sowohl artikellose Prädikative als auch Prädikative mit dem obligatorischen Artikel auftreten. In der ersten Interviewrunde ist aber nur bei Saka ein Beleg mit Indefinitartikel zu finden:

(32) Saka 1: er ist ein (-) lehrer,

Ab Interview 2 sind bei Saka und Momo sowohl Äußerungen mit Auslassungen (33-35) als auch korrekte Verwendungen (36-40) zu sehen. In Interview 2 produzieren sie ähnliche artikellose Phrasen mit Städtenamen wie Reika in Beispiel (26).

(33) Momo 2: ja w... ist hmm sehr ganz sicher stadt

(34) Saka 2: ich habe gedacht dass f... ganz kleine stadt ist

(35) Saka 2: das war kostenlos reise

(36) Momo 2: s...<sup>27</sup> ist ein mann(.) der komm der aus w...  
(.) ah der in w... geboren (.) war

(37) Momo 3: ja das ist ein pro[seminar]

(38) Saka 2: ja das war <<lachend> eine gute erfahrung>

(39) Saka 2 : das war eine neue laden

(40) Saka 3: dieses zimmer ist ein hotel [das] in berg liegt

Diese Beispiele machen deutlich, dass funktional äquivalente Strukturen in den Lernaltersprachen formal unterschiedlich realisiert werden (mit oder ohne Artikel) und sich unterschiedliche Entwicklungen abzeichnen: Reika setzt durchgehend keine Artikel, bei Momo und Saka kommen in Interview 2 und 3 prädikative Nominalphrasen mit und ohne Artikel vor und bei Maya ist nur eine korrekte Form belegt. Auch das unterstreicht die Schwierigkeit, Lernaltersprachen nach dem Inventar an vorhandenen Formen in Erwerbsstufen einzuordnen oder von einem Entwicklungsverlauf über feste, überindividuelle Erwerbsstufen auszugehen.

## 6.2 Artikelauslassungen in den Lernaltersprachen: Vermeidungsstrategien oder Kontextabhängigkeit?

In Zusammenhang mit den Artikelauslassungen stellt sich die Frage, ob die Lernerinnen aus Unsicherheit über die Wahl des richtigen Artikeltyps oder der passende Genus- und Kasusform einen Fehler vermeiden wollen und auf die Setzung eines Artikels verzichten („Vermeidungsstrategie“) oder ob sie zwar über Regeln zur Wahl des passenden Artikeltyps verfügen, ihre Artikelsetzung aber sehr kontextabhängig ist und sie nicht alle obligatorischen Kontexte, in denen Artikel zu setzen sind, erkennen.

---

<sup>27</sup> Name einer berühmten Persönlichkeit

Im Folgenden sollen anhand einiger Äußerungen mögliche Argumente für die zweite Hypothese (Kontextabhängigkeit) angeführt werden.

Bei der Beschreibung eines Mannes auf einem Bild verzichtet die Lernerin Momo nur vor dem Wort *Bart* auf den Indefinitartikel, während sie andere Nomen mit Artikel verwendet. Denkbar ist, dass sie das Wort *Bart* mit einem Pluralwort wie *Haare* verwechselt und deshalb keinen Artikel setzt.

(41) Momo 1: ah sie (.) ah er hat (2.0) eine (-) blaue brille, und (---) ein blau (1.5) es (--) hemd, (3.0) to(.) trägt, und (---) sie (.) ah (.) er hat (1.5) (bart,)

Reika verwendet in Interview 3 einige artikellose Nomen zur Angabe von Berufen oder Rollen. Es sieht aus, als folge sie einer lernersprachlichen Regel, die auf Übergeneralisierung der artikellosen Verwendung von Berufsangaben wie in Gleichsetzungen vom Typ *Er ist Lehrer* beruht.

(42) Reika 3: und ja professor sagt das war schon gut  
(= der/ mein Professor sagt, das war schon gut.)

(43) Reika 3: und ja: (-) und vielleicht ja vielleicht täter möchte rausgehen aber schon journalist ist sind da  
(= vielleicht möchte der Täter rausgehen, aber die Journalisten sind schon da)

Auch bei Saka werden einige Male Bezeichnungen für Berufe oder Funktionen von Personen artikellos verwendet:

(44) Saka 2: so musste ich (.) zu †hausmeister (.) anrufen

(45) Saka 3: ja vielleicht er ist boss [chef?]

Häufig findet man außerdem Auslassungen vor Verbindungen mit Eigennamen *effelturm* (46), *frankfurt flughafen* (47), *freiburg fasching* (48) oder nicht deutschen Nomen *buddy program* (49), die möglicherweise wegen ihrer ersten Konstituenten als nicht artikelfähig eingestuft werden. Artikellos verwendet werden auch einige längere nominale Ausdrücken oder Komposita wie *alice im wanderland kostüm* (50), *vorbereitung deutschkurs* (51), *vorsemesterdeutschkurs* (52) oder *interkulturelle literaturdidaktikseminar* (53).

(46) Maya 1: ich habe schon (--) effelturm (.) gesehen,

(47) Momo 3: ja ich benutze frankfurt frankfurt [flughafen]

(48) Saka 2: ja so ja mein mein tandempartnerin gesagt dass freiburg fasching ist ein bisschen †original

(49) Maya 3: ja ja so wir haben(.) äh buddy program

(50) Momo 2: und ja meine deutsche freun:din ah mhh hatalice im wanderland kostüm ja ge mh geträgt

(51) Momo 3: im märz hatte ich äh vorbereitung deutschkurs

(52) Maya 3: ja ich habe vorsemesterdeutschkurs

(53) Reika 3: so interkulturelle dida litera-  
turdidaktikseminar ist für haus hauptseminar

In anderen Sequenzen lassen sich Auslassungen nicht an bestimmten Kontexten festmachen, da zielsprachliche und nicht-zielsprachliche Verwendungen nacheinander ohne erkennbare Systematik auftreten.

In der folgenden Erzählung von Saka kommt das Wort *Tür* dreimal vor, aber nur einmal mit Artikel. Nach der Verwendung der korrekten Form *die Tür* führt ein Abbruch und der Versuch einer Selbstkorrektur<sup>28</sup> zu einer Wiederaufnahme des Nomens *Tür* ohne Artikel, die Lernerin scheint ihre Aufmerksamkeit vor allem auf die Wortstellung zu richten.

(54) Saka 2 : so einmal habe (.) habe ich mein schlüssel in  
tür vergega vergegessen

I : aha ja

Saka 2 : so dass die tur otomatisch tur hat otomatisch  
geschlossen

I : hmm

Auch der nächste längere Auszug aus dem Interview 2 mit Momo zeigt viele Variationen in der Artikelsetzung:

(55) Momo 2: ich hab ah mein oma [hat]

I: [hmm]

Momo 2: mich ein geschenke ah hat mir ein geschenke  
(.)gesendet;

I: aha

Momo 2: und aber sie hat sehr teuer preis geschrieben

I: aha

Momo 2: und ich musste zum zollhau zollhaus† ab ah die  
geschenke abholen

I: hmm

Momo 2: aber äh in ah zollhaus, in der nähe von w... ist  
ah gibt es keine: ah es gibt zollhaus in der nähe von  
[w...]

I: [hmm]

Momo 2: aber nicht in der nähe und ich musse ich musste ein  
stunden deutsch bahn mit deutsch bahn [fahren]

I: [ach]

Momo 2: und danach ich musste ein(.)ah mit dem  
bus(.)fahren [aber]

I: [hmm]

<sup>28</sup> Die Selbstkorrektur führt hier nicht zu einer korrekten Verbendstellung, die realisierte Struktur entspricht aber der Interimsprache der Lernerin zu diesem Zeitpunkt, in der sie nach *dass* grundsätzlich Verbzweitsätze bildet.

Momo 2: das bus ist: äh einmal pro zwei stunden  
 I: hmm  
 Momo 2: und (.) ja ich habe (.) äh schon ich ah bevor ich  
 gehe ? [habe]  
 I: [hmm]  
 Momo 2: ich schon besucht ah wann kommt bus  
 I: hmm  
 Momo 2: und ich habe(.)äh ja ich (.) ich hatte plan  
 I: hmm  
 Momo 2: aber (.) als ich als ich (.) da an der  
 bushaltestelle geko: angekommen bin  
 I: hmm  
 Momo 2: hmm (.)ist das (.) ist der bus nicht gekommen [und]  
 I: [aha]  
 Momo 2: ja(.)ah und leider (.) <<lachend> meine handy>(.)  
 ist ah batterie von meine handy  
 I: hmm  
 Momo 2: <<aufgeregt> ist weniger>

In den ersten Äußerungen verwendet sie den Indefinitartikel und den Definitartikel korrekt zur Neueinführung und Wiederaufnahme von Referenten (*eine Geschenke - die Geschenke*), variiert dann aber an einige Stellen bei der Erwähnung von Verkehrsmitteln. So benutzt sie zwar den korrekten und wahrscheinlich als Chunk gelernten Ausdruck *mit dem bus*, überträgt die Struktur dieser Präpositionalphrase aber nicht auf die Verwendung der zweiteiligen Bezeichnung *Deutsche Bahn* (*mit deutsch bahn*). Daneben wird das Wort *Bus* in freier Variation mit und ohne Artikel und mit verschiedenen Genusformen verwendet (*das bus – der bus – bus*).

Überraschend ist auch das Nebeneinander von Präpositionalphrasen mit Artikel *zum zollhaus, in der nähe, an der bushaltestelle* und den Artikelauslassungen vor anderen Nomen: *sehr teuer preis, plan* und *batterie*.

Diese nicht systematischen Artikelverwendungen deuten darauf hin, dass die Artikel noch nicht völlig in die Interimsprachen integriert worden sind und ihre Produktion durch die Art des Nomens oder des Kontexts oder von den Anforderungen der Sprechsituation beeinflusst wird.

## 7 Fazit

Zu den in Abschnitt 4.1 gestellten Forschungsfragen lässt sich nun Folgendes sagen:

1) Überindividuelle Gemeinsamkeiten: Auslassungen des definiten oder indefiniten Artikels zählen bei allen vier Lernerinnen in allen drei Interviews zu den häufigsten Artikelfehlern. Diese Tendenz wurde auch in der in Abschnitt 1 zitierten Untersuchung von Takayama-Wichter (1990) festgestellt.

Als mögliche Erklärungshypothese ist der Einfluss der artikellosen L1 anzuführen, der die Artikelsetzung zu einer langwierigen Aufgabe macht, deren Bewältigung von kontextuellen Faktoren (z.B. Art und Länge der Nominalphrase) abhängt.

2) Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der Artikelsetzung und der Entwicklung der Verbstellung und der Syntax:

Die Daten der Lernerin Reika lassen auf einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Satzklammer und der Setzung von Artikeln schließen.

Da Artikelauslassungen aber auch nach Erwerb der Satzklammer in Interimsprachen zu beobachten sind, die gleichzeitig eine hohe Korrektheit bei der Inversion und der Verbendstellung oder sogar integrierte Relativsätze aufweisen, ist anzunehmen, dass die Syntax sich schneller entwickelt als die Artikelsetzung. Das könnte u.a. damit zusammenhängen, dass die Syntax leichter in Regeln zu fassen ist und im DaF-Unterricht stärker thematisiert wird<sup>29</sup>.

3) Erwerbsstufen oder individuelle Entwicklungen?

Die Daten zeigen trotz einiger Gemeinsamkeiten individuell sehr unterschiedliche Entwicklungsverläufe. Für den Bereich der Verbstellung ist es schwierig, bei allen vier Lernerinnen eine feste Reihenfolge nachzuweisen und gerade in Hinblick auf die Verbendstellung im Nebensatz sieht es eher so aus, als ob die Beschreibung anhand von Korrektheitsraten und Erwerbsstufen interindividuelle Unterschiede verdeckt.

Was die Artikelsetzung betrifft, so ist die bleibend hohe Zahl an Artikelauslassungen eine Gemeinsamkeit aller Interimsprachen. Die Unterschiede zwischen den Lernerinnen hinsichtlich der Korrektheitsraten, der Komplexität der verwendeten Strukturen und den Kontexten der Auslassungen beruhen aber auf unterschiedlicher Ressourcenverwendung und unterschiedlichen Kommunikationsstrategien, daher

---

<sup>29</sup> Die Artikel und ihre Verwendung werden häufig nur im ersten Band einer Lehrwerksreihe in höchstens zwei Lektionen behandelt (s. Lipsky 2016).

ist es schwierig von Erwerbsstufen zu sprechen, die in fester Reihenfolge von allen durchlaufen werden.

Schließlich wirft diese Studie noch viele Fragen auf, die hier nicht diskutiert werden konnten: Zum Beispiel wäre zu untersuchen, ob sich auf der Basis von schriftlichen Produktionen andere Tendenzen zeigen als bei den mündlichen Spontandaten. Außerdem müsste noch der mögliche Einfluss des Erwerbs von Genus, Numerus oder Kasus und der als schwierig geltenden Nominalflexion auf die Artikelsetzung Gegenstand weiterer Untersuchungen sein. Angesichts der bei den vier Lernerinnen konstatierten Entwicklungsunterschiede stellt sich zudem die Frage, inwieweit der Einfluss der L1 individuell variieren kann und ob damit auch die Annahme, dass Lernende artikelloser Erstsprachen grundsätzlich zu Artikelauslassungen tendieren, haltbar ist. Um verallgemeinerbare Aussagen treffen zu können, müssten natürlich Studien mit einer größeren Zahl an Teilnehmenden durchgeführt werden.

## Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2012): Methodische Verfahren der Zweitspracherwerbsforschung. Zur Einführung. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*. Berlin/ Boston: De Gruyter, 1–26.
- Ahrenholz, Bernt (2014): Lernersprachenanalyse, In: Settinieri, Julia et al. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh Verlag, 167–181.
- Ballestracci, Sabrina (2008): Überindividuelle Merkmale des Grammatikerwerbs im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache durch italophone Studierende Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Deutsch als Fremdsprache* 3, 160–169.
- Bittner, Dagmar (1997): Entfaltung grammatischer Relationen im NP-Erwerb: Referenz. *Folia Linguistica*, XXXI, 3–4, 255–283.
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle & Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz?* Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.
- Dimroth, Christine (2009): Lernervarietäten im Sprachunterricht. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 153, 60–80.
- Ekiert, Monika (2004): Acquisition of the English Article System by Speakers of Polish in ESL and EFL Settings. *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, Vol. 4, 1, 1–23.
- Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Grießhaber, Wilhelm (2005): *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. <https://www.uni-muenster.de/Sprachenzentrum/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> (18.08.2020)
- Grießhaber, Wilhelm (2010): Linguistische Merkmale und Lernermerkmale bei der Profilanalyse. In: Rost-Roth, Martina (Hrsg.): *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Filibach, 17–31.
- Grießhaber, Wilhelm (2012): Die Profilanalyse, In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.), *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*. Berlin/ Boston: De Gruyter, 173–193.
- Grimm, Hans-Jürgen (1985): Einige Ergebnisse und Schlußfolgerungen aus Tests zum deutschen Artikelgebrauch, *Deutsch als Fremdsprache* 3, 157–161.
- Hoffmann, Ludger (2013): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hohenstein, Christiane & Kameyama, Shinichi (2010): Kontrastive Analyse Deutsch-Japanisch. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd.1*. Berlin/ New York: de Gruyter, 593–602.
- Hoshii, Makiko (2010): Erwerb der Verbstellung im Deutschen bei japanischen Lernern. In: Hoshii, Makiko; Kimura, Goro C.; Tatsuya, Ohta & Raindl, Marco (Hrsg.): *Grammatik lehren und lernen im Deutschunterricht in Japan. Empirische Zugänge*. München: Iudicium, 50–68.
- Jaensch, Carol (2009): Article choice and article omission in the L3 German of native speakers of Japanese with L2 English. In: García Mayo; María del Pilar & Hawkins, Roger (Hrsg.): *Second Language Acquisition of Articles. Empirical findings and theoretical implications. Language Acquisition and Language Disorders* (49). John Benjamins, Amsterdam, 233–263.
- Larsen-Freeman, Diane (2006): The Emergence of Complexity, Fluency, and Accuracy in the Oral and Written Production of Five Chinese Learners<sup>[1]</sup> of English. *Applied Linguistics*, 27: 4, 590–619.
- Larsen-Freeman, Diane (2011): A Complexity Theory Approach to Second Language Development/Acquisition. In: Atkinson, Dwight (Hrsg.): *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London: Routledge, 48–72.
- Lippert, Eva (2005): *Probleme von Nichtmuttersprachlern mit der Definitheit von Nominalphrasen*. Magisterarbeit. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Lipsky, Angela (2016): Die Vermittlung der Artikelfunktionen in DaF-Lehrwerken: Wie berücksichtigen deutsche und japanische Anfängerlehrwerke die Zielgruppe der Lernenden mit artikelloser Erstsprache? *Info DaF* 43: 6, 647–666.
- Master, Peter (1997): The English article system: acquisition, function and pedagogy. *System* 25: 2, 215–232.



- Meerholz-Härle, Birgit & Tschirner, Erwin (2001): Processability theory: Eine empirische Untersuchung. In: Aguado, Karin & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici Hohengehren: Schneider, 155–175.
- Ose, Julia & Schulz, Petra (2010): Was fehlt Jonas – Ein Taschentuch oder das Taschentuch? Eine Pilotstudie zum Artikelerwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Rost-Roth, Martina (Hrsg.): *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Filibach, 79–97.
- Parodi, Teresa (1998): *Der Erwerb funktionaler Kategorien im Deutschen*. Tübingen: Narr.
- Parodi, Teresa; Schwartz, Bonnie D. & Clahsen, Harald (2004): On the L2-acquisition of the morphosyntax of German nominals. *Linguistics* 42: 3, 669–705.
- Pimingsdorfer, Thomas (2013): *Wer hat nicht Problem mit Artikel, na? Zum Gebrauch von definitem, indefinitem oder Null-Artikel im Deutschen für Lernende mit artikellosen Erstsprachen*. Praesens-Verlag, Wien.
- Studer, Therese (2001): „Weißt du der deutsch?“ – Vom Umgang frankophoner Deutschlernender mit den Artikelwörtern. In: Adamzik, Kirsten & Christen, Helene (Hrsg.): *Sprachkontakt, Sprachvergleich, Sprachvariation, Festschrift für G. Kolde*. Tübingen: Niemeyer, 357–377.
- Takayama-Wichter, Taeko (1990): *Japanische Deutschlerner und ihre Lernaltersprache im gesprochenen Deutsch. Teil 1: Untersuchungen zum Deutschen als Fremd- und Zweitsprache in den Bereichen Syntax und Pragmatik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Terada-Holzer, Sigrid & Sohar-Yasuda, Kaori (2001): Der Erwerb des deutschen Tempussystems bei japanischen Studienanfängern. In: Narrog, Heiko & Fuchs, Birgit (Hrsg.): *Freiräume nutzen – Neue Wege suchen. Methodik und Leistungsmessung von DaF in Japan. Language and Culture Studies*. Hokkaido University, Sapporo, 175–221.
- Terrasi-Haufe, Elisabetta (2004): *Der Schulerwerb von Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der italienischsprachigen Schweiz*. Tübingen: Niemeyer.
- Trenkic, Danijela (2007): Variability in L2 article production: Beyond the representational deficit vs. processing constraints debate. *Language Research* 23: 3, 289–327.
- Trenkic, Danijela & Pongpairoj, Nattama (2013): Referent salience affects second language article use. *Bilingualism: Language and Cognition* 16: 1, 152–166.
- Witwicka-Iwanowska, Magdalena (2012): *Artikelgebrauch im Deutschen. Eine Analyse aus der Perspektive des Polnischen*. Tübingen: Narr Francke.

---

**Kurzbio:** Dr. Angela Lipsky ist Professorin an der Abteilung für Deutsche Sprache und Studien der Sophia Universität in Tokyo und unterrichtet seit 20 Jahren Deutsch als Fremdsprache in Japan. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache und Lerner-sprachenanalyse. Sie hat an der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Universität Lyon 2 (Frankreich) studiert und in Allgemeiner Sprachwissenschaft promoviert.

**Anschrift:**  
Sophia Universität  
Abteilung für Deutsche Sprache und Studien  
Kioi-cho7-1, Chiyoda-ku, 102-8554 Tokyo, Japan  
[alipsky@sophia.ac.jp](mailto:alipsky@sophia.ac.jp)