**Zeitschrift:** Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

**Herausgeber:** Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

**Band:** - (1990)

**Heft:** 51: Actes des Journées suisses de linguistique appliquée II

**Artikel:** Erwerbsstrategien fortgeschrittener DaF-Lerner untersucht am Beispiel der Deklination

**Autor:** Diehl, Erika

**DOI:** https://doi.org/10.5169/seals-977979

**Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

**Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

**Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

**Download PDF:** 09.12.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch**

# Erwerbsstrategien fortgeschrittener DaF-Lerner untersucht am Beispiel der Deklination

Fortgeschrittene Zweitspracherwerber sind bisher von der Spracherwerbsforschung stiefmütterlich behandelt worden. So attraktiv die frühen Phasen des Spracherwerbs erscheinen – ob Erst- oder Zweitspracherwerb, ob gesteuert oder ungesteuert, ob bei Kindern oder Erwachsenen – vor den fortgeschrittenen Lernern bricht die Publikationsflut abrupt ab. Und doch weiss, wer die Praxis kennt, dass sich auch bei solchen Lernern durchaus «typische» Fehler benennen lassen, Fehler, denen der Lehrende oft ratlos – oder kopfschüttelnd – gegenübersteht, weil er davon ausgeht, dass in den relativ elaborierten Produkten seiner Lerner solche «primitiven» Fehler nicht mehr vorkommen dürften. Denn der Lehrende glaubt zu wissen, in welcher Reihenfolge die verschiedenen Teilbereiche der L2-Grammatik erworben werden können und deshalb auch müssen – und vergisst leicht, dass sein Urteil lediglich auf Intuitionen über die Progression sprachlicher Schwierigkeiten beruht. Gelänge es eines Tages, diese Intuitionen durch experimentell abgesicherte Einsichten in die effektiven Erwerbsprozesse abzulösen, so könnte dies zweifellos heilsame Folgen für die Unterrichtspraxis, möglicherweise sogar eine Entspannung der Unterrichtsatmosphäre nach sich ziehen.

Überlegungen dieser Art liegen der vorliegenden Untersuchung zugrunde. Die fortgeschrittenen Lerner sind in diesem Fall überwiegend französischsprachige Studierende am deutschen Departement der Universität Genf. Wenn sie mit ihrem Studium beginnen, haben sie sieben Jahre Deutschunterricht à fünf Wochenstunden hinter sich. Sämtliche Veranstaltungen finden, schweizerischem Usus entsprechend, auf deutsch statt. Für nicht-deutschsprachige Studierende gibt es während der ersten beiden Jahre einen begleitenden Sprachunterricht.

Auszählungen haben erwiesen, dass unter den Grammatikfehlern dieser Studierenden die Deklinationsfehler eindeutig an der Spitze stehen: Im ersten Studienjahr machen sie ¾ aller Grammatikfehler aus. Es entspricht also – zumindest in der Genfer Situation – einer unbestreitbaren praktischen Dringlichkeit, sich mit den Deklinationsfehlern etwas eingehender zu beschäftigen.

Die Fragestellung lautet dabei folgendermassen:

1. Konzentrieren sich die Deklinationsfehler in signifikanter Weise auf bestimmte Teilbereiche des Deklinationssystems?

2. Wenn ja, lassen sich im Verlauf des Studiums systemhafte Veränderungen innerhalb dieses Lerner-Deklinationssystems beobachten?
3. Wenn ja, kann der Erwerbsprozess durch gezieltes Üben beschleunigt werden?

Diesen Fragestellungen entsprechend wurden verschiedene Tests durchgeführt, und zwar mit Studienanfängern (Testgruppe A, 21 TP), mit derselben Testgruppe ein Semester später, nach gezieltem Üben (Testgruppe A', 12 TP), und mit Studierenden des 2. Studienjahres (Testgruppe B, 12 TP). Berücksichtigt wurden in der Regel nur diejenigen Fehler, die bei mindestens einem Drittel der Testpersonen aufgetreten sind. Ergänzend hinzugezogen wurden eine Sammlung von Deklinationsfehlern aus verschiedenen schriftlichen Arbeiten sowie ein im Wintersemester 1988/89 durchgeführter Kontrolltest.

In Anbetracht der kleinen Testgruppen kann hier natürlich keineswegs ein Anspruch auf Repräsentativität erhoben werden. Was hier aufgezeigt werden kann, sind bestenfalls Tendenzen, die sich bei den Genfer Studierenden der Jahre 1987–89 ermitteln liessen[1].

Eines zeigt jedoch das Testmaterial mit aller wünschenswerten Deutlichkeit: Die Fehler häufen sich nicht nur an bestimmten Stellen, sondern sie sind zudem in vielen Fällen identisch. Fehler dieser Art könnten auf ein mehr oder weniger unbewusstes Regelsystem hindeuten, das bestimmte Phasen des Deutscherwerbs charakterisiert.

Ich beginne mit den Fehlern, die in jeder Testgruppe an der Spitze stehen: den *Genusfehlern.* Ihre Häufigkeit wird wenig erstaunen, einmal in Anbetracht der üblicherweise breiten Streuung von Nomen in Texten, zum andern in Anbetracht der Komplexität der Genusregeln im Deutschen. Wo eindeutige Regeln vorhanden sind, – etwa bei der Übereinstimmung von natürlichem und grammatischem Geschlecht, oder bei der eindeutigen Zuordnung bestimmter Endungen zu bestimmten Genera – dort treten kaum Fehler auf. Wo es an klaren Regeln mangelt, behelfen sich die Testpersonen mit eigenen Kreationen, so z.B.:

1 Zu umso grösserer Umsicht im Umgang mit den Untersuchungsergebnissen ist zu raten, als die inzwischen weiterlaufenden Untersuchungen (einmal mehr) die Abhängigkeit der Analyseergebnisse vom jeweils gewählten Korpus erkennen lassen.
Die derzeit laufende Analyse eines Korpus *sämtlicher* (also nicht nur der gehäuft auftretenden) Deklinationsfehler stellt zwar die hier vorgeführten Beobachtungen nicht grundsätzlich in Frage, bringt jedoch neue Phänomene ins Blickfeld, für die auch neue Arbeitshypothesen entwickelt werden müssen. Dies gilt insbesondere für den Bereich der stochastischen Markierungen (vgl. unten, «Regel» 9). So bedürfen die hier vorgeschlagenen Lernerregeln und Erwerbsphasen zweifellos noch einiger Nuancierungen und Ergänzungen, bevor allgemeingültige Aussagen über den Erwerb des deutschen Deklinationssystems durch Fremdsprachige gewagt werden dürfen.

*Regel (1):* Konsonantisch auslautende Nomen sind Maskulina, vokalisch auslautende Feminina.
(*der* Tür, *der* Stipendium / *die* Wille, *die* Gedanke)

*Regel (2):* Nomen, die an Verben oder Adjektive erinnern, sind Neutra.
(*das* Ernst, *das* Verkehr, *das* Unterricht)

Ebenso häufig wie die Regeln (1) und (2) wird jedoch offensichtlich das Genussystem des Französischen als Entscheidungshilfe hinzugezogen, der Regel (3) folgend:

*Regel (3):* Orientiere dich an L1.
(*die* Kopf / *die* Geldbeutel / *der* Azorenhoch)

Und wo die Regeln (1) und (3) die gleiche – falsche – Genuswahl nahelegen, wird ein Fehler quasi unausweichlich:

*die* Glaube / *der* Exemplar / *der* Alter

Dieses Verfahren scheint durchaus auch in den Testgruppen A' und B noch seine Gültigkeit zu behaupten. Auch wenn die Gesamtheit der Genusfehler deutlich zurückgeht – in Testgruppe B sogar um 50% –, so lassen sich doch die meisten Fehlentscheidungen auf die Regeln (1), (2) und/oder (3) zurückführen.

Als ähnlich immun gegen korrigierende Eingriffe erweist sich die «Regel», die die *Kasusmarkierung an Satzgliedern* bestimmt. Sie lautet:

*Regel (4):* Die erste Nominalgruppe eines Satzes steht im Nominativ, die zweite in einem obliquen Kasus, vorzugsweise im Akkusativ.

Ergebnisse solcher Regelverwendung lauten dann folgendermassen:

Erwachsene wird kein*en* Stipendium bewilligt
Jugendliche ist *den* Zutritt verboten
(Er will), dass *kein* Mensch Bescheid gegeben wird

Und besonders produktiv wirkt sie sich in Sätzen mit nominalem Prädikativ aus:

er ist ein*en* klug*en* Kopf
es ist ihr*en* grösst*en* Wunsch
allein zu arbeiten ist ein*en* sehr gut*en* Übung

Konstruktionen dieses Typs finden sich in Testgruppe B ebenso wie in den Testgruppen A und A', obwohl der Satzbau des Deutschen Gegenstand intensiver Analyse und Übung im Sprachunterricht des ersten Jahres ist.

Zwar vermögen die Studierenden ihre Fehlleistung sofort zu korrigieren; nur bedarf es dazu eines ausdrücklichen Hinweises.

Weniger resistent gegen Lernprozesse sind zwei weitere Fehlertypen, die ebenfalls im Bereich der Kasus anzusiedeln sind: die Verbrektion und die Kasuswahl nach Verben der räumlichen Orientierung mit Präposition.

Bei der *Verbrektion* treten bekanntlich Fehler dort auf, wo die entsprechenden Verben im Französischen nicht denselben Kasus regieren wie im Deutschen. Dies kommt zwar selten vor, führt jedoch mit hoher Wahrscheinlichkeit zu den klassischen Fehlern

deine*n* Bruder helfen
de*n* Ratschlag folgen
de*n* Vorgesetzten schmeicheln (Sing.)

Es dürfte kaum ein Zweifel bestehen, dass in diesen Fällen Regel (3) zum Zuge kommt.

Fraglich scheint hingegen, ob dies auch für die Kasuswahl nach *Verben der räumlichen Orientierung* gilt. Gemeint sind Fehler wie:

sich auf eine*m* Stuhl setzen
i*ns* Dorf ankommen
in de*m* Wagen einsteigen
in de*m* Koffer packen

Nach Aussagen der Testpersonen handelt es sich in diesen Fällen um durchaus bewusste Entscheidungen, getroffen nach:

*Regel (5):* Nach Verben der Bewegung folgt Akkusativ,
nach Verben der Ruhelage Dativ.

«Sich setzen» wird offensichtlich gleichgesetzt mit der Ruhelage «sitzen», – und daher mit Dativ verbunden – so wie andererseits «ankommen» als Bewegung gesehen und dementsprechend die folgende Lokaladverbiale in den Akkusativ gesetzt wird. Auch längere Erklärungen vermögen nicht immer zur Einsicht zu verhelfen. Ob diese Schwierigkeit darauf zurückzuführen ist, dass im Französischen das räumliche Koordinatensystem weniger ausdifferenziert ist als im Deutschen, muss dahingestellt bleiben, bis umfangreicheres Material auch von Lernern mit anderen Primärsprachen zur Verfügung steht. Doch wie dem auch sei – mit und ohne Üben und Erklären gehen diese Fehler im Verlauf des zweiten Studienjahres allmählich zurück.

Anders liegen wiederum die Verhältnisse im Bereich der *Adjektivkongruenz.* Fehler in diesem Bereich rühren meist daher, dass sich die Studierenden – ähnlich wie bei den Genera – in Anbetracht der komplexen Ver-

hältnisse mit vereinfachten, übergeneralisierenden Regeln behelfen. Die von ihnen offensichtlich bevorzugte Regel muss folgendermassen lauten:

*Regel (6):* Alle Wörter vor einem Nomen tragen dieselbe Endung.

Mit anderen Worten: Alle Wörter, die in einer Nominalgruppe dem Nomen vorausgehen, werden wie ein Adjektiv behandelt. Das führt dann zu Formen wie:

welch*es* verrückt*es* Hirn
jed*er* vernünftig*er* Erwachsener
mit ein*em* eisern*em* Willen

Diese Regel tritt gerne kombiniert mit einer weiteren auf:

*Regel (7):* Artikelwörter enden im Maskulinum auf -er,
im Neutrum auf -es.

Das heisst, dass Artikelwörter mit gleichlautenden Formen in Maskulinum und Neutrum – also etwa Possessivpronomen, unbestimmter Artikel und Negationsartikel – «ergänzt» werden zu vollständigen Paradigmen, und zwar nach dem Modell des bestimmten Artikels:

*einer/eine/eines – meiner/meine/meines – keiner/keine/keines*

Kombiniert mit Regel (6) führt das zu Nominalgruppen der folgenden Art:

ein*er* widerlich*er* Pedanter
ihr*er* grösst*er* Wunsch
ihr*es* kindlich*es* Glaube
jed*er* vernünftig*er* Erwachsen*er*

Den Studierenden ist durchaus auch jene andere, richtige Regel bekannt, nach der auf ein stark dekliniertes Artikelwort ein schwach dekliniertes Adjektiv folgt, doch führt dies in Verbindung mit den überdeterminierten Formen dann zu Lösungen wie:

ein*er* widerlich*e* Pedant
ein*er* klug*e* Kopf
ein*er* solch*e* eiserne Wille

Als weitere schwierige Hürde hat sich nach Auskunft der Tests auch die Deklination der *substantivierten Adjektive* erwiesen. Sie werden vorzugsweise wie Substantive dekliniert und nicht, wie normgerecht wäre, wie Adjektive. Die Regel hierfür lautet also:

*Regel (8):* Was an der Stelle eines Nomens steht, wird auch wie ein Nomen dekliniert.

Schliesslich soll nicht verschwiegen werden, dass nicht alle Deklinationsfehler als «intelligente» Fehlleistungen zu interpretieren waren. Einige wirken als reine Paniklösungen, als quasi beliebige Kombinationen aus verschiedenen Deklinationsparadigmen quer durch die Genera und Kasus. Bevorzugt wird allerdings -n als polyvalente Markierung, vereinzelt auch -s. Hinter Bildungen wie

ihr*e* grösst*en* Wunsch
das oberst*en* Regal
ein*er* widerlich*es* Pedant

kann höchstens eine Regel der folgenden Art vermutet werden:

*Regel (9):* Sorge für eine relativ gleichmässige Verteilung von -n und -s an deklinierbaren Wörtern.

Es mag kühn erscheinen, sei aber dennoch gewagt, aufgrund der Genfer Ergebnisse eine Abfolge von Erwerbsstadien des Deklinationssystems des Deutschen vorzuschlagen:

*Erwerbsphasen der Deklination:*

| | | |
|---|---|---|
| 1. Phase: | stochaistische Markierungen | (R 9) |
| | Übermarkierungen | (R 7) |
| 2. Phase: | Adjektivkongruenz | (R 6) |
| | substantivierte Adjektive | (R 8) |
| 3. Phase: | Raumsituierung | (R5, [?] 3) |
| | Verbrektion | (R 3) |
| 4. Phase: | Satzgliedkasus | (R 4, 3) |
| | Genus | (R 1, 2, 3) |

Und abschliessend in Thesenform die vorläufigen Schlussfolgerungen aus den Testergebnissen:

1. Der Erwerb des deutschen Deklinationssystems erfolgt in Phasen, deren jede durch bestimmte Lerner-Regeln charakterisiert ist.
2. In diesen Regeln werden Strategien reproduziert, die aus dem Erstspracherwerb bekannt sind (Übergeneralisierung, Bevorzugung eindeutiger Formen, Priorität der Wortfolge vor morphologischer Markierung; vgl. Slobins «operating principles»).

3. Lerner-Regeln, die sich ausschliesslich auf die Morphologie der Zweitsprache beziehen (z.B. Regeln 6, 7, 9), können von fortgeschrittenen Lernern relativ früh abgebaut werden.
4. Lerner-Regeln, die sich auf normengerechte Regeln der Primärsprache berufen können und zudem aus einer frühen Erwerbsstrategie hervorgegangen sind (z.B. Regel 4), erweisen sich als besonders korrekturresistent.
5. Beim Durchlaufen dieser Erwerbsphasen sind bewusst eingesetzte Lern- und Übungsprozesse relativ wirkungslos. Die beobachteten Ergebnisse bestätigen KRASHENS Input-Hypothese.
6. Die Primärsprache wird bis in die letzten Erwerbsphasen als Orientierungshilfe in Anspruch genommen.

Université de Genève
Département d'allemand
CH-1211 Genève 4

ERIKA DIEHL

## *Bibliographie*

(zu: Erwerbsstrategien fortgeschrittener DaF-Lerner, untersucht am Beispiel der Deklination)

FELIX, Sascha W. (1978): *Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitsprachenerwerb.* München, Fink.

FELIX, Sascha W. (1982): *Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs.* Tübingen, Narr.

GRIMM, Hannelore; ENGELKAMP, Johannes (1981): *Sprachpsychologie. Handbuch und Lexikon der Psycholinguistik.* Berlin, Schmidt.

KRASHEN, Stephen D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt; Pergamon.

KRASHEN, Stephen D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt; Pergamon.

KRASHEN, Stephen D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* London, New York; Longman.

LEUNINGER, Helen; MILLER, Max M.; MÜLLER, Frank (o.J.): *Linguistik und Psychologie. Ein Reader.* Frankfurt am Main, Athenäum Fischer.

SELINKER, Larry (1972): «Interlanguage». In: *IRAL 10,* 209-231.

SLOBIN, Dan I. (1973): «Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar». In: FERGUSON, Charles A.; SLOBIN, Dan I. (eds): *Studies of Child Language Development.* New York, Rinehart and Winston, 175-208.

SLOBIN, Dan I. (ed.) (1985): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition.* Hillsdale/New Jersey, London, Erlbaum.

VOGEL, Klaus; VOGEL, Sigrid (1975): *Lernpsychologie und Fremdsprachenerwerb.* Tübingen, Niemeyer.