



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Der Fremdsprachenerwerb Deutsch von italienischen
Lernenden – eine Lernaltersanalyse“

verfasst von / submitted by

Anna Romano

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 350 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Italienisch UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Anna Romano, erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, 30.05.2018

Anna Romano

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die mich beim Schreiben dieser Arbeit unterstützt haben.

Zunächst möchte ich Frau Professor Karen Schramm für die kompetente und freundliche Betreuung meiner Arbeit und die motivierenden Worte danken.

Bedanken möchte ich mich auch beim *Istituto di Cultura Germanica* in Bologna und den Probandinnen und Probanden, ohne deren Mithilfe und Kooperation dieses Projekt nicht möglich gewesen wäre.

Ein Dank gilt meiner Familie, insbesondere meiner Mama, für die finanzielle und moralische Unterstützung während der gesamten Studienzeit. Meinen Freundinnen und Freunden möchte ich für ihr offenes Ohr und die Ideen und Diskussionen danken, die diese Arbeit sehr bereichert haben.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Problemstellung und Zielsetzung	2
1.2	Struktur und Aufbau der Arbeit	4
1.3	Anmerkungen zur Schreibweise	5
2	Begriffsbestimmung	6
2.1	Allgemeine Charakteristika des sukzessiven Fremdsprachenerwerbs	6
2.2	Sprachliche Besonderheiten der beteiligten Sprachen.....	7
2.2.1	Charakteristika der deutschen und italienischen Syntax im Vergleich	8
2.2.2	Das Kasussystem des Deutschen und des Italienischen	12
2.3	Der Erwerb des deutschen Kasussystems - Das DiGS-Projekt und der gesteuerte Erwerb im Kindesalter	16
2.4	Der Erwerb der deutschen Verbstellung.....	20
2.4.1	Das ZISA-Projekt und der ungesteuerte Erwerb der deutschen Wortstellung ...	20
2.4.2	Das Profilstufenmodell als Diagnoseinstrument	25
2.4.3	... eine Frage der Perspektive?.....	28
3	Methode und Vorgehen	29
3.1	Untersuchungsdesign.....	29
3.2	Datenerhebung.....	31
3.2.1	Elizitierung der Lernaltersprache	31
3.2.2	Beschreibung der Teilnehmenden und des Kontexts	33
3.3	Datenaufbereitung	35
3.4	Datenanalyse.....	36
3.4.1	Auswertung der Verbstellung anhand der Profilanalyse	36
3.4.2	Auswertung der Kasusverwendung.....	43
4	Analyse der Ergebnisse	47
4.1	Profilstufe 2: FED.....	49
4.2	Profilstufe 2-3: GIU	52
4.3	Profilstufe 4: AND.....	55
5	Interpretation der Ergebnisse	58
5.1	Interpretation der Ergebnisse im Bereich der Verbstellung	59
5.2	Interpretation der Ergebnisse im Bereich der Kasusverwendung	71
5.3	Korrelationen der Verbstellung und der Kasusverwendung.....	80
6	Conclusio.....	89

6.1	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	89
6.2	Fazit und Ausblick.....	92
	Literaturverzeichnis.....	94
	Anhang	99
	Anhang A: Informationsblatt und Einverständniserklärung	99
	Anhang B: Bildgeschichten.....	105
	Anhang C: Transkripte	108
	AND	108
	CHI	124
	FAB	136
	FED	151
	GIU	158
	ISA	172
	MAR.....	187
	NIN.....	200
	Anhang D: Komplette Profilanalysen	212
	Abstract	252
	Zusammenfassung.....	253

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Grafische Darstellung des Vorgehens	30
Abbildung 2	Gemeinsam vervollständigter Satz der Probandin GIU	37
Abbildung 3	Profil der Stufe 2 des Sprechers FED	51
Abbildung 4	Ausschnitt aus dem Profil der Stufe 3 der Sprecherin GIU	54
Abbildung 5	Ausschnitt aus dem Profil der Stufe 4 des Sprechers AND	57

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Konstituentenverschiebung im Topologischen Feldermodell.....	10
Tabelle 2	Flexionsparadigma der drei Genera und der Pluralformen	14
Tabelle 3	Kasuserwerb nach Diehl et al. (2000: 364) mit Erweiterung der 5. Phase.....	18
Tabelle 4	Die Erwerbsstufen der Satzmodelle laut ZISA-Forscherguppe (Clahsen et al. 1983: 158).....	21

Tabelle 5 Erwerbsstufen nach Grieshaber (2010: 19).....	26
Tabelle 6 Gegenüberstellung aller Probandinnen und Probanden	34
Tabelle 7 Einschub eines Relativsatzes in einen Nebensatz des Sprechers AND.....	38
Tabelle 8 Realisierung eines Nebensatzes mit "und zu" der Sprecherin CHI.....	39
Tabelle 9 Separierung eines Partikelverbs des Sprechers FAB	40
Tabelle 10 Autokorrektur am Beispiel der Sprecherin ISA	40
Tabelle 11 Verbendstellung in Hauptsätzen am Beispiel des Sprechers NIN	41
Tabelle 12 Realisierung einer Inversion im Nebensatz des Sprechers AND	41
Tabelle 13 Inversion nach doppeltem Adverbial von Sprecherin ISA.....	41
Tabelle 14 Inversion nach vorangestelltem Objekt im Akkusativ des Sprechers NIN	42
Tabelle 15 Hauptsatzstellung im Nebensatz mit „weil“ des Sprechers FED	43
Tabelle 16 Illustration des Vorgehens bei der Kasusanalyse	46
Tabelle 17 Die Nicht-Realisierung einer Verbendstellung des Sprechers FED.....	49
Tabelle 18 Die übergeneralisierende Realisierung der Inversion des Sprechers AND.....	49
Tabelle 19 Die Kasusanwendung des Sprechers FED	52
Tabelle 21 Die Kasusanwendung der Sprecherin GIU	54
Tabelle 23 Die Kasusanwendung des Sprechers AND	58
Tabelle 24 Übersicht über die Ergebnisse aller Teilnehmenden im Bereich der Verbstellung	59
Tabelle 25 Übersicht der richtigen und falschen Anwendung der Inversion	61
Tabelle 26 Übersicht der richtigen und falschen Anwendung der Verbendstellung.....	62
Tabelle 27 Vorkommen der Übergeneralisierung von Inversion- und Verbendstellung	66
Tabelle 28 Realisierung der Inversion im Zusammenhang mit der Wendung „es gibt“ der Sprecherin GIU	70
Tabelle 29 Ergebnisse der Kasusverwendung aller Teilnehmenden (Substantive)	72
Tabelle 30 Ergebnisse der Kasusverwendung aller Teilnehmenden (Pronomen).....	72
Tabelle 31 Genuszuweisung in komplexen Nominalphrasen	77
Tabelle 32 Ergebnisse der Kasusanalyse (Einteilung nach den Phasen der DiGS-Studie [Diehl et al. 2000])	78
Tabelle 33 Darstellung des Zusammenhangs von Satzmodellen und Kasusgebrauch (Diehl et al. 2000: 364).....	81
Tabelle 34 Gegenüberstellung aller Ergebnisse (Verbstellung und Kasuserwerb).....	84
Tabelle 35 Vertikale Repräsentation der Ergebnisse (Satzmodelle und Kasuserwerb)	85

1 Einleitung

Mit dem Interesse an der Relevanz der Erstsprache für den Ablauf des Fremdsprachenerwerbs Deutsch bin ich auf eine der hitzigsten Debatten der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung gestoßen. Jahrzehntelange Forschung konnte bisher den Einfluss der zuvor gelernten Sprachen auf den Erwerb weiterer Sprachen nicht zur Gänze klären und so kommen auch heute noch Studien zu unterschiedlichen Ergebnissen. Der Fremdsprachenerwerb des Deutschen in Verbindung mit der Erstsprache Italienisch begleitet mich persönlich seit meinem Auslandsaufenthalt in Bologna 2016. In dieser Zeit setzte ich mich bereits intensiv mit den beiden Sprachen auseinander und erkannte im Austausch mit Germanistikstudentinnen und -studenten spezifische Erwerbsschwierigkeiten, die mal mehr mal weniger mit der Erstsprache Italienisch zusammenzuhängen schienen. Dass nun aus diesem anfänglichen Interesse das vorliegende Projekt entstanden ist, ist besonders erfreulich, auch weil ich meine Lehramtsfächer Deutsch und Italienisch so auf ideale Weise miteinander verbinden konnte.

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem sukzessiven Fremdsprachenerwerb der deutschen Sprache von nicht im deutschsprachigen Gebiet lebenden italienischsprachigen Lernenden im Erwachsenenalter. Im Zentrum stehen dabei der Erwerb der deutschen Verbstellung und des deutschen Kasusystems. Sequentieller oder sukzessiver Erwerb bedeutet, dass eine Sprache zu einem Zeitpunkt erworben wird, an dem die Lernenden bereits mindestens eine Erstsprache sicher beherrschen. Als Abschlussarbeit im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache bedarf auch dieser Begriff einer kurzen Klärung. Obwohl sich eine klare Trennung zwischen den Termini Fremdsprachenerwerb und Zweitspracherwerb nicht ziehen lässt, so gibt es doch ein paar tendenzielle Charakteristika. Deutsch als Fremdsprache wird weitestgehend in einem gesteuerten unterrichtlichen Kontext außerhalb des Landes der Zielsprache angeeignet. Wie schwer eine tatsächliche terminologische Abgrenzung zu dem Begriff Deutsch als Zweitsprache ist, zeigt schließlich auch das vorliegende Projekt.

Was das Vorgehen in diesem Projekt betrifft, so werden mittels einer Analyse der Lernaltersprache von acht italienischsprachigen Fremdsprachenlernenden wichtige Etappen des Erwerbs veranschaulicht und ausführlich diskutiert. Der Begriff der Lernaltersprache steht eng in Zusammenhang mit der Interlanguage-Hypothese, die durch die Forschung Selinkers (1972) geprägt wurde. Grundgedanke ist die Annahme, dass beim Erwerb einer weiteren Sprache Zwischenstadien durchlaufen werden, die sich dynamisch verändern und jeweils eine eigene

Systematik aufweisen. Wichtig dabei ist, dass diese Lernervarietäten nicht nur Elemente der Erstsprache und der Zielsprache enthalten, sondern auch Strukturen, die in keiner der involvierten Sprachen normkonform sind (vgl. Hoffmann et al. 2017: 243). Die Lernaltersprache ist so ein spannendes System an Regeln und Gesetzmäßigkeiten, die immer wieder Neues preisgibt.

1.1 Problemstellung und Zielsetzung

Diese Arbeit konzentriert sich auf den Erwerb der deutschen Syntax, also den Erwerb der Wortstellung mit Fokus auf Verbstellung, den Erwerb des Kasussystems in Nominalphrasen und im Besonderen auf die Verschränkung der beiden Grammatikbereiche. Unter Verschränkung wird dabei die zwingende Korrelation der Erwerbsfortschritte in einem Bereich mit Fortschritten im anderen Bereich verstanden. In den vergangenen Jahren und Jahrzehnten thematisierten zahlreiche Studien die Aneignung des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. Für einige grammatische Bereiche konnte hier eine überindividuelle Reihenfolge - unabhängig von der Erstsprache der Lernenden und der Unterrichtsprogression - festgestellt werden. Einer dieser Bereiche betrifft sicherlich den Erwerb der deutschen Wortstellung. Am Ausgang der Überlegungen steht das erstmals vom ZISA¹-Forschungsprojekt (Clahsen et al. 1983) ausgearbeitete und später durch Grieshaber (2006, 2010) erweiterte Profilstufenmodell, das in 0-6 Stufen den Erwerb der deutschen Verbstellung, unabhängig von der Erstsprache und dem Erwerbtempo, beschreibt. Daraus entstand eine valide Methode der Sprachstandsdiagnose, die sich zwar an der Positionierung des finiten und infiniten Verbteils im Satz orientiert, aber auch darüber hinaus Aussagen über den Sprachstand der Lernenden geben kann (vgl. Grieshaber 2006: 43). Obwohl die Ergebnisse des ZISA-Projekts (Clahsen et al. 1983) in zahlreichen Studien bestätigt wurden, so konnte der genaue Ablauf noch nicht bis ins Detail geklärt werden. Für einige Sprachenpaare wurden außerdem abweichende Ergebnisse festgestellt. So bestätigen Diehl et al. (2000:111) in einer Langzeituntersuchung zum Fremdspracherwerb Deutsch französischsprachiger Genfer Schülerinnen und Schüler zwar weitestgehend die Überlegungen der ZISA-Studie (Clahsen et al. 1983), konnte jedoch Abweichungen im Bereich der Inversion und der Verbendstellung feststellen.

Ein zentrales Forschungsdesiderat dieser Arbeit ist so auch der Vergleich mit den Ergebnissen der ZISA-Studie (Clahsen et al. 1983), die den ungesteuerten Erwerb erwachsener Lernender untersucht und der DiGS-Studie (Diehl et al. 2000), die den gesteuerten schulischen Erwerb

¹ ZISA steht für Zweitspracherwerb italienischer (portugiesischer) und spanischer Arbeiter.

von Kindern bzw. Jugendlichen fokussiert. Das vorliegende Projekt weist hier sowohl Gemeinsamkeiten als auch entscheidende Unterschiede auf, die einen Vergleich spannend machen. Aus den in der Forschung bereits gemachten Erkenntnissen und der genauen Beschränkung des vorliegenden Projekts auf den Bereich der Kasusanwendung und Verbstellung lässt sich folgendes Erkenntnisinteresse präzisieren:

Lassen sich Korrelation beim Erwerb der Satzmodelle und der Kasus in Nominalphrasen beim Erlernen des Deutschen als Fremdsprache von italienischsprachigen Lernenden im Erwachsenenalter feststellen?

Fächert man die Fragestellung weiter auf, so können drei Teilbereiche differenziert werden, die für das vorliegende Projekt zentral sind. Der erste Teilbereich zielt auf die Erwerbsreihenfolge im Bereich der Satzmodelle ab und greift die viel diskutierte Fragestellung der genauen Erwerbssequenzen auf. Ein ähnliches Forschungsdesiderat deckt den zweiten Teilbereich ab, in dem es um Erwerbsreihenfolgen bei der Kasusrealisierung und -anwendung in der Nominalphrase geht. Die dritte Teilfrage schließlich fügt die Erkenntnisse der ersten beiden Bereiche zusammen und bildet die zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit. Es geht in diesem Bereich um die erwerbstheoretischen Zusammenhänge der beiden grammatischen Bereiche. Das Analysekapitel der Arbeit, das die Ergebnisse aufschlüsselt, orientiert sich an dieser Dreiteilung des Erkenntnisinteresses.

Auch methodisch spielt die Orientierung an wegweisenden Vorstudien eine entscheidende Rolle. Die von Grißhaber entwickelte Profilanalyse (2010) dient als methodische Basis dieser Arbeit. Die Elizitierung der Lernaltersprache fand zu einem einzigen Zeitpunkt statt, weshalb das Projekt als Querschnittstudie bezeichnet werden kann. Die aufgenommenen und anschließend mit EXMARaLDA transkribierten Lernaltersprachendaten wurden in einem ersten Schritt aufgrund der Verwendung der Satzmodelle einer der 0-5 Stufen zugeordnet. In einem zweiten Schritt wurden die Daten auf die Kasusanwendung in der Nominalphrase hin untersucht. Hierbei wurde eine Einteilung in fünf Phasen vorgenommen, die sich weitestgehend auf die Ausführungen der DiGS-Forschergruppe (vgl. Diehl et al. 2000) stützt. In einem dritten und letzten Schritt wurden schließlich die Resultate der beiden Bereiche auf ihre Parallelen und Korrelationen hin überprüft. Auf das genaue Vorgehen bei der Transkription und Analyse werde ich im Methodenkapitel eingehen.

Im nächsten Abschnitt wird ein kurzer Überblick über den Aufbau der Arbeit gegeben. Die Struktur des empirischen Teils des Projekts wurde hier bereits kurz beschrieben.

1.2 Struktur und Aufbau der Arbeit

Grob ist die Arbeit in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert. In Kapitel 2 *Begriffsbestimmung* findet die theoretische Verortung der Arbeit statt und es werden grundlegende Konzepte und Begriffe vorgestellt. Im ersten Abschnitt 2.1 *Allgemeine Charakteristika des sukzessiven Fremdsprachenerwerbs* werden kurz die zugrundeliegenden Begriffe wie „sukzessiver Fremdsprachenerwerb“ und „Lernersprache“ eingegrenzt. Dabei soll keine Diskussion der Begriffe initiiert, sondern eine grundlegende Begriffsbestimmung gegeben werden. In Kapitel 2.2 *Sprachliche Besonderheiten der beteiligten Sprachen* wird auf die Charakteristika der deutschen und italienischen Sprache vergleichend Bezug genommen. Sowohl die Satzstellung (2.2.1) als auch das Kasussystem (2.2.2) der beiden Sprachen werden thematisiert. In Kapitel 2.3 *Der Erwerb des deutschen Kasussystems* werden schließlich die wichtigsten Forschungsergebnisse in Bezug auf den Erwerb des Kasussystems im Bereich der Spracherwerbsforschung präsentiert. Einen ähnlichen Zweck erfüllt das Kapitel 2.3 *Der Erwerb der deutschen Verbstellung*. Auch hier werden Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung in Bezug auf den Erwerb der Satzmodelle präsentiert und gegenübergestellt. Zentral in diesen beiden letzten Kapiteln ist außerdem die Frage, welchen Stellenwert die Erstsprache der Lernenden beim Erwerb einnimmt. Abgerundet wird die theoretische Einbettung durch das Kapitel 2.4.3 *... eine Frage der Perspektive?*, welches die zentrale Rolle der Ausgangshypothesen und der theoretischen Bezugnahme thematisiert. Da es sich bei dieser Diplomarbeit um eine empirische Forschung handelt, nimmt der Bereich der Methodik einen entscheidenden Teil der Arbeit ein. Aus diesem Grund wurde der theoretische Einblick in das Forschungsfeld bewusst kurzgehalten. Durch die eingehende Erklärung der zugrundeliegenden Analysekriterien im Methodenkapitel soll die Nachvollziehbarkeit des Vorgehens gewährleistet werden.

Mit dem Kapitel 3 *Methode und Vorgehen* beginnt der empirische Teil der Arbeit. Zunächst wird in einem Gesamtüberblick das Forschungsdesign vorgestellt und übersichtlich dargestellt (3.1). Dann wird in Kapitel 3.2 *Datenerhebung* auf die Methode der Elizitierung (3.2.1) eingegangen und die Gruppe der Teilnehmenden beschrieben (3.2.2). Wichtige Dokumente wie die Einverständniserklärung, das Informationsblatt und die benötigten Bildgeschichten werden in diesem Teil der Arbeit kommentiert und sind im Anhang zu finden. Anschließend daran wird die Datenaufbereitung (3.3) und die Datenanalyse (3.4) beschrieben. Dies soll das Vorgehen bei der Analyse möglichst transparent machen.

In Kapitel 4 *Analyse der Ergebnisse* schließlich werden die Ergebnisse des Projekts präsentiert und diskutiert. Im ersten Abschnitt werden exemplarisch die Profile von drei Teilnehmenden unterschiedlichster Sprachniveaus dargestellt und kurz beschrieben. Dadurch soll nochmals ein detaillierter Einblick in das konkrete Vorgehen gegeben werden. In einem zweiten Schritt werden dann die Ergebnisse aller Teilnehmender präsentiert und miteinander verglichen (5 *Interpretation der Ergebnisse*). Hierbei folgt die Einteilung der Unterkapitel den drei zentralen Forschungsfragen der Arbeit. In den Kapiteln 5.1 *Interpretation der Ergebnisse im Bereich der Verbstellung* und 5.2 *Interpretation der Ergebnisse im Bereich der Kasusverwendung* wird auf die ersten beiden Teilfragen eingegangen. Die zentrale Fragestellung dieses weitestgehend qualitativen Forschungsprojekts wird im letzten Unterkapitel 5.3 *Korrelationen der Verbstellung und der Kasusverwendung* behandelt. Hier werden die beiden Stränge zusammengeführt und verglichen. Im Analysekapitel wird sowohl auf die überindividuellen Ergebnisse eingegangen als auch auf spezifische Auffälligkeiten der einzelnen Teilnehmenden.

Das Schlusskapitel 6 *Conclusio* fasst die Ergebnisse und das Vorgehen in diesem Projekt zusammen. Im Anschluss daran wird auf mögliche weitere Fragestellungen und Lücken, die im Zuge dieses Projekts nicht berücksichtigt werden konnten, eingegangen.

Um die Transparenz zu sichern, werden alle Transkripte sowie die kompletten Profilanalysen aller Probandinnen und Probanden im Anhang zur Verfügung gestellt. In Anhang A sind die Einverständniserklärung und das Informationsblatt zu finden; in Anhang B die verwendeten Bildgeschichten; in Anhang C und D schließlich die Transkripte und Profilanalysen. Die Dokumente sind alphabetisch nach den Kürzeln der Teilnehmenden geordnet.

1.3 Anmerkungen zur Schreibweise

Sofern dies möglich war, wurde beim Schreiben der Arbeit auf genderneutrale Begriffe zurückgegriffen (Teilnehmenden). War dies nicht möglich, wurden beide Geschlechter auch begrifflich repräsentiert (Probandinnen und Probanden). Ist nur die weibliche oder die männliche Form angegeben, so kann davon ausgegangen werden, dass es sich dabei tatsächlich auch nur um weibliche oder männliche Teilnehmende handelt. Direkte Zitate wurden in ihrer Wortwahl dabei jedoch nicht verändert.

Im Anhang befinden sich die Transkripte und die Profilanalysen der Teilnehmenden. Mittels eines Verweissystems wird kenntlich gemacht, welche Zitate dem vorliegenden Korpus entnommen wurden und wo diese im Anhang zu finden sind. Dabei wird das Kürzel der

Probandin/ des Probanden angegeben und die entsprechende Zeilennummer im Transkript (Beispiel AND: 34).

Theoretische Einbettung

2 Begriffsbestimmung

2.1 Allgemeine Charakteristika des sukzessiven Fremdsprachenerwerbs

Im Zentrum dieser Arbeit steht der sukzessive Fremdsprachenerwerb des Deutschen von italienischsprachigen Lernenden. Der sukzessive Fremdsprachenerwerb grenzt sich vom simultanen Erwerb durch eine zeitliche Versetzung der Sprachaneignung ab. Während beim simultanen Erwerb zwei oder mehrere Sprachen im Kleinkindalter gelernt werden, bezieht sich der sukzessive Erwerb auf die Aneignung einer weiteren Sprache nach Festigung der ersprachlichen Kompetenzen (vgl. Müller et al. 2006: 13). Der sukzessive Fremdsprachenerwerb lässt sich weiters in die Dichotomie ungesteuert und gesteuert unterteilen. Der ungesteuerte Erwerb einer Fremdsprache unterscheidet sich vom gesteuerten Erwerb dahingehend, dass ersterer im Land der Zielsprache unter „natürlichen“ Bedingungen, also durch authentische Situationen im Alltag, erworben wird. Letzterer hingegen vollzieht sich im Heimatland der Lernenden und ist meist in einen schulischen/didaktischen Kontext eingebettet. Die beiden Formen lassen sich häufig jedoch nicht genau voneinander trennen. Man denke zum Beispiel an eingewanderte Personen, die sowohl unter natürlichen Bedingungen im Alltag als auch in einem Deutschkurs die Fremdsprache erwerben (vgl. Huneke/Steinig 2013: 117ff). Auch die für dieses Projekt vorliegende Daten zeigen, dass eine scharfe Trennung zwischen gesteuertem und ungesteuertem Erwerb nur sehr selten anzutreffen ist. Die meisten Probandinnen und Probanden haben über die Teilnahme an Sprachkursen hinaus auch Erfahrungen im deutschsprachigen Ausland gesammelt.

Um die sprachliche Entwicklung und die erreichten Zwischenstufen im Lernprozess beschreiben zu können, prägte Selinker (1972) den Begriff „Interlanguage“, der heute im deutschsprachigen Raum oftmals unter der Bezeichnung „Lernersprache“ Anwendung findet. Wesentlich dabei ist, dass Selinker (1972) der Lernersprache dynamischen und vor allem systematischen Charakter zuweist. Dabei geht es um die wandelbare Gestalt auf der einen und um den gewissen Gesetzmäßigkeiten folgenden Aufbau auf der anderen Seite (vgl. Ahrenholz 2014b: 167). Huneke und Steinig (2013: 40) beschreiben die Lernersprache als eine

„eigenständige, höchst interessante und komplexe sprachliche Varietät“ und nicht als „fehlerhafte Kümmerform“ (ebd.). Durch diese spezifische Terminologie wurde es möglich, die Sprachentwicklung der Lernenden adäquater in den jeweiligen Erwerbsstufen zu beschreiben (vgl. ebd.). Auch der Blick auf Fehler hat sich dadurch zu einem positiveren verändert:

Nicht nur seine [des Lernalters] zielsprachlich korrekten Äußerungen können nun als Nachweis seiner neu erworbenen Fähigkeiten gesehen werden: Auch anhand von Fehlern kann ein Lehrer erkennen, was ein Lerner bereits kann. (Huneke/Steinig 2013: 40)

Was die sprachliche Entwicklung der Lernenden betrifft, so kann diese auch aus Stagnationen und Rückfällen in niedrigere Sprachstadien bestehen, was jedoch als normal beim Erlernen einer Fremdsprache angesehen werden kann (vgl. Huneke/Steinig 2013: 40ff). Ahrenholz (2014b: 170) referiert auf aktuelle Studien und stellt klar, dass die Entwicklung von Lernaltersprache keinem „linearen Zuwachs von Kompetenzen“ (ebd.) gleicht, sondern viel mehr durch einen „diskontinuierlichen Verlauf“ (ebd.) charakterisiert ist.

Die Einflussfaktoren auf den Zweit- und Fremdspracherwerb sind Inhalt zahlreicher Studien. Dabei können sowohl intrinsische als auch extrinsische Faktoren, ja „praktisch alles, was den Menschen auf psychischer, sozialer oder kognitiver Ebene beeinflussen kann“ (Bickes/ Pauli 2009: 98), den Erwerbsverlauf und Erfolg von Sprachaneignungsprozessen beeinflussen. Es lassen sich jedoch schwer einzelne Bereiche, wie zum Beispiel die Motivation, isoliert betrachten. Auch der kausale Zusammenhang von Spracherwerb und den möglichen Einflussfaktoren ist nur schwer wissenschaftlich zu belegen. Kleine Veränderungen können dabei bereits einen großen Einfluss bewirken (vgl. Bickes/ Pauli 2009: 98). Huneke und Steinig (2013: 14ff) nennen das Alter, die sprachliche Sozialisation, die Motivation, Einstellung, Begabung, den Lernstil und die Lernstrategien als mögliche relevante Einflussfaktoren.

Im folgenden Kapitel wird auf die sprachlichen Besonderheiten der beteiligten Sprachen, Italienisch und Deutsch, eingegangen.

2.2 Sprachliche Besonderheiten der beteiligten Sprachen

Eine Umfrage im Jahre 2001 mit über 200 Studierenden in Genua ergab, dass italienische Deutschlernende das Deutsche als „ziemlich schwer“ beurteilen, besonders im Hinblick auf die Grammatik (vgl. Piccardo 2002: 437). Ohne auf die generelle Problematik, etwas als „schwer“ oder „leicht“ zu bezeichnen (siehe dazu auch Serra Borneto 2000), einzugehen, so zeigt dieses Ergebnis dennoch eine deutliche Einschätzung seitens der Lernenden. Wie viel

wissenschaftlicher Gehalt dahinter steckt und wo Unterschiede und Ähnlichkeiten der beiden Sprachen liegen, ist Thema des folgenden Kapitels. Es soll eingehend auf die beiden an der Studie beteiligten Sprachen eingegangen werden. Dies hat vor allem die Klärung von spezifischen Wortstellungsregeln, deren Bedeutung für die Informationsvermittlung und den Aufbau und die Funktion der Kasus zum Ziel. Dabei wird die Verworrenheit der beiden Grammatikbereiche und deren Bedeutung für die im Satz kodierten Informationen ersichtlich. Im Sinne einer kontrastiven Herangehensweise werden das Italienische und das Deutsche miteinander verglichen und es wird vor allem auf Unterschiede aufmerksam gemacht.

2.2.1 Charakteristika der deutschen und italienischen Syntax im Vergleich

Verwirrende Satzmuster und unübersichtliche lange Sätze – das sind oft die ersten Assoziationen, die Nicht-Erstsprachlerinnen und Erstsprachlern beim Gedanken an die deutsche Wortstellung in den Kopf schießen. Die deutsche Syntax folgt jedoch eindeutigen Regeln, die es in diesem Kapitel kurz auch im Hinblick auf ihre Aneignung durch Fremdsprachenlernende zu umreißen gilt.

Unter Syntax verstehen wir in Bezug auf sprachliche Systeme „die Regeln für die Kombination von Wörtern zu größeren Einheiten“ (Pittner/Berman 2015: 11). Wie diese Regeln aussehen, wie die einzelnen Elemente eines Satzes kombiniert werden können, hängt von der betreffenden Sprache ab. Um grundlegende typologische Strukturen zu bestimmen, werden meist das Subjekt (S), das Objekt (O) und das Verb (V) und ihre Position zueinander herangezogen. Obgleich es auch kritische Stimmen gibt, gilt die typologische Zuordnung des Deutschen zu den SOV-Sprache heute als unbestritten (vgl. Eisenberg 2013: 373). Es wird demnach davon ausgegangen, dass die Verbletzstellung, wie sie im deutschen Nebensatz realisiert wird, die grundlegende Wortstellung des Deutschen darstellt und die Verbzweitstellung, obgleich die am häufigsten verwendete Satzform, daraus abgeleitet wird. Für diese Bewegungen oder „Transformationen“, wie diese in der generativen Syntax traditionell genannt werden, gibt es syntaktische Evidenzen und Beweise aus dem Bereich der Spracherwerbsforschung. So stellen Kinder in Mehrwortäußerungen das Verb zunächst ans Ende des Satzes, bevor sie dann die Verbzweitstellung erwerben (vgl. Meibauer et al. 2015: 147f). Diese Einteilung des Deutschen mag befremdlich erscheinen, überwiegt doch im alltäglichen Sprachgebrauch die SVO-Stellung:

Dass die Verben in der Verbletzstellung dort stehen, wo sie „eigentlich“ hingehören, ist auf den ersten Blick sicher sehr befremdlich, denn meistens wird die Verbzweitstellung, die typisch für Hauptsätze ist, für die normale Wortstellung gehalten. Man sollte sich hier nicht durch die quantitativen Verhältnisse verwirren

lassen. Es mag sein, dass die Verbzweitstellung sehr viel häufiger ist als die Verbletzstellung, doch Häufigkeit sagt noch nichts über Strukturen aus. (Meibauer et al. 2015: 148)

Was die romanischen Sprachen betrifft, so haben sich diese aus dem Lateinischen, das die Grundstellung SOV aufweist, heraus entwickelt. Dabei hat sich die Wortstellung jedoch allmählich verändert, weshalb die romanischen Sprachen heute, und darunter auch das Italienische, die SVO-Stellung aufweisen (vgl. Gabriel/Meisenburg 2017: 84). Dies entspricht dem Satzbauplan der meisten europäischen Sprachen (vgl. Grzega 2012: 156). In Aussagesätzen steht das Subjekt vor dem Verb und der Ergänzung. Auch in Nebensätzen verändert sich diese Abfolge nicht.

Um den Besonderheiten der deutschen Satzstruktur gerecht zu werden, wurde das topologische Feldermodell entwickelt, das den Satz in eine Verbklammer und drei Felder aufteilt und so die syntaktischen Grundstellungen abbildet. (Im Beispieleraster unterhalb (Tabelle 1) werden die verschiedenen Felder benannt.) Dabei geht man vom finiten Verb als „positionsfixe Größe“ (Eisenberg 2013: 372) aus. Neben dieser strikten Stellung des finiten Verbs weist das Deutsche eine relativ freie Wortstellung auf. Relativ, da, wie Huneke und Steinig (2013: 78) anmerken, das Deutsche in Bezug auf die Syntax anderer Sprachen eine „mittlere Position“ einnimmt: So haben slavische Sprachen dank ihres ausgeprägten Flexionssystems einen sehr freien Satzbau. Das flexionsarme Englische hingegen basiert auf einer rigiden Wortstellung (vgl. Huneke/Steinig 2013: 78). Syntaktische Freiheiten im Deutschen werden durch das ausgeprägte Kasusystem ermöglicht. Dies bedeutet, dass die Kasusmarkierung, insofern diese eindeutig ist, und nicht die Stellung der Konstituenten im Satz, Aussagen über die syntaktische Funktion machen (vgl. Altmann/Hahnemann 2010: 58). Der Sinn des Satzes „Der Hund jagte die Katze.“ und „Die Katze jagte der Hund.“ bleibt, trotz veränderter Abfolge, inhaltlich gleich. Ist die Kasusmarkierung jedoch nicht eindeutig, greift die „Normalstellungsregel“ (Altmann/Hahnemann 2010: 58), die die erste Konstituente im Satz als syntaktisches Subjekt interpretiert. Auf die Bedeutung der Kasusmarkierung für die syntaktische Struktur wird im nächsten Kapitel genauer eingegangen.

Ein bedeutendes Charakteristikum der deutschen Syntax ist die strikte Zweitstellung des finiten Verbs in Hauptsätzen. Vor dem finiten Verb, im sogenannten Vorfeld, kann genau eine Konstituente stehen. Ob es sich hierbei um das Subjekt des Satzes handelt oder um eine andere Konstituente aus dem Mittelfeld (Feld zwischen dem finiten und infinitem Verbsanteil) spielt für die Grammatikalität des Satzes keine Rolle, hat jedoch Einfluss auf die Informationsstruktur und stilistische Aspekte (vgl. Imo 2016: 199f). In schriftlichen Texten, wo die Möglichkeit der

mündlichen Betonung fehlt, ist die Hervorhebung einer Konstituente durch das Verschieben an den Beginn des Satzes wichtig für die Sprecherintention (vgl. Oomen-Welke 2013: 95). So kann die Wortstellung des folgenden Beispielsatzes dahingehend verändert werden, dass jeweils immer eine andere Konstituente im Vorfeld, vor dem finiten Verb, steht. Die Position der finiten und infiniten Verbeile bleibt jedoch konstant:

Vorfeld	Linke Satzklammer	Mittelfeld	Rechte Satzklammer
Heute	hat	Ilaria einen Kuchen	gegessen.
Ilaria	hat	heute einen Kuchen	gegessen.
Einen Kuchen	hat	Ilaria heute	gegessen.

Tabelle 1 Konstituentenverschiebung im Topologischen Feldermodell

Obwohl jede Nominalgruppe aus dem Mittelfeld in das Vorfeld bewegt werden kann, herrscht doch keine willkürliche Satzstellung. Steht nicht das Subjekt (das im Nominativ steht) an erster Stelle, im Vorfeld, steht es üblicherweise direkt nach dem finiten Verb, der linken Satzklammer (vgl. Oomen-Welke 2013: 91f). Mit der strikten Zweitstellung des finiten Verbeils und der Möglichkeit der Vorfeldverschiebung verschiedener Konstituenten geht die sogenannte Inversion einher. Dieser Begriff verdeutlicht die Stringenz der Verbzweitstellung. Steht nicht das Subjekt, sondern eine andere Konstituente aus dem Mittelfeld im Vorfeld, so rückt das Subjekt hinter das finite Verb. Besonders im Bereich der mündlichen Erzählung spielt die Inversion eine entscheidende Rolle, da die Konstituente im Vorfeld meist zur Verknüpfung der Geschehnisse dient. So konnte Grieshaber (2010: 24) eine deutlich häufigere Verwendung von Inversionsstrukturen in mündlichen Texten als in schriftlichen beobachten. Dieser obligatorische Stellungswechsel bereitete jedoch den meisten Fremdsprachenlernenden Schwierigkeiten und ist laut Diehl et al. (2000) das am schwierigsten zu erwerbende Wortstellungsmuster. Im Gegensatz zur Verbletzstellung, die den französischsprachigen Kindern aus ihrer Erstsprache gänzlich unbekannt ist, konnte die DiGS-Forschungsgruppe (Diehl et al. 2000: 68ff) für die Inversion jedoch feststellen, und dies trifft auch auf das Italienische zu, dass diese auch in den Erstsprachen der Lernenden in vereinzelt Kontexten realisiert wird. So rückt auch im Italienischen in Ergänzungsfragen das Subjekt hinter das Verb:

(1)

a. Quando viene la tua amica?

Aber auch im Hauptsatz kann es in einigen Kontexten zu einer Inversion von Verb und Subjekt kommen (*Viene Maria*). Dies hat laut Gabriel und Meisenburg (2017: 45) damit zu tun, dass

das Italienische ohne phonetisches Subjekt auskommt, also zu den „Null-Subjekt-Sprachen“ (ebd.) zählt. Wird das Subjekt des Satzes nicht betont, so wird dieses implizit im verwendeten Flexionsaffix ausgedrückt (vgl. ebd. 41ff).

Ein weiteres Charakteristikum der deutschen Syntax ist die Distanzstellung von finitem und infinitem Verbteil: Besteht das Prädikat aus zwei Verbteilen, so werden, wie im obigen Beispiel (siehe Tabelle 1) ersichtlich, die beiden Verbteile getrennt. Imo (2016: 199) bezeichnet die deutsche Sprache als „Klammersprache“ und referiert damit auf die Tatsache, dass bei Sätzen mit Partikelverben, Modalverben und Hilfsverben der finite und infinite Verbteil eine Klammer bilden und nicht in Kontaktstellung stehen. Dabei stehen die Modal- oder Hilfsverben in einer finiten Form, die Vollverben in einer infiniten (vgl. ebd.). Die Trennung dieser beiden Bereiche erscheint grammatisch plausibel, was bei den Präfix- und Partikelverben schon mehr Schwierigkeiten bereitet, da hier nicht in allen Fällen eine Abtrennung vorgenommen wird. Dies hängt von der Betonung der Wörter ab und führt zu unterschiedlichen Bedeutungen (vgl. Grieshaber 2010: 22):

(2)

- a. Er fuhr den Baum um.
- b. Er umfuhr den Baum.

Das Italienische weist diese Trennung des Verbalkomplexes nicht auf. Zwischen finiten und infiniten Verbteil kann lediglich ein Pronomen platziert werden. Wie bezeichnend die Verbalklammer für die deutsche Sprache ist, wird auch im Vergleich mit anderen indoeuropäischen Sprache ersichtlich:

Während im Englischen finites Hilfsverb und infinites Vollverb durch die unmittelbare Nachbarschaft bei der Planung als Einheit prozessiert werden können, müssen sie im Deutschen nach grammatischen Kriterien getrennt und an verschiedenen Orten der Äußerung realisiert werden. (Grieshaber 2010: 22)

Obleich das topologische Feldermodell nicht ausreicht, um die Komplexität deutscher Sätze auf einer hierarchischen Ebenen zu repräsentieren, ist es besonders dafür geeignet, die Wortstellung, im Besonderen die Stellung des finiten Verbs, zu verdeutlichen (vgl. Imo 2016: 201). Da die Überlegungen und Resultate des ZISA-Projekts (Clahsen et al. 1983) vor allem auf der Stellung des Verbs basieren, bietet das topologische Feldermodell einen idealen Ansatz, um die zentralen Charakteristika der deutschen Wortstellung zu verdeutlichen.

Die verschiedenen Verbpositionen korrespondieren prototypisch mit bestimmten Satzformen: Je nach Position des finiten Verbteils in erster, zweiter oder letzter Position im Satz werden die Satztypen Verberstsatz, Verbzweitsatz und Verbletztsatz unterschieden. Die Verbzweitposition

charakterisiert Aussagesätze (3a) und Ergänzungsfragen (3b), die Verbendstellung ist in subordinierten Sätzen (3c), Relativsätzen (3d) und Infinitivsätzen (3e) zu finden. Diese können nicht alleine vorkommen, sind also stets abhängig von einem übergeordneten Hauptsatz. Sätze mit Verbspitzenstellung schließlich lassen sich in Entscheidungsfragesätzen (3f), Imperativsätzen (3g) und Konditionalsätzen (3h) aufteilen (vgl. Imo 2016: 201ff).

(3)

- a. Sie liest ein Buch.
- b. Was liest sie?
- c. Ich glaube, dass sie ein Buch liest.
- d. Das Buch, das sie gerade liest, spielt zur Zeit des 2. Weltkriegs.
- e. Sie hat vergessen das Buch zu lesen.
- f. Liest sie das Buch über den 2. Weltkrieg?
- g. Lies das Buch!
- h. Hat sie das Buch wieder nicht gelesen, wird sie durchfallen.

Diese Satztypen sind jedoch nicht mechanisch anwendbar, sondern repräsentieren eine bestimmte kanonische Abfolge. Besonderheiten, die sich oftmals durch den mündlichen Gebrauch ergeben, lassen sich durch Erweiterungen der Satztypen beschreiben (vgl. Eisenberg 2013: 373). Auf diese wird im Folgenden nicht näher eingegangen.

An dieser Stelle sollte jedoch darauf hingewiesen werden, dass der konkrete Sprachgebrauch diese genaue Einteilung aufbricht. Gerade in der gesprochenen Sprache sind Abweichungen festzustellen. So verwenden im mündlichen Gebrauch auch Sprecher mit Deutsch als Erstsprache Verbzweitstellung in Nebensätzen, die eigentlich Verbendstellung fordern (vgl. Diehl et al 2000: 65):

(4)

- a. Ich hoffe, er kommt heute zur Party.

2.2.2 Das Kasussystem des Deutschen und des Italienischen

Da das im zweiten Teil der Arbeit vorgestellte Forschungsprojekt vor allem die Verwendung des Kasus in Nominalphrasen untersucht, möchte ich kurz auf den Aufbau einer Nominalphrase eingehen. Der Kern einer Nominalphrase besteht aus einem Nomen oder Substantiv. In vielen Fällen enthalten diese Phrasen zudem Artikelwörter und auch die Erweiterung durch Attribute ist möglich. Eine Nominalphrase steht obligatorisch immer in einem der vier Kasus. Was den Ausdruck von grammatikalischen Merkmalen wie Numerus, Genus und Kasus betrifft, so werden diese nicht ausschließlich am Kern der Phrase markiert, sondern auch an Artikeln und gegebenenfalls Adjektiven (vgl. Duden Bd. 4 2016: 808, 820). Da diese Markierung am Artikel

und/oder am Adjektiv oftmals deutlicher ist als am Nomen, kann die deutsche Sprache als „Artikelsprache“ (Oomen-Welke 2013: 88) bezeichnet werden. Dies bedeutet, dass der Artikel entscheidende Merkmale zur Interpretation und zum Verständnis der Nominalgruppe im Satz kodiert. An ihm werden oftmals Genus, Numerus und Kasus der Phrase sichtbar (vgl. Oomen-Welke 2013: 88f). Für die Interpretation der Nominalphrase geben also all ihre Teile (Substantiv, Artikel, gegebenenfalls Adjektiv) Aufschluss über die grammatische Markierung und können nur im Zusammenspiel richtig dekodiert werden (vgl. Duden Bd. 2016: 194f). Man spricht davon, dass Nominalphrasen mehrere „Merkmalsträger“ (ebd. 953) enthalten, die als „Wortgruppenflexion“ (ebd.) analysiert werden müssen. Als Beispiel hierfür führt der Duden (2016: 953f) den Satz „Anna will diese Bücher lesen.“ an. Erst durch das gemeinsame Auftreten von *dieser* und *Bücher* in einer Nominalphrase kann diese eindeutig als entweder Nominativ und Plural oder als Akkusativ und Plural identifiziert werden.

Das Deutsche kennt vier Kasus (Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ), die durch W-Fragen im Satz erfragt werden. Die vier Kasus sind dabei jedoch nicht gleich gewichtet, sondern lassen sich nach „Auffälligkeit“ (Duden Bd. 2016: 817) und „Gebrauchsbeschränkung“ (ebd.) in einer Rangordnung gruppieren:

Nominativ < Akkusativ < Dativ < Genitiv (ebd.)

Auffälligkeit der Flexion und Gebrauchsbeschränkung nehmen hierbei von links nach rechts zu. Der Nominativ kann als „Normalkasus“ (ebd.) bezeichnet werden, wohingegen der Genitiv der formauffälligste Kasus ist (vgl. ebd.).

Es lassen sich 16 verschiedene Kasusformen ausmachen: jeweils vier Formen für die drei Genera und den Plural, der für alle Genera gleich ist. Dieser Fülle an grammatischen Formen steht jedoch die tatsächliche Realisierung der Formen gegenüber: Hier haben wir es mit sechs Lautformen zu tun, die homonym und daher mehrfach einsetzbar sind. Dies erschwert vor allem DaF-Lernenden das eindeutige Erkennen der Formen (vgl. Oomen-Welke 2013: 89). Der Duden (2016: 953) spricht von sogenannten „Merkmalbündeln“ oder dem Phänomen des Synkretismus. Zudem spielt ebenfalls das Genus des Nomens eine Rolle für das Flexionsparadigma (vgl. Imo 2016: 69). Marx (2014) beobachtete anhand schriftlicher Texte von Kindern mit Migrationshintergrund unter anderem das Fehlervorkommen nach Genus. Sie konnte eine erhöhte Fehlerquote vor allem bei den Kasusformen der Maskulina feststellen. Die folgende Tabelle zeigt die drei Flexionsparadigma der drei Genera und das Flexionsparadigma

der Pluralformen. Dabei wurde jeweils ein Wort mit zugehörigem bestimmten Artikel flektiert. Dadurch soll die Homonymie vieler Formen verdeutlicht werden:

	Singular			Plural
	Feminin	Maskulin	Neutral	Alle Genera
Nominativ	die Frau	der Mann	das Kind	die Kinder
Genitiv	der Frau	des Mannes	des Kindes	der Kinder
Dativ	der Frau	dem Mann	dem Kind	den Kindern
Akkusativ	die Frau	den Mann	das Kind	die Kinder

Tabelle 2 Flexionsparadigma der drei Genera und der Pluralformen

Wie im vorherigen Kapitel bereits angedeutet wurde, spielt die Kasusmarkierung eine entscheidende Rolle für die Satzaussage. Darski (2010: 262) bezeichnet die Kategorie Kasus als „syntaktische Kategorie“, da sie entscheidend für die Funktion der Nominalgruppe im Satz ist. Eine fehlerhafte Anwendung kann dementsprechend Kommunikationsprobleme nach sich ziehen - sowohl auf sprachlicher als auch auf fachlicher Ebene (vgl. Marx 2014: 102). Die Kasuszuweisung hängt von der Funktion im Satz ab und wird der Nominalphrase von anderen, kasuszuweisenden Elementen im Satz zugewiesen. „Kasusreaktion“ (Duden Bd. 2016: 818) liegt vor, „wenn ein Wort verlangt, dass eine von ihm abhängige Phrase ein bestimmtes grammatisches Merkmal aufweist“ (ebd.). Diese Zuweisung von Kasus an Nominalphrase kann durch Verben, Präpositionen, Adjektive oder Substantive erfolgen. So verlangt ein Verb wie *lieben* einerseits den Nominativ, um die liebende Person zu bezeichnen, und andererseits eine Ergänzung im Akkusativ, um die geliebte Person zu bezeichnen. An diesem Beispiel wird bereits die Aufgabe der Kasuszuweisung, nämlich die Markierung der Relationen im Satz, ersichtlich. Besonders wenn Verben mehrere Ergänzungen verlangen, können mittels Kasus die Beziehungen innerhalb des Satzes ersichtlich gemacht werden. (vgl. Duden Bd. 4 2016: 818) Neben Verben könne jedoch auch andere Wortarten bestimmten Kasus fordern. Bei den nicht flektierbaren Präpositionen kann mit Hilfe der Fälle sogar eine geringe Bedeutungsverschiebung kodiert werden. Der Akkusativ zeigt hierbei eine Richtungsänderung an, wohingegen der Dativ einen statischen Zustand markiert (vgl. Imo 2016: 69):

(5)

- a. Der Ballon fliegt über die Stadt. (Akkusativ)
- b. Der Ballon fliegt über der Stadt. (Dativ)

Diese Unterscheidung zwischen Kasus in reinen Nominalphrasen und in Präpositionalphrasen ist laut Marx (2014) zentral, wenn man sich mit dem Erwerb des Kassussystems beschäftigen möchte. Sie bezeichnet die Kasusanwendung im nicht-präpositionalen Kontext als oblique. In

einer Studie zur Kasusverwendung von Kindern mit Migrationshintergrund konnte Marx (2014) zeigen, dass die Differenzierung der Verwendungskontexte (präpositionaler oder nicht präpositionaler Kontext) das Ergebnis entscheidend beeinflusst. So bereitete der Akkusativ im nicht-präpositionalen Kontext wenig Probleme, im präpositionalen jedoch wesentlich mehr (vgl. Marx 2014: 113).

Neben der zentralen syntaktischen Funktion hat die Kasuszuweisung jedoch auch semantischen Wert. Die thematischen / semantischen Rollen, die das Verb seinen Ergänzungen zuweist korrelieren mit dem zugewiesenen Fall. Dies bedeutet, dass in unmarkierten Fällen bestimmte Kasusmarkierungen mit bestimmten semantischen Rollen und bestimmten syntaktischen Strukturen verknüpft sind. Der Zusammenhang zwischen semantischer Funktion und Kasusmarkierung ist also nicht zufällig, sondern erfolgt nach gewissen Gesetzmäßigkeiten: Für transitive Handlungsverben gilt, dass das Subjekt des Satzes im Nominativ steht und semantisch die Rolle des Agens erfüllt. Das direkte Objekt steht im Akkusativ und erfüllt die Rolle des Themas. Das indirekte Objekt steht schließlich im Dativ und wird als Rezipient kodiert. Hierbei handelt es sich jedoch nur um die prototypische Verteilung (vgl. Wegener 1995: 122f). Auch die Reihenfolge des Vorkommens der Kasus ist nicht zufällig. Prototypisch weist ein Verb seinem ersten Argument den Nominativ und dem zweiten den Akkusativ zu. Erst wenn es ein weiteres Objekt realisiert, steht dieses im Dativ. In unmarkierten Fällen verlangen Verben also nur dann ein Dativobjekt, wenn wie bereits ein Akkusativobjekt zugeteilt haben. Eine Ausnahme stellt das Verb *helfen* dar, das einen Dativ anstatt des Akkusativs verlangt (vgl. Duden Bd. 4 2016: 399). Diehl et al. (2000: 222f) weisen darauf hin, dass Lernenden mit Hilfe dieser prototypischen Reihenfolge des Vorkommens leichter Zugang zum komplexen Kasussystem des Deutschen finden.

Während das Deutsche durch morphologische Markierung der Nomen/Artikeln in einer Nominalphrase den Kasus erkenntlich macht, bleibt die Nominalphrase im Italienischen unverändert, egal in welchem Fall sie steht (Vergleiche (6a) und (6b)). In der generativen Grammatiktheorie wird jedoch davon ausgegangen, dass das Merkmal „Kasus“ trotzdem in der Nominalphrase vorhanden ist, obgleich dieses nicht an der äußeren Form ersichtlich ist. Ersetzt man die Nominalphrasen durch klitische Pronomen werden die unterschiedlichen Kasus sichtbar:

(6)

- a. Gianni mangia il pomodoro. (Akkusativ)
- b. Ilaria ha dato la mela a Luca. (Dativ)

- c. Gianni lo mangia. (Akkusativ)
- d. Ilaria gli ha dato la mela. (Dativ)

Die Pronomen *gli* und *lo* machen sichtbar, dass es sich um zwei verschiedene Satzfunktionen handelt (vgl. Gabriel/Meisenburg 2017: 229f). Es wäre daher verfehlt zu sagen, dass das Italienische die Kasusmarkierung völlig verloren hat. Die Ausdrucksweise hat sich aber von Flexionsaffixen (Latein) hin zum Gebrauch bestimmter Präpositionen verschoben, die in den romanischen Sprachen die morphologische Markierung der Nominalphrase ersetzen. So wird in der italienischen Sprache der Dativ mit der Präposition *a* (*Ho dato la mela a mio fratello*), der Genitiv mit der Präposition *di* (*La casa di mio fratello*) ausgedrückt. Der Akkusativ und der Nominativ werden durch keine Präpositionen gekennzeichnet (vgl. ebd. 232f).

Sprachen, die nicht die Kasusmarkierung dazu nutzen die syntaktischen Relationen im Satz zu klären, machen dies meist durch eine klare Wortstellung deutlich. Ein Extrembeispiel für eine flexionsarme Sprache ist das Englische, dass die Wortabfolge Subjekt – Prädikat – Objekt streng einhält. Auf der anderen Seite des Spektrums ist das Lateinische zu sehen, das durch eine reiche Kasusmarkierung eine sehr freie Wortstellung aufweist (vgl. Imo 2016: 71).

2.3 Der Erwerb des deutschen Kasussystems - Das DiGS-Projekt und der gesteuerte Erwerb im Kindesalter

Es bedarf keiner vertiefenden Untersuchung der Kasusmarkierungs- und anwendungsregularitäten, um zu vermuten, dass der Kasuserwerb eine schwierige Lernaufgabe darstellt. (Marx 2014: 104)

Dieser Feststellung zum Kasuserwerb für sowohl die Erstsprache Deutsch als auch Deutsch als Zweit- und Fremdsprache stellt Marx einer kurzen Vorstellung des deutschen Kasussystems nach. In der Tat konnte Clahsen (1984) zeigen, dass Kinder mit deutscher Erstsprache im Vergleich zu Kindern mit anderen Erstsprachen relativ lange brauchten, nämlich bis zum dritten Lebensjahr, bis sie verschiedene Flexionsendungen differenzieren. Dass sich diese Probleme auch im Bereich Deutsch als Fremdsprache feststellen lassen, konnte das Forschungsprojekt DiGS von Diehl et al. (2000) nachweisen. In diesem Abschnitt werde ich auf die Ergebnisse des DiGS-Projektes zur Kasusverwendung von französischsprachigen Schülerinnen und Schülern genauer eingehen. Diese Studie dient im zweiten Teil der Arbeit nicht nur als wichtige Referenz für die hier gewonnen Ergebnisse, sondern bildet auch eine entscheidende Grundlage in Bezug auf die Methode und das Vorgehen bei der Analyse.

In einer in den Schuljahren 1995-1997 durchgeführten Studie zum Fremdsprachenerwerb Deutsch von französischsprachigen Schülerinnen und Schüler in Genf beschreiben Diehl et al.

(2000) sowohl die Verbal- und Kasusflexion als auch die deutsche Verbstellung. In Anlehnung an die Untersuchungen der ZISA-Forscherguppe (Clahsen et al. 1983) zur Verbstellung und an die Ergebnisse Wegeners (1992, 1995) hinsichtlich des ungesteuerten Erwerbs des deutschen Kasussystems, stellen Diehl et al. (2000) folgende Hypothese auf, die sie später auch als bestätigt ansehen:

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

Den gesteuerten Erwerb des deutschen Kasussystems teilen sie in vier Erwerbsphasen auf: In der ersten Phase, der Phase des sogenannten „Ein-Kasus-Systems“ (ebd. 232) verwenden die Lernenden lediglich Nominativformen. Dabei werden auch einige Akkusativkontexte sprachkonform realisiert. Dies hat mit der Homonymie vieler Nominativ- und Akkusativformen zu tun und wird mehr als zufällige Verwendung als als bewusste Anwendung interpretiert. Die sogenannten „A=N-Form“ (ebd.) werden für die Ermittlung der Erwerbsphase nicht herangezogen (vgl. ebd. 231ff). Danach folgt „ein ziellos wirkendes Experimentieren mit dem gesamten Kasusmorpheminventar ohne eine erkennbare funktionale Differenzierung“ (Diehl et al 2002: 150). Diese zweite Phase, in der zwar Akkusativ- und zum Teil auch Dativmorpheme verwendet werden, ohne aber die Systematik und die Funktion der Formen zu erkennen, wird weiterhin als „Ein-Kasus-System“ bezeichnet. Auch in dieser Phase verwenden die Lernenden – eher zufällig und wahllos – manchmal die richtige Kasusendung. Entscheidendes Merkmal dieser Phase ist das gleichzeitige Auftreten von Nominativformen im Akkusativkontext und Akkusativformen im Nominativkontext in Subjektposition. In der dritten Phase, der Phase des „Zwei-Kasus-Systems“ (Diehl et al 2000: 235) wird der Nominativ vom Akkusativ und Dativ unterschieden, die jedoch als vermeintlich freie Alternativen nebeneinanderstehen. Die Lernenden erkennen nun aber die Opposition von Subjekt und Objekten – auch auf der formellen Ebene. In dieser Phase kommt es häufig vor, dass Akkusativformen in Nominativkontexten verwendet werden. Diese Übergeneralisierung des Akkusativs kann darauf hindeuten, dass die Lernenden die Funktionalität dieser Form entdeckt haben, und sollte als positives Zeichen gewertet werden. Dieses Einsetzen von Akkusativformen in Nominativkontexte kommt jedoch nicht mehr in der Subjektposition vor. Vielmehr wird das Vorkommen einer Nominalphrase, die nicht vor dem finiten Verb im Vorfeld steht, als Anzeichen für die Verwendung von Akkusativ gewertet. Besonders häufig tritt die Verwechslung von Akkusativ und Nominativ bei Prädikatsnomen auf. In der vierten Phase, der Phase des „Drei-Kasus-Systems“ (ebd. 236), verwenden die Lernenden nun weitestgehend

korrekt Nominativ-, Akkusativ- und Dativformen. Es muss aber darauf hingewiesen werden, dass der Dativ auch bei fortgeschrittenen Lernenden selten vorkommt, was sowohl an der Kommunikationssituation, als auch an der Tatsache, dass Dativkontexte seltener in der deutschen Sprache vorkommen, liegen kann. Eine Ausnahme stellen laut DiGS-Forscherguppe (Diehl et al. 2000) Schülerinnen und Schüler dar, die fast keine Kasusfehler mehr machen und auch Dativformen sicher anwenden. Es bleibt zu überlegen, ob für diese Gruppe eine weitere Phase angesetzt werden soll. Diehl et al. (2000) sehen bei der Analyse von Texte im schulischen Umfeld keinen Bedarf dafür, da eine weitere Differenzierung des Kasussystems seitens der Lernenden meist erst im Germanistikstudium erfolgt (vgl. ebd. 232ff).

1. Phase	Ein-Kasus-System (<i>nur N-Formen</i>)
2. Phase	Ein-Kasus-System (<i>beliebig verteilte N-, A-, D-Formen</i>)
3. Phase	Zwei-Kasus-System Nominativ und Objektkasus (<i>N-Formen + beliebig verteilte A- und D-Formen</i>)
4. Phase	Drei-Kasus-System Nominativ + Akkusativ + Dativ (<i>N-Formen + A-Formen + D-Formen</i>)
5. Phase	Vier-Kasus-System Nominativ + Akkusativ + Dativ + Genitiv (<i>N-Formen + A-Formen + D-Formen + G-Formen</i>)

Tabelle 3 Kasuserwerb nach Diehl et al. (2000: 364) mit Erweiterung der 5. Phase

Tabelle 3 listet die eben beschriebenen und von Diehl et al. (2000) ausgearbeiteten Erwerbsphase der Kasusverwendung auf. Da sich die vorliegende Arbeit auf den Fremdsprachenerwerb Erwachsener bezieht und sich laut Diehl et al. (2000) der Kasuserwerb erst nach der Schulzeit und durch intensivere Beschäftigung weiter ausdifferenziert, erscheint es sinnvoll, das Modell um eine Stufe, die Phase des „Vier-Kasus-Systems“, zu erweitern. So können gegebenenfalls auch Genitivformen adäquat abgebildet werden.

In einem kurzen Exkurs geht die DiGS-Forscherguppe (Diehl et al. 2000) auf die Verwendung von Pronomina ein. Die Annahme liegt nahe, da ja die morphologische Struktur von Pronomina weniger komplex ist als die von substantivischen Nominalphrasen, dass Pronomina schneller und sicherer gelernt werden. Außerdem könnten durch die Parallelen der beiden Sprachen (beim DiGS-Korpus handelt es sich um Französisch und Deutsch, dies trifft aber auch auf das Italienische zu) Lernvorteile für die Schülerinnen und Schüler entstehen. So werden, wie weiter oben bereits beschrieben wurde, im Italienischen – allerdings nur in einem Teil der Fälle – die unterschiedlichen Kasus morphologisch sichtbar (*gli/lo, le/la*). Die Annahme, dass durch die

Parallelen der Sprachen Deutsch und Französisch auf der Ebene der Pronomina diese leichter zu erlernen wären, konnte im Zuge der DiGS-Studie nicht bestätigt werden. Pronomen im ersten Fall, Subjekte, werden von Beginn an korrekt verwendet, der Dativ und Akkusativ bereiten jedoch sowohl als Pronomen als auch im substantivischen Kontext gleichermaßen Probleme. Des Weiteren konnte nur bei fortgeschrittenen Lernenden die Verwendung von Dativ- und Akkusativpronomen festgestellt werden. Dies könnte auch mit der Kommunikationssituation zusammenhängen (vgl. Diehl et al 2000: 237ff).

Was die Entwicklungsgeschwindigkeit für den Bereich der Kasusanwendung angeht, so sind die Ergebnisse ernüchternd. Besonders im Vergleich zu den anderen untersuchten Bereichen (Wortstellung, Verbalflexion) entwickelt sich dieser Bereich nur sehr langsam. Bis zum Erwerb der Klammerstellung der Verbteile verwenden die französischsprachigen Schülerinnen und Schüler nur den Nominativ. Es konnte festgestellt werden, dass die Mehrzahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit, also nach sechs Jahren Deutschunterricht, das Kasussystem nicht oder nur teilweise erworben hat. Der Kasuserwerb, so die Resultate der Forschergruppe weiter, setzt erst dann ein, wenn der Erwerb der Satzstellung und der Verbalflexion weit fortgeschritten sind (vgl. Diehl et al. 2000: 225f). Dieser schleppenden Progression im Kasusbereich steht die schulische Instruktion gegenüber. So weisen die Forscher darauf hin, dass die Anwendung und Form der Kasus in den Klassen seit Beginn des Fremdsprachenlernens intensiv geübt wurde (vgl. ebd. 226).

Für den Bereich Deutsch als Zweitsprache erkennt Marx (2014) bei 72 Schülerinnen und Schülern einen signifikanten Unterschied bei der Sicherheit der Verwendung des Dativs und des Akkusativs. So konnte sie zeigen, dass die richtige Wahl des Akkusativs als obliquer Kasus keine Schwierigkeiten bereitet (95,9% korrekte Kasuswahl), im präpositionalen Kontext hingegen schon (85,1% korrekte Kasuswahl). Das gegenteilige Bild ist beim Dativ zu beobachten. Hier gelingt vor allem die Anwendung mit Präpositionen (78,1% korrekte Kasuswahl), wohingegen die obliquen Kasus Probleme bereiten (48,6% korrekte Kasuswahl). In Sachen Vorkommenshäufigkeit bei den nicht-präpositionalen Kontexten ist der Akkusativ dem Dativ klar überlegen. 37 Schülerinnen und Schüler formulierten nicht einen einzigen obliquen Dativ (vgl. Marx 2014: 112ff). Auch Grieshaber (2006) erkennt in seinem Projekt, das die Lernersprache von 127 Volksschulkinder mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache in den Blick nimmt, in Bezug auf die Verwendung des Dativs, dass dieser in nicht präpositionalen Kontexten selten vorkommt, im präpositionalen Kontext jedoch meist richtig verwendet wird. Die korrekte Anwendung der Kasus korreliert außerdem mit dem Grad der Deutschkenntnisse.

Dies zeigt eine Längsschnittstudie in neun Klassen über vier Grundschuljahre hinweg. So machen Schülerinnen und Schülern mit sehr guten Ergebnissen im C-Test wesentlich weniger Fehler bei der Anwendung der Kasus als Schülerinnen und Schüler mit schlechten Ergebnissen im C-Test. Vor allem der Dativ differenziert die Leistung der Lernenden. Ist bei den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern jede zweite Dativform inkorrekt, so ist es bei der Spitzengruppe lediglich jede vierzigste Form (vgl. Grieshaber 2013a: 299f).

Marx (2014: 108) weist darauf hin, und dies sollte bei der Analyse des Kasussystems berücksichtigt werden, dass auch Faktoren wie das Genus des Substantivs, die semantische Rolle und die Unterscheidung zwischen präpositionaler und nicht-präpositionaler Verwendung die Kasuswahl beeinflussen. So bezieht sie in ihrer Studie unter anderem auch das Genus der Substantive mit ein und konnte vor allem bei den maskulinen Substantiven Unsicherheiten in der Kasuswahl feststellen (vgl. ebd. 116).

Der folgende Abschnitt befasst sich mit dem zweiten grammatikalischen Aspekt, der im Zentrum dieser Arbeit steht: dem Erwerb der deutschen Satzstellung.

2.4 Der Erwerb der deutschen Verbstellung

Die in diesem Abschnitt beschriebenen Erwerbsstufen sind grundlegend für die im praktischen Teil analysierten Interviews und bilden eine wesentliche methodische Grundlage. Vor allem das unter 2.4.2 vorgestellte Modell Grieshabers wird für die Analyse herangezogen.

2.4.1 Das ZISA-Projekt und der ungesteuerte Erwerb der deutschen Wortstellung

Beschäftigt man sich mit dem Fremdsprachenerwerb des Deutschen, so ist die Thematisierung des ZISA-Projektes (Clahsen et al. 1983), dem ersten großangelegten Forschungsprojekt, das sich mit dem ungesteuerten Fremdsprachenerwerb des Deutschen beschäftigte, von zentraler Bedeutung. Fast in jeder Publikation werden die Ergebnisse dieser Forschung vorgestellt und diskutiert. Die Forscher der ZISA-Studie (Clahsen et al. 1983) analysierten in einer Querschnittstudie den ungesteuerten Erwerb der deutschen Satzstellung von 45 sogenannten Gastarbeitern mit romanischer Erstsprache. Im Fokus des von Harald Clahsen, Jürgen Meisel und Manfred Pienemann (1983) durchgeführten Projekts stand der Erwerb der deutschen Wortstellung, für diesen sie eine universelle und strikte Erwerbsreihenfolge ermittelten, „in der die untersuchten syntaktischen Phänomene des Deutschen durch ausländische Arbeiter mit romanischer Erstsprache erworben werden“ (Clahsen et al. 1983: 97). Die Forscher schreiben den Stufen eine allgemeine Gültigkeit für den L2-Erwerb des Deutschen zu – unabhängig von

Erstsprache und gesteuertem oder ungesteuertem Erwerb (vgl. ebd.). Ihre Annahme, dass bestimmte sprachliche Phänomene von allen Lernenden in derselben Reihenfolge erlernt werden, war Ausgangspunkt für zahlreiche Studien zum Zweit- und Fremdspracherwerb.

Im Folgenden sollen die erarbeiteten Erwerbssequenzen für den Syntaxerwerb des Deutschen als Zweitsprache kurz erläutert werden. Das regelmäßige Vorkommen von Merkmalen einer Stufe impliziert den Erwerb der darunterliegenden Stufen. Der Übergang von einer Stufe auf die nächste ist jedoch nicht als absolut zu sehen. So sind beim Erreichen der nächsten Erwerbsstufe auch sprachliche Merkmale der darunterliegenden Stufen beobachtbar (vgl. Clahsen et al. 1983: 98). Ein für eine bestimmte Stufe grundlegendes Phänomen gilt als erfasst, wenn „die Annahme begründet erscheint, daß die Verwendungen das Ergebnis von Hypothesenbildungsprozessen sind“ (ebd. 33), und nicht lediglich auf bloßer Nachahmung beruhen.

Einkonstituentenphase
Mehrkonstituentenphase (feste Wortstellung)
Voranstellung von Adverbialen – ADV-VOR
Stellung zusammengesetzter verbaler Elemente (PARTIKEL)
Subjekt-Verb INVERSION
Satzinterne Stellung von Adverbialen – ADV-VP
Verbendstellung in Nebensätzen – V-END

Tabelle 4 Die Erwerbsstufen der Satzmodelle laut ZISA-Forscherguppe (Clahsen et al. 1983: 158)

Wie die Tabelle 4 zeigt, werden sieben Entwicklungsphasen unterschieden, für die die Stellung des finiten und infiniten Verbs maßgeblich ist. Die erste Stufe, die als Einkonstituentenstufe bezeichnet wird, enthält bereits in ihrem Namen das entscheidende Merkmal. Äußerungen, die dieser Stufe zugeordnet werden, bestehen meist nur aus einer Konstituente und sind durch Auslassungen und Ellipsen, die auch in standardsprachlich korrekten Dialogsituationen vorkommen, charakterisiert. Auch die zweite Stufe, die Mehrkonstituentenstufe, ist teilweise von der Auslassung des Verbs betroffen. Auf dieser Stufe werden schon mehrere Konstituenten angewendet, diese befinden sich jedoch in einer strikten Reihenfolge, die vom Lernenden noch nicht variiert werden kann. Erst auf der dritten Stufe, der Voranstellung von Adverbialen (ADV-VOR), werden erstmals Verschiebungen im Satz unternommen. Diese Veränderung im Satz bezeichnen Clahsen et al. (1983: 129) als „erste erworbene zielsprachliche Permutationsregel“. Ein beliebiges Adverbial (auch in Form einer Präpositionalphrase) wird

links vom Subjekt positioniert. Die Inversion wird auf dieser Stufe aber noch nicht beherrscht. Auf der vierten Stufe wird eine weitere Regel zur Verschiebung von Elementen im Satz angewendet, die vom Forschungsteam als „Partikel“ (ebd. 158) bezeichnet wird. Nicht finite Verbeile trennbarer Verben, Modalverben oder Verbkonstruktionen, die aus einem Auxiliar und einem infiniten Verbeile bestehen, werden ans Satzende verschoben. Das Erreichen der fünften Stufe ist durch die Anwendung der im Deutschen obligatorischen Subjekt-Objekt-Inversion, die auch in W-Fragesätzen zur Anwendung kommt, gekennzeichnet. Auf dieser Stufe wird auch erstmals die enge Beziehung zwischen dem Verb und seinem Objekt aufgebrochen, was mit einem besonderen Verarbeitungsaufwand verbunden ist. Die Trennung des Verbs von seinem Objekt ist auch für die Verarbeitung der sechsten Stufe maßgeblich. Hier schiebt sich ein Adverbial direkt hinter das finite Verb (ADV-VP) und somit zwischen die beiden Teile. Die letzte Erwerbsstufe ist durch die Endstellung des finiten Verbs in Nebensätzen, indirekten Fragesätzen und Relativsätzen charakterisiert. Clahsen et al. (1983) konnten zeigen, dass Lernende, die diese Wortstellungsregel erworben haben, auch alle vorherigen Regeln anwendeten (vgl. ebd. 98ff). Die Hierarchie der Stufenfolge und der erworbenen Regel zur Verschiebung von Konstituenten fassen die Forscher in folgender Implikationsskala zusammen:

V-END > ADV-VP > INVERSION > PARTIKEL > ADV-VOR (ebd. 156)

Clahsen et al. (1983) beschränken sich jedoch nicht nur auf die Feststellung der Erwerbssequenzen, sondern versuchen auch Hypothesen über die zugrundeliegenden Mechanismen zu machen. Ihr psycholinguistisches Erklärungsmodell basiert auf der Annahme, dass

die Lerner [...] diejenigen sprachlichen Strukturen am frühesten und leichtesten erwerben, die mit ihren Sprachverarbeitungsstrategien am ehesten vereinbar sind.
(Clahsen et al. 1983: 159)

Die Sprachverarbeitungsstrategien sind hierarchisch nach der Komplexität der Inhalte geordnet und verarbeiten den sprachlichen Input. Lernende mit romanischer Erstsprache, so die Forschungsgruppe weiter, übertragen nicht direkt Strukturen aus der L1 auf die Fremdsprache, sondern lediglich Sprachverarbeitungsstrategien, Strategien also, die dem Lernenden das Segmentieren und Wahrnehmen der Sprache ermöglichen. Die ZISA-Forschungsgruppe beschreibt also, über die Erwerbssequenzen hinaus, außerdem die zugrundeliegenden Verarbeitungsstrategien, die zu dieser Abfolge führen (vgl. Clahsen et al. 1983: 160). Implizit

basiert das Modell also auf der in romanischen Sprachen grundlegenden SVO-Abfolge (vgl. Grieshaber 2010:21).

Angemerkt sollte werden, dass sich das ZISA-Projekt ausschließlich auf den natürlichen Zweitspracherwerb durch ungesteuerte Kommunikation im Alltag bezieht und die spezifischen Charakteristika des schulischen Fremdsprachenunterrichts ausklammert (vgl. Clahsen et al. 1983: 32).

Obwohl die Ergebnisse der ZISA-Studie (Clahsen et al.1983) richtungsweisend für die weitere Erforschung des sowohl gesteuerten als auch ungesteuerten Erwerbs des Deutschen waren, ist die genaue Erwerbsreihenfolge noch nicht bis ins Detail geklärt (vgl. Grieshaber 2006: 9). Für einige Sprachenpaare wurden von den Phasen abweichende Ergebnisse festgestellt und so sind bis heute die kritischen Stimmen nicht verschwunden.

Klein Gunnewiek (2000) erforschte den Deutscherwerb von 24 Schülerinnen und Schülern mit der Erstsprache Niederländisch und zeigte, dass der Erwerb der deutschen Wortstellung sich über weite Strecken gleichzeitig vollzog, was in der sprachtypologischen Ähnlichkeit der beiden Sprachen begründet sein könnte. Haberzettl (2005) untersuchte Kinder mit Türkischer und Russischer Erstsprache und konnte dabei feststellen, dass die türkischsprachigen Kinder weniger Probleme hatten die Verbletzstellung und die Klammerstruktur zu erwerben. Dies liegt, so vermutet Haberzettl (2005) weiter, in der Tatsache begründet, dass das Türkische eine Verb-Letzt-Sprache ist. Im Gegensatz dazu konnte Lee (2004) für koreanische Deutschlernende keinen positiven Transfer der SOV-Struktur des Koreanischen feststellen. So neigten die Lernenden auch hier zu SVO-Strukturen. Dies könnte jedoch mit dem vorherigen Erwerb der englischen Sprache (SVO-Struktur) oder der wahrgenommenen Distanz der beiden Sprachen in Verbindung stehen (vgl. ebd.).

Interessant in diesem Zusammenhang sind Studien, die syntaktisch sehr ähnliche Sprachen untersuchen. Bohnacker (2006) untersuchte den Erwerb der deutschen Verbstellung von schwedischen Lernenden. Dabei differenzierte sie zwischen Lernenden, die zuvor Englisch gelernt hatten und das Deutsche als zweite Fremdsprache lernten, und Lernenden, die das Deutsche als erste Fremdsprache erwarben. Die Ergebnisse zeigten, dass Lernende, die das Deutsche als erste Fremdsprache erlernen, keine Probleme mit der Verbzweitstellung haben, die ihnen aus ihrer Erstsprache Schwedisch bekannt ist. Die zweite Gruppe hingegen, die Kenntnisse der englischen Sprache erworben hatte, wendete die Verbzweitstellung signifikant

weniger an (vgl. ebd.). Bohnacker interpretiert dies als positiven L1-Transfer von syntaktischen Strukturen und schließt daraus,

that L2 knowledge of a non-V2 language (English) can make it more difficult to comply with the V2 requirement of the L3, even though the learner's L1 is a V2 language. (Bohnacker: 2006: 478).

Auch Diehl et al. (2000: 37) äußern sich skeptisch über die Allgemeingültigkeit der Erwerbsstufen und stellen fest, dass „die ZISA-Reihenfolge eben doch nicht unter allen Bedingungen zu gelten scheint“. Diehl et al. (2000) konstatierten anhand von Daten von französischsprachigen Schweizer DaF-Schülerinnen und -Schülern, dass die Inversion die weitaus schwierigste zu erwerbende Wortstellungsregel ist, die bis über die Matura hinaus Schwierigkeiten bereitet.

Oomen-Welke (2014:33) sieht keinen Zweifel daran, dass die Erstsprache und früher gelernte Sprachen einen entscheidenden Einfluss auf den weiteren Spracherwerb haben und diesen maßgeblich beeinflussen. Sie referiert auf aktuelle Befunde (wie zum Beispiel auf die Befragung zum Sprachvergleich von Wildenauer-Józsa 2005) und spricht von der „Allgegenwärtigkeit der Muttersprache“ (2014: 33). Auch Bickes und Pauli (2009: 94) betonen die Wichtigkeit der Erstsprache als erstes sprachliches System.

Beschäftigt man sich mit der Aneignung des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache, ist es jedoch unerlässlich, zunächst den genauen Forschungsbereich abzustecken. Ahrenholz (2014a: 71) betont die Kontroverse der Relevanz der Erstsprache und macht deutlich, dass es wichtig ist, verschiedene grammatische Kapitel differenziert voneinander zu betrachten. So ist der erstsprachliche Einfluss vor allem im Bereich der Lexik und der Aussprache evident, für den Bereich der Grammatik jedoch wesentlich geringer. Auch außersprachliche Faktoren spielen eine entscheidende Rolle. So ist der Einfluss der L1 bei erwachsenen Lernern größer als bei Kindern (vgl. ebd.). Auch Fandrych (2013:167) warnt davor, Studien, die sich auf den frühen Fremdspracherwerb im Schulbereich beziehen, unreflektiert auf erwachsene Lernende zu übertragen. Dieser Hinweis spielt für diese Arbeit deshalb eine entscheidende Rolle, da hier der Fremdspracherwerb Erwachsener untersucht werden wird. In Bezug auf den Faktor „Alter“ analysierte Ahrenholz (2008) exemplarisch den Syntaxerwerb des Deutschen als Zweitsprache bei zwei Lernenden unterschiedlichen Alters. Für den polnischen Lernenden Sascha, der mit 24 Jahren nach Berlin kam, konnte die ZISA-Erwerbsreihenfolge (Clahsen et al. 1983) weitestgehend bestätigt werden. Die Separation der Verbteile wird relativ rasch erlernt, es folgt die Inversion, die jedoch bis zum Ende der Erhebungen (nach 29 Monaten) Probleme bereitet

und nur in einem Drittel der Kontexte realisiert wird. Die Verbendstellung bereitet jedoch noch größere Schwierigkeiten: Trotz vieler obligatorischer Kontexte wird diese nur sehr selten realisiert (vgl. Ahrenholz 2008: 168ff). Diese Daten des polnischen Lernenden, die im Zuge des P-MoLL-Projekts (Projekt Modalität in Lernervarietäten im Längsschnitt; vgl. Dittmar et al. 1990) erhoben wurde, vergleicht Ahrenholz (2008) nun mit den Daten von 29 Kindern mit Migrationshintergrund, die im Zuge des FöDaZ-Projekts (vgl. Ahrenholz 2006) erhoben wurden. Er konnte zeigen, dass die jüngeren Lernenden bestimmte syntaktische Strukturen schneller lernen als erwachsenen Lernende (vgl. Ahrenholz 2008: 174).

Heute wird weitestgehend die Annahme vertreten, dass die Erstsprache zwar einen Einfluss auf gewisse Elemente des fremdsprachlichen Grammatikerwerbs hat, dies jedoch hauptsächlich das Erwerbstempo und das erreichte sprachliche Niveau betrifft. Die Annahme, dass gewisse Elemente, unter anderem auch die komplexe deutsche Verbstellung, feste Erwerbsreihenfolgen aufweisen, gilt heute als unbestritten (vgl. Fandrych 2013: 168f).

Im folgenden Kapitel soll die weitere Entwicklung des Modells dargestellt werden. Dabei geht es vor allem um die Anwendung im Bereich der Sprachstandsdiagnose.

2.4.2 Das Profilstufenmodell als Diagnoseinstrument

Grießhaber (2006, 2010) entwickelt auf Basis der Erwerbssequenzen des ZISA-Projekts (Clahsen et al. 1983) eine Methode zur Sprachstandserhebung. Bereits 2002 plädierte Grießhaber im Rahmen des Förderprojekts „Deutsch & PC“ dafür, das Profilstufenmodell als Sprachstandsdiagnoseinstrument einzusetzen. Hierfür vereinfachte er das detailliert und von vielen als zu aufwendig empfundene Modell, das Clahsen 1985 für die Sprachstandserhebung vorschlug, radikal. Um den Lehrpersonen eine schnellere und einfachere Handhabung zu ermöglichen, entschlackte er das Verfahren und machte eine direkte Anwendung ohne vorherige Transkription des Materials möglich (vgl. Grießhaber 2012: 175).

2010 präsentierte Grießhaber eine siebenstufige Erwerbskette, die die vereinfachte Tabelle um die Insertion eines Nebensatzes und eines erweiterten Partizipialattributs erweitert. Die im Folgenden präsentierte Tabelle dient auch dem im zweiten Teil der Arbeit präsentierten Forschungsprojekt als Analysegrundlage.

Erwerbstufen und Merkmale	Beispiele
6 Insertion eines [erweiterten Partizipialattributs]	Sie hat das [EPA] Buch gelesen.
5 Insertion eines [Nebensatzes]	Sie hat das Buch, [NS], gelesen.
4 Nebensätze mit finitem Verb ^F in Endstellung	..., dass es so schwarz ist ^F .
3 Subjekt* nach finitem Verb ^F nach vorangestellten Adverbialen	Dann brennt ^F die*.
2 Separierung finiter ^F und infiniter ^{IF} Verbteil	Und ich habe ^F dann geweint.
1 Finites Verb in einfachen Äußerungen	Ich versteh ^F .
0 Bruchstückhafte Äußerungen, ohne finites Verb	anziehn Ge/

Tabelle 5 Erwerbsstufen nach Grieshaber (2010: 19)

Wie zu erkennen ist, übernimmt Grieshaber in weiten Teilen die „klassische“ Abfolge der ZISA-Forschungsgruppe (Clahsen et al. 1983). Auf der Ebene der bruchstückhaften Äußerungen werden zwar schon Verben verwendet, doch erfolgt erst auf der ersten Stufe die bewusste Verankerung des Gesagten durch das finite Verb. Auf der zweiten Stufe wird schließlich eine Besonderheit der deutschen Sprache realisiert: die Separation des finiten und infiniten Verbteils. Auch auf der nächsten Ebene wird eine zentrale Wortstellungsregel des Deutschen umgesetzt: die Inversion. Steht nicht das Subjekt, sondern eine andere Konstituente am Satzanfang, so muss das Subjekt hinter das finite Verb rücken. Besonders in mündlichen Erzählungen, bei denen die Verknüpfung der Ereignisse eine entscheidende Rolle spielt, kommen Inversions-Strukturen zum Einsatz. Auf der letzten Ebene, die obligatorische Wortumstellungen betreffen, befindet sich der Nebensatz, der durch eine Endstellung des finiten Verbs charakterisiert ist (vgl. Grieshaber 2010: 23f). Grieshaber erweitert nun das Modell um die Stufen 5 und 6, die „keine weitere Wortstellungsvariante des Finitums hinzu[fügen], sondern das Spektrum der Klammerstruktur [erweitern]“ (ebd. 25).

Grieshaber bettet den Erwerb der deutschen Syntax in einen funktional-pragmatischen Zusammenhang ein und erklärt die Bedeutung und Relevanz der verschiedenen Wortstellungsmuster (vor allem des finiten Verbs) im Deutschen. Dabei lehnt er sich vor allem an die Ausführungen Rehbeins (1992) an. Im Besonderen betont er die Relevanz der Wortstellung für die Hörer-Sprecher-Interaktion. So können durch die Stellung des finiten Verbs und die Besetzung des Vorfelds gezielt Hörererwartungen gesteuert werden (vgl. Grieshaber 2006, S. 18f).

Des Weiteren konnte Grieshaber (2006) durch den funktional-pragmatischen Blickwinkel auf die Profilanalyse eine Korrelation zwischen dem Erwerb der Verbstellung und anderen sprachlichen Bereichen feststellen. Hierfür analysiert er prototypische die Lernaltersprache jeweils eines Lernenden für jede Erwerbsstufe und beschreibt das Spektrum der verwendeten sprachlichen Mittel. Er kommt zur Konklusion, dass das Profilstufenmodell ein aussagekräftiges Verfahren der Sprachstandsdiagnose ist:

Mit dem an der Verbstellung orientierten Verfahren der Profilanalyse lassen sich allgemeine Aussagen über die Verfügbarkeit sprachlicher Mittel gewinnen. Die Wortstellung fungiert nicht nur als Indikator für tieferliegende Prozesse, vergleichbar der Körpertemperatur für den Gesundheitszustand, sondern ist in funktionaler Weise mit der Verfügbarkeit oder (Noch-)Nichtverfügbarkeit bestimmter Mittel verbunden. (Grieshaber 2006: 43)

Dementsprechend gewinnt das Verfahren auch für didaktische Fragestellungen an Relevanz. Interessant in diesem Zusammenhang ist die Studie Pienemanns (1987) mit dem Titel *Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses*, die den Zusammenhang zwischen Unterrichtsprogression und deren Einfluss auf den erreichten Sprachstand zu erfassen sucht. Nach der Analyse der erhobenen Daten von italienischsprachigen Schülerinnen und Schülern und der Einteilung in Erwerbssequenzen untersuchte Pienemann die sprachliche Entwicklung der Gruppe unter Berücksichtigung der im Unterricht behandelten grammatischen Themen. Er konnte zeigen, dass der schulische Sprachenunterricht die besten Ergebnisse erzielt, wenn sich dieser auf Regeln, die unmittelbar an den ermittelten Sprachstand anschließen, bezieht. Pienemann konnte sogar einen negativen Einfluss auf die sprachliche Kompetenz feststellen, wenn Erwerbssequenzen übersprungen wurden (vgl. Pienemann 1987). Auch das DiGS-Forscherteam (Diehl et al. 2000: 359) gelangt für die Bereiche der Verbalflexion, der Verbstellung und der Kasus Anwendung zu ähnlichen Ergebnissen. Die internen Gesetzmäßigkeiten des Grammatikerwerbs können durch die Grammatikvermittlung nicht verändert werden.

Grieshaber plädiert dafür, die Profilanalyse vor allem zu Beginn der Schullaufbahn und in einem anfänglichen Sprachstadium zum Einsatz zu bringen, da spezifische Probleme weit fortgeschrittener Lernender oftmals nicht adäquat erfasst werden könnten. Die Analyse der Erwerbssequenzen bezieht sich auf die tieferliegende syntaktische Struktur und kann die an der Oberfläche von Texten entstehenden sprachlichen Probleme oftmals nicht im Detail erfassen (vgl. Grieshaber 2010: 28).

2.4.3 ... eine Frage der Perspektive?

Das Phänomen des erstsprachlichen Transfers wurde im Laufe der Forschungsgeschichte unterschiedlichste gewichtet. Eine bereits ab den 50er-Jahren vertretene Annahmen zum Einfluss der Erstsprache kann unter der Bezeichnung Kontrastivhypothese beschrieben werden. Ausgangspunkt dieser Theorie ist die Annahme, dass die Erstsprache einen entscheidenden Einfluss auf den Erwerb weiterer Sprachen hat, der in positivem und negativem Transfer sichtbar wird. In den 70er-Jahren differenzierte sich die Forschung immer mehr von dieser Annahme und dem Transfer von L1-Strukturen wurde nur mäßige Bedeutung zugeschrieben. Seit den 80er-Jahren wird erstsprachlichen Strukturen wieder mehr Relevanz zuerkannt. Jedoch liegt der Fokus hierbei vornehmlich auf den kognitiven Verarbeitungsstrategien und der pragmatischen Einbettung der Strukturen (vgl. Kaltenbacher 2001: 29).

Die wichtigste Erkenntnis, die aus der dargestellten Entwicklungssequenzen hervorgeht, ist, daß der Einfluß der Muttersprache auf die Reihenfolge des natürlichen L2 Erwerb offensichtlich geringer ist, als man das anfangs erwarten konnte. (Clahsen et al. 1983: 158f)

So fassen die Forscher des ZISA-Projekts (Clahsen et al. 1983) die Bestätigung einer ihrer wichtigsten und zugleich brisantesten Hypothesen zusammen. Wie eingangs bereits angedeutet wurde, so ist die Rolle der Erstsprache und bereits gelernter Sprachen für den weiteren Fremdsprachenerwerb Thema vieler Studien der Fremdsprachenerwerbsforschung. Unterschiedliche Sprachenpaare, die sich mehr oder weniger strukturell unterscheiden, wurden unter die Lupe genommen. Genauso vielfältig wie die untersuchten Sprachen waren und sind auch die an die Studien herangetragenen Hypothesen. Grundlegende Annahmen und Ausgangshypothesen beeinflussen oft die Interpretation der durchgeführten Studie auf entscheidende Weise. Bemerkenswert ist, dass obwohl viele der angeführten Studien zu ähnlichen Ergebnissen kommen, die zugrundeliegenden theoretischen Überlegungen stark divergieren. Eine der meist zitierten und einflussreichsten Studien, die auch für diese Arbeit richtungsweisend ist, ist die DiGS-Studie, die von Diehls et al. (2000) zum Fremdsprachenerwerb französischsprachiger Schülerinnen und Schüler in Genf, durchgeführt wurde. Die Forschungsgruppe sammelte dabei Daten in 30 Schulklassen in den Jahre 1995 bis 1997 (Diehl et al 2000: 5). Obwohl sie die ZISA-Erwerbsreihenfolge (Kapitel 4.2.1) weitestgehend bestätigen, sehen sie diese – im Gegensatz zu der ZISA-Forschungsgruppe – in einem signifikanten Einfluss der Erstsprache der Lernenden begründet. So gehen die Lernenden von der grundlegenden Wortstellung des Französischen aus (SVO) und legen diese auf die neu zu lernende Sprache um. Ihre Ausgangshypothese wird so entscheidend für die Bewertung der

Ergebnisse, die eine Zuordnung der Studie zur kontrastiven Analyse erlaubt. Des Weiteren ist auffällig, dass dieselbe Studie als Beleg für verschiedene theoretische Idee genutzt wird. Huneke und Steinig (2013: 33) sehen die DiGS-Studie (Diehl et al. 2000) als Beweis für den signifikanten Einfluss der Erstsprache. Fandrych (2013: 168) hingegen betont in seinem Beitrag zum Grammatikerwerb vor allem, dass Diehl et al. (2000) die universale Reihenfolge der ZISA-Studie (Clahsen et al. 1983) bestätigen konnten.

Empirischer Teil

3 Methode und Vorgehen

In den folgenden Unterkapiteln werde ich detailliert auf das Vorgehen und den genauen Umgang mit den im Zuge des Projekts erhobenen Daten eingehen. Nach einem kurzen Gesamtüberblick über das Vorgehen werde ich die Methoden der Datenauswahl, -erhebung, -aufbereitung und -auswertung thematisieren.

3.1 Untersuchungsdesign

Im Zuge dieses Projekts wurden Daten von acht italienischsprachigen Lernenden unterschiedlichster Sprachniveaus (zur genauen Beschreibung der Gruppe siehe Abschnitt 3.2.2 *Beschreibung der Teilnehmenden und des Kontexts*) erfasst. Dabei wurden die Daten zu jeweils einem Zeitpunkt erhoben, weshalb die Studie als Querschnittstudie gelten kann. Das Hauptaugenmerk des Projekts liegt zwar auf der Verstrickung der beiden analysierten grammatischen Bereichen, dennoch spielt auch die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz auf der zeitlichen Achse eine Rolle. Der Tatsache, dass es sich bei den hier erhobenen Daten um eine Momentaufnahme handelt, soll durch ein möglichst heterogenes Sampling und die Anlehnung an Langzeituntersuchungen zu den Erwerbsreihenfolgen entgegengewirkt werden. Des Weiteren wurde nach einer Implikationsskala vorgegangen, so wie dies auch bei der ZISA-Studie (Clahsen et al. 1983) der Fall war. Nichtsdestotrotz muss darauf hingewiesen werden, dass eine Querschnittstudie eine Momentaufnahme darstellt und keine sicheren Aussagen über die sprachliche Entwicklung eines Lernenden zulässt. Der individuelle Lernerfolg und die Rolle der Instruktion für den Spracherwerb werden ausgeklammert.

Zunächst wurden Transkripte der elizitierten Daten erstellt, die als Grundlage für die linguistische Analyse des Materials dienen. Anschließend wurden die einzelnen Äußerungen anhand der Profilanalyse Griesshabers einer Erwerbsstufe zugeordnet und die Lernaltersstufe der

Teilnehmenden klassifiziert. Dabei wurden zunächst lediglich die syntaktischen Strukturen in den Blick genommen. Die enge Anlehnung an das Stufenmodell Grieshabers scheint mir sinnvoll, da sich dieser an den Ergebnissen der ZISA-Forschergruppe (Clahsen et al. 1983) orientiert und in den beiden Projekten wiederum mündliche Daten analysiert wurden. Da die erhobenen Daten sich auf den Bereich Deutsch als Zweisprache beziehen, ist zudem ein Vergleich mit den hier gewonnenen Daten, die sich auf den Bereich Deutsch als Fremdsprache beziehen, interessant. In einem zweiten Schritt wurden dieselben Daten auf die Verwendung der Kasus in Nominalphrasen hin untersucht. Dabei orientiere ich mich an der Einteilung von Diehl et al. (2000: 221), die im Kapitel *Das DiGS-Projekt und der gesteuerte Erwerb im*

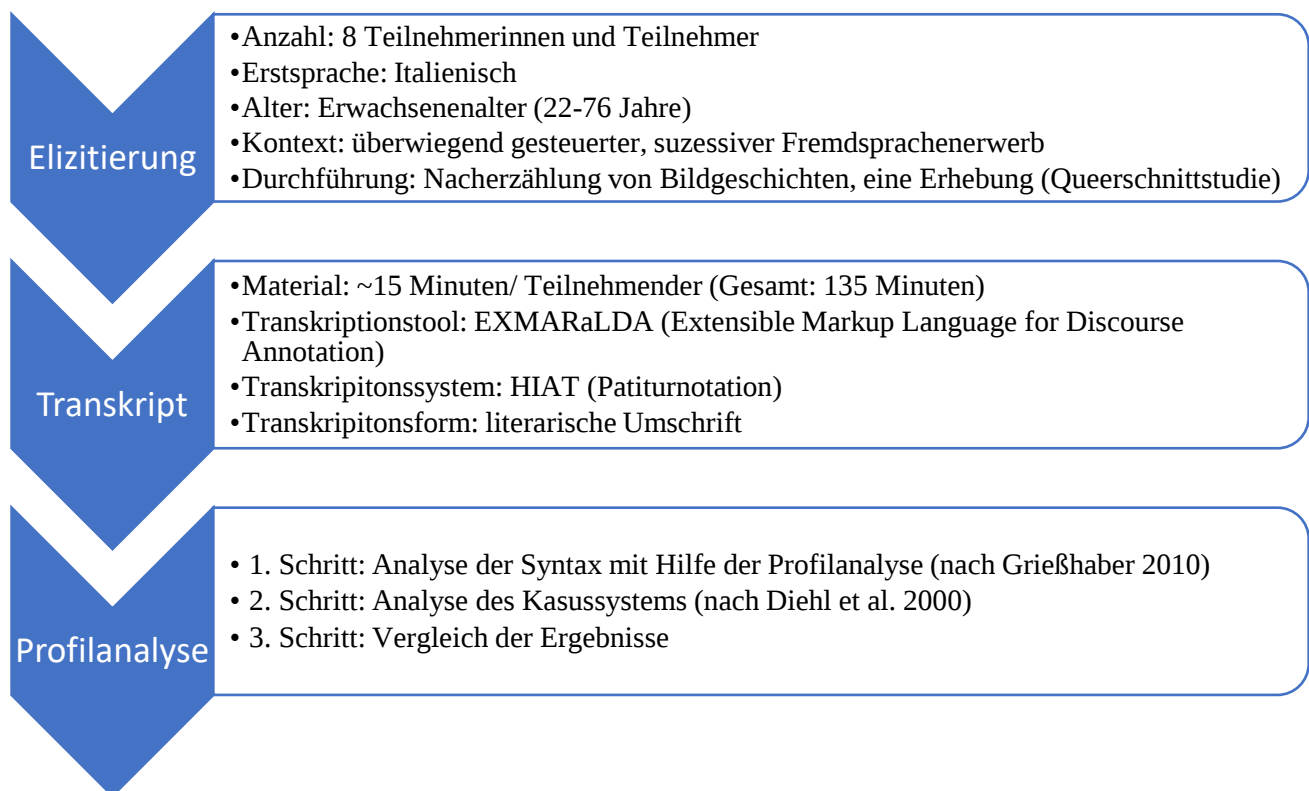


Abbildung 1 Grafische Darstellung des Vorgehens

Kindesalter vorgestellt wurde. Auf Grundlage ihrer Vorgehensweise habe ich den Profilibogen Grieshabers, den er als Excel-Tabelle auf seiner Homepage zum Download zur Verfügung stellt², um die Dimension der Kasusverwendung erweitert. Detailliert auf persönliche Entscheidungen in Bezug auf die Auswertung der Daten werde ich im Kapitel 3.4 *Auswertung der Verbstellung anhand der Profilanalyse* und 3.5 *Auswertung der Kasusverwendung* eingehen. Abbildung 1 verdeutlicht nochmals grafisch das Vorhaben und schlüsselt die wichtigsten Daten des Projekts auf:

² <https://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/tst/prf-anwenden.html> - (13.04.18)

3.2 Datenerhebung

In den folgenden Kapiteln werde ich sowohl auf das Verfahren der Datenerhebung als auch auf die gegebenen faktischen Umstände und den Korpus des Projektes genauer eingehen.

3.2.1 Elizitierung der Lernaltersprache

Für die Datenerhebung wurden acht italienischsprachige Deutschlernende, die in Italien in einem gesteuerten Kontext die Fremdsprache lernen, interviewt. Ziel war es, eine möglichst heterogene Gruppe von Teilnehmenden zu finden, um die Entwicklung über die verschiedenen Profilstufen hinweg zu beschreiben. Unter Punkt 4 *Analyse der Ergebnisse* werden einige Ergebnisse der Analyse, geordnet nach Erwerbsstufen, vorgestellt.

Vor der Datenerhebung stellt das Finden von Teilnehmenden eine zu meisternde Herausforderung dar. Durch meinen Auslandsaufenthalt in Italien, den ich an der Universität von Bologna verbrachte, hatte ich bereits erste Kontakte nach Bologna geknüpft und wandte mich zu allererst an die dort stattfindenden Deutschkurse und die Kursleiterinnen und -leiter. Dazu habe ich ein Informationsblatt vorbereitet, das die Teilnehmenden und die Kursleiterinnen und -leiter über die Ziele und das Vorgehen meiner geplanten Studie informiert. Dieses habe ich sowohl auf Deutsch als auch auf Italienisch zur Verfügung gestellt. Dabei habe ich meine Intention, eine Elizitierung durchzuführen und das transkribierte Material anschließend als Basis für die Analyse der Lernaltersprache und von bestimmten grammatikalischen Merkmalen heranzuziehen, offengelegt. Lediglich den engeren Fokus meines Projekts, nämlich die Analyse der Verbstellung und des Kasusystems erwähnte ich nicht explizit, um die Daten nicht zu verfälschen. Bevor die Interviews durchgeführt wurden, holte ich zudem die Einverständniserklärung der Teilnehmenden ein. Damit soll gewährleistet werden, dass die erhobenen Daten im Zuge des vorliegenden Projekts ausgewertet und veröffentlicht werden dürfen. Eine in diesem Zusammenhang wichtige ethische Maßnahme ist die Anonymisierung der Namen der Teilnehmenden. Mir war besonders wichtig, auf die korrekte und durchgängige Anwendung von Pseudonymen zu achten. Dabei habe ich selbst die Pseudonyme ausgewählt. Die Einverständniserklärung, die unter anderem die Nicht-Weitergabe der erhobenen Daten an Dritte garantiert, sowie das Informationsblatt sind im Anhang A dieser Arbeit beigelegt.

Da es um die Erfassung von bereits erworbenen und möglichst gefestigten Merkmalen geht, habe ich mich dafür entschieden, die mündliche Sprache der Teilnehmenden zu untersuchen. Dadurch wird das implizite Sprachwissen der Teilnehmenden und nicht das explizite ausschlaggebend für das Resultat. Beim spontanen Sprechen gibt es keine Möglichkeit das

Gesagte zu revidieren oder unerkant zu verbessern. Bei schriftlichen Texten jedoch besteht die Möglichkeit der reflektierten Auseinandersetzung und Überarbeitung des Geschriebenen (vgl. Ahrenholz 2014b: 176). Die spontane Anwendung, die von einer grammatischen Einsicht und Automatisierung zeugt, wird auch von Clahsen et al. (1983: 33) als Beweis, dass die jeweilige Stufe erreicht wurde, gefordert. Nichtsdestotrotz sieht man sich auch im Bereich der mündlichen Datenerhebung einigen spezifischen Problematiken gegenüber. Das sogenannten „Beobachterparadoxon“ (Mezger et al. 2014: 76) ist ein grundlegendes Problem von Interviewsituationen. Der Terminus beschreibt die Tendenz von Probandinnen und Probanden den Sprachgebrauch an die gegebene Situation anzupassen. Dies könnte zu bewussten Vermeidung von gewissen sprachlichen Elementen führen (vgl. ebd.).

Als Ausgangspunkt für die Interviews habe ich mich für eine Bildgeschichte entschieden, da ich mir dadurch erhoffte, die Probandinnen und Probanden zu einer narrativen Einbettung der Bilder zu bewegen. Die Probandinnen und Probanden hatten zunächst ausreichend Zeit, die Bilder zu betrachten und ihre Gedanken zu sammeln. Erst danach begannen sie mit dem Nacherzählen. Bei der Wahl des Bildimpulses muss beachtet werden, dass dieser die produzierten sprachlichen Strukturen maßgeblich lenkt und die Ergebnisse beeinflussen kann (vgl. Mezger et al. 2014: 75f). Mezger et al. (2014: 80) weisen darauf hin, dass eine Bildgeschichte auch als statische Abfolge von Bilder interpretiert werden kann und so eher eine Beschreibung anstatt einer Verknüpfung stattfindet. Zunächst war ich auf der Suche nach einer Bildgeschichte mit offenem Ende, da ich mir dadurch erhoffte, dass die Teilnehmenden das Ende der Geschichte kreativ fortführten. Mir wurde jedoch klar, dass ohne schlüssige Struktur die Gefahr, die Bilder als reine Abfolge ohne Zusammenhang zu interpretieren, größer war. Aus diesem Grund entschied ich mich für eine leicht zu verstehende „Vater und Sohn“ Geschichte, die im Anhang beigelegt ist.

Auch Grieshaber (2010: 24) weist darauf hin, dass vor allem narrative Kontexte zu Verknüpfungen einladen und die Verwendung der Struktur der Inversion fördern. Prototypisch führt er hier die Wendung „Und dann“ an, die charakteristisch für kindliche Nacherzählungen ist. Des Weiteren findet so meist eine zeitliche Einbettung statt, was die Verwendung des Perfekts, und somit der Separation von finitem und infinitem Verbteil, Raum schafft (vgl. Grieshaber 2012: 189).

Des Weiteren erachte ich die Formulierung der Aufgabenstellung als zentral für die Durchführung der Elizitierung. So habe ich explizit erwähnt, dass es sich um eine zusammenhängende Geschichte handelt, die auch als solches behandelt werden soll. Trotzdem

hat man es bei einer offenen Form der Elizitierung wie dieser mit stark variierenden Ergebnissen zu tun. Aus der Länge und der Genauigkeit der Erzählung kann man jedoch nicht immer auf die tatsächliche sprachliche Kompetenz schließen (Ahrenholz 2014b: 175). Ahrenholz (ebd.) rät deshalb dazu, für eine aussagekräftige Sprachstandsdiagnose unterschiedliche Sprechanlässe zu kreieren. Auch weil ich fürchtete, durch eine Bildgeschichte alleine nicht genügend Material sammeln zu können, entschied ich mich dafür, zwei weitere Bildgeschichten bereitzustellen. Hierbei entschied ich mich für eine kurze und einfach strukturierte „Der kleine Herr Jakob“-Bildgeschichte und die Bildgeschichte „Sturz ins Tulpenbeet“, die in der Mitte ein fehlendes Panel aufweist. Die von der FörMig-Gruppe erstellte Bildgeschichte „Sturz ins Tulpenbeet“, die als Impuls zur Sprachstandsdiagnose bei schriftlichen Texten dient, wird hier im mündlichen Bereich eingesetzt werden (vgl. Reich et al. 2008). Dabei erachte ich als besonders wichtig, den Probandinnen und Probanden genügend Zeit zur Verfügung zu stellen, sodass diese den fehlenden Moment der Geschichte ergänzen können. Des Weiteren werde ich explizit darauf hinweisen, dass es sich um zusammenhängende Geschichten handelt. Durch das fehlende Panel, das einen kreativen Eingriff der Teilnehmenden fordert, erhoffe ich mir eine starke narrative Verkettung der Ereignisse. Auch diese beiden Bildgeschichten sind im Anhang B beigelegt.

Von jeder Teilnehmerin und jedem Teilnehmer wurden circa 15 Minuten Audiomaterial erhoben. Dies geschah mit Hilfe eines Smartphones und einer App, die Audiofiles aufnimmt und versendet.

3.2.2 Beschreibung der Teilnehmenden und des Kontexts

Bei den ausgewählten Lernenden handelt es sich um Erwachsene, die im Kleinkindalter ausschließlich eine Erstsprache, nämlich Italienisch, erworben haben. Bei der Analyse des Materials wurde die individuelle Biographie der Lernenden, also die Intensität und Dauer des Sprachenlernens sowie die Motivation, für die Einstufung nach Profilstufen nicht beachtet. So variiert der erreichte Sprachstand und die Intensität der Auseinandersetzung mit der Fremdsprache Deutsch stark. Zu Beginn der Datenerhebung wurden die Lernenden zu ihrem bisherigen Kontakt mit der Sprache Deutsch und dem überwiegenden Erwerbskontext befragt. Bei diesem sollte es sich jedoch hauptsächlich um einen gesteuerten Kontext im eigenen Land handeln. Nichtsdestotrotz war eine scharfe Abgrenzung von gesteuertem und ungesteuertem Erwerb nicht möglich, was dazu führte, dass viele der Teilnehmenden neben dem gesteuerten Erwerb in Italien bereits in authentischen Situationen im deutschsprachigen Ausland Erfahrungen sammeln konnten. So haben einige der Teilnehmenden bereits mehrere Monate im Ausland gelebt oder verwenden die deutsche Sprache in unregelmäßigen Abständen auch in

ihrem beruflichen Alltag. Zur Zeit der Erhebung hat jedoch keiner der Teilnehmenden die Möglichkeit außerhalb der Kurszeiten regelmäßig Deutsch zu sprechen.

Alle Probandinnen und Probanden besuchen zur Zeit der Erhebung am *Istituto di Cultura Germanica* in Bologna einen Sprachkurs. Die Kurse werden für unterschiedlichste Sprachenniveaus und für alle Altersklassen angeboten. Bei der Auswahl der Probandinnen und Probanden ist vor allem auf die Heterogenität der Gruppe zu achten. Wie der nachfolgenden Tabelle entnommen werden kann, sind die Kurse, die die Probandinnen und Probanden besuchen, auf die verschiedenen Niveaustufen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen*³ verteilt. Dass dies noch keine Aussage über die erreichte Profilstufe zulässt, wird das Analysekapitel zeigen. Auch was das Alter der Teilnehmenden betrifft, lässt sich eine hohe Heterogenität der Gruppe wahrnehmen. Im frühesten Fall erfolgte der Fremdsprachenerwerb ab dem sechzehnten Lebensjahr, zu einem Zeitpunkt, an dem die Erstsprache bereits erworben ist, weshalb wir auch von sequentiellem Zweit- und Fremdsprachenerwerb sprechen (vgl. Hoffmann et al. 2017: 238). In Tabelle 6 wird noch einmal das verwendete Korpus zusammengefasst und die wichtigsten Daten übersichtlich dargestellt.

Teilnehmerin/ Teilnehmer	Alter:	Erstsprache:	Lernt Deutsch seit:	Besuchte zur Zeit der Erhebung den Sprachkurs:	Längere Aufenthalte im deutschsprachigen Ausland (> 6 Monate):
AND	27	Italienisch	ca. 6 Jahre mit längeren Unterbrechungen	B2	Ja
CHI	27	Italienisch	ca. 4 Jahre	C1	Ja
FAB	76	Italienisch	ca. 40 Jahre mit längeren Unterbrechungen	C2	Ja
FED	22	Italienisch	ca. 6 Monate	A2	Nein
GIU	23	Italienisch	ca. 1 Jahr	B1	Nein
ISA	33	Italienisch	ca. 17 Jahre mit längeren Unterbrechungen	C1	Nein
MAR	27	Italienisch	ca. 3 Jahre mit längerer Unterbrechung	B1	Nein
NIN	53	Italienisch	ca. 37 Jahre mit längeren Unterbrechungen	A2	Nein

Tabelle 6 Gegenüberstellung aller Probandinnen und Probanden

³ <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> - (13.04.18)

3.3 Datenaufbereitung

Um das gewonnene Material linguistisch zu verwerten, ist der Arbeitsschritt der Transkription von zentraler Bedeutung. Mempel und Mehlhorn (2014: 147) weisen darauf hin, dass die Transkription einen entscheidenden Einfluss auf den weiteren Prozess der Datenanalyse hat. Für das vorliegende Projekt habe ich mich für eine detaillierte Transkription im Verhältnis 1:15⁴ entschieden, da nicht der semantische Inhalt der Interviews, sondern die sprachlichen Aspekte im Zentrum stehen.

Ich habe mich gegen eine phonetische Transkription entschieden, da die individuelle Aussprache der Teilnehmenden nicht relevant für das Projekt ist. Außerdem könnten durch eine phonetische Transkription wichtige Flexionsendungen nicht mehr deutlich erkennbar sein. Nichtsdestotrotz sollen nicht alle individuellen sprachlichen Aspekte verloren gehen. Deshalb entschied ich mich für die literarische Umschrift als Transkriptionsform. Bei einer reinen Transkription durch die Standardorthographie ist zwar die Lesbarkeit vereinfacht, jedoch gehen Details und individuelle Aspekte verloren (vgl. Mempel/Mehlhorn 2014: 147).

In dieser Arbeit wurde das Transkriptionstool EXMARaLDA (Extensible Markup Language for Discourse Annotation) gewählt. Das Tool ist auf der Seite <http://exmaralda.org/de/> (15.02.18) zum gratis Download verfügbar. Der Partitur-Editor erlaubt die Transkription von Audio- und Videofiles. Dabei ist sowohl eine Partiturnotation als auch eine Zeilennotation möglich. Anfänglich entschied ich mich für die Zeilennotation, später jedoch erkannte ich, dass auch der Gesprächscharakter des Materials von Bedeutung ist und die Lesbarkeit durch die Partiturnotation nicht eingeschränkt wird. Denn obwohl der Fokus meiner Analyse nicht primär auf dem Gesprächsverlauf liegt, kann dieser einen Einfluss auf die verwendeten sprachlichen Elemente haben (E-Fragen, W-Fragen, Topikalisierung im Vorfeld, usw.) (vgl. Mempel/Mehlhorn 2014: 151f). Dies erklärt meine Entscheidung, das Partitursystem der Zeilennotation vorzuziehen. Was die Transkriptionskonvention anbelangt, so habe ich mich für die Konvention HIAT entschieden. HIAT steht für „Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen“ und wurde 1976 von Ehlich und Rehbein entwickelt. Besonders im Rahmen der funktional-pragmatischen Diskursanalyse findet diese Konvention ihre Anwendung (vgl. Mempel/Mehlhorn 2014: 149).

⁴ Dies bedeutet, dass um eine Minute des Audiomaterials zu transkribieren ca. 15 Minuten benötigt wurden.

Für das Transkribieren habe ich mich an dem Artikel *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT* (Rehbein et al. 2004) orientiert, der detailliert über Symbole und Zeichen informiert und auch Hinweise für das Arbeiten mit dem Tool EXMARaLDA gibt.

3.4 Datenanalyse

In seinem Beitrag *Die Profilanalyse* (2012) gibt Grieshaber einen Überblick über das Verfahren und geht auf unterschiedliche theoretische und praktische Vorannahmen der verschiedenen Projekte, die sich mit dem Verfahren befassen, ein. Dabei wird klar, wie entscheidend eine transparente und nachvollziehbare Darstellung der Vorgehensweise, sowohl bei der Transkription als auch bei der Auswertung der Daten, ist. Die Auswertung der transkribierten Interviews ist mit einer Reihe wesentlicher Entscheidungen, was die Einteilung und Interpretation gewisser Elemente angeht, verbunden. Das genaue Vorgehen, vor allem bei Zweifelsfällen, wird in den folgenden Abschnitten in Bezug auf die Auswertung der Profilanalyse und der Kasusverwendung thematisiert.

3.4.1 Auswertung der Verbstellung anhand der Profilanalyse

Nach der Transkription der mündlichen Texte werden bei der Profilanalyse zunächst komplexe Satzmuster aufgebrochen und in „minimal satzwertige Einheiten zerlegt“ (Grieshaber 2012: 174). Danach werden diese Teile der Äußerung anhand des Modells einer Profilstufe zugeteilt. Dabei orientiere ich mich an dem Sprachprofilbogen, der von Grieshaber (2013b) entwickelt wurde und der online zur Verfügung steht (https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf - 26.02.18). Als Basis hierfür wird, wie im Kapitel *Der Erwerb der deutschen Verbstellung* bereits ausführlich behandelt wurde, die Stellung der verbalen Elemente und deren Relation zu den anderen Konstituenten verwendet. Eine Stufe gilt nach Grieshaber (2012: 174) als erworben, wenn die für die Stufe erforderliche Verbstellung mindestens drei Mal im Text erfüllt wird. An einer anderen Stelle (im Text: *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse* 2006) weist Grieshaber jedoch darauf hin, dass die Festlegung einer Mindestzahl von Vorkommenskontexten besonders für die Erhebung des Sprachstandes wenig relevant ist und das Ergebnis, je nach Mindestanzahl, verändern kann (vgl. Grieshaber 2006: 14f). Vielmehr sollten „alle Äußerungen nach den vorgegebenen Kriterien erfasst und bei der Entscheidung des erreichten Sprachstands berücksichtigt [werden]“ (Grieshaber 2006: 13). Auch laut Diehl et al. (2000: 71f) lohnt sich ein weiterer Blick hinter die Kulissen der analysierten Strukturen. So kann es sich bei bestimmten Strukturen auch um

auswendig gelernte Formeln und Floskeln handeln. Fehler hingegen können durchaus den Beginn der individuellen Auseinandersetzung und der Zerlegung von gelernten Mustern, die zum tieferen Verständnis führen, bedeuten. Nichtsdestotrotz ist für die DiGS-Forscherguppe (Diehl et al. 2000) das Verhältnis von richtigem und falschem Gebrauch ausschlaggebend für die Feststellung der Erwerbsstufe (vgl. Diehl et al. 2000: 71f). Als Richtwert halte ich mich an das von Grieshaber (2012) vorgeschlagene Vorgehen, nachdem ein Element drei Mal vorkommen muss, um als erworben zu gelten.

Vor der Analyse der Daten führen die Forscher der ZISA-Gruppe (Clahsen et al. 1983: 69) eine Bereinigung der Transkripte durch. Dabei streichen sie Übersetzungen aus der Erstsprache, bruchstückhafte Sätze und berücksichtigen nur eigenständige, produktive Äußerungen. Dieses Vorgehen wird von Grieshaber (2006, 2012) stark kritisiert. In seinem funktional-pragmatischen Ansatz werden auch bruchstückhafte Konstruktionen in die Analyse miteinbezogen. Dies hat vor allem Einfluss auf die Interpretation von Situationen, in denen lexikalische Lücken gemeinsam gefüllt und der Satz schließlich vervollständigt wird. Erfragt der Lernende ein Wort beim Interviewpartner/ der Interviewpartnerin und vervollständigt dann den Satz, ohne den Beginn zu wiederholen, so sollte diese komplexe Äußerung nicht segmentiert, sondern als zusammenhängend interpretiert werden. Als Beispiel hierfür dient die folgende Äußerung der Sprecherin GIU, die zwar das Wort *Praktikum* nicht kennt, dieses jedoch nach der Hilfestellung in ihren Satz integriert:

[20]

	..	57 [03:07.2]	58 [03:08.9]
ARO [v]		Hm. Ein Praktikum.	
GIU [v]	Aber ähm ich ähm ((2s)) ich, ich muss ein Internship—		ja,

[21]

	..	59 [03:14.9]	60 [03:15.0]
ARO [v]		Hm.	
GIU [v]	Praktikum • • machen in Switzerland • • ab Mai.		

Abbildung 2 Gemeinsam vervollständigter Satz der Probandin GIU

Bei der Transkription sowie bei der Übertragung in die Auswertungstabelle habe ich den sogenannten „m-dash“ verwendet, einen Bindestrich, der die Unterbrechung eines Satzes zeigt. Bei koordinierten Sätzen, also der Aneinanderreihung von zwei Hauptsätzen mit gleichem Subjekt, wird das im zweiten Hauptsatz nicht mehr ausgedrückte Subjekt als realisiert aufgefasst. So wird der komplexen Äußerung zwar nicht Rechnung getragen, jedoch wird diese

so nicht als unvollständig interpretiert (vgl. Grieshaber 2006, 12f). Anders als die ZISA-Forscherguppe (Clahsen et al. 1983) habe ich auch einzelne Wortübersetzungen aus der Erstsprache oder dem Englischen teilweise in die Auswertung miteinbezogen. Da davon auszugehen ist, dass es sich hierbei um lexikalische Schwierigkeiten und einzelnen fremdsprachige Wörter handelt, die in die deutsche Satzstruktur eingebettet wurden, betrachte ich diese Äußerungen als aussagekräftig für die Entwicklung der Syntax. Äußerungen jedoch, die weder Verbformen noch Objekte enthalten und als bruchstückhafte, nicht vollendete oder korrigierte Äußerungen vorliegen, habe ich aus der Analyse ausgeklammert, da ich dadurch eine Verfälschung der prozentualen Auswertung der Vorkommenskontexte befürchtete. Ebenfalls nicht berücksichtigt habe ich Aussagen, die vorgelesen (aus den Quellenangaben) oder ganz auf Italienisch getätigt wurden. Bruchstückhafte Äußerungen, die jeweils nur aus einem oder zwei Wörtern bestehen („Ja, ja.“ „Ok!“) habe ich im Zuge der Analyse jeweils nur einmal miteinbezogen.

Im Zuge der Profilanalyse kann eine Äußerung jeweils nur einer Stufe zugeordnet werden. Dies führt dazu, dass bei besonders komplexen Sätzen zwar eine fortgeschrittene Stufe festgestellt werden kann, jedoch nicht der gesamten Komplexität Rechnung getragen wird. In der folgenden Äußerung realisiert der Sprecher AND einen eingeschobenen Relativsatz und führt den übergeordneten Nebensatz erfolgreich zu Ende. Gesamt wird diese komplexe Äußerung lediglich der Profilstufe 5 zugeordnet.

Profilanalyse AND	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
((5,9s)) Wenn/ ((2s)) also als der, der erste Mann, dem, • • • dem der Apfelbaum gehört, ((3,6s)) seinen Nachbarn • • siehst,	1					

Tabelle 7 Einschub eines Relativsatzes in einen Nebensatz des Sprechers AND

Ein weiterer Bereich bedarf der genauen Klärung: die Einteilung von Infinitiven mit *zu* und *um zu*. Hierbei werde ich eine differenzierte Analyse vornehmen und Infinitivkonstruktionen mit *zu* als Separation klassifizieren (*Er begann zu weinen*). Konstruktionen mit *um zu* hingegen werde ich als Nebensatz mit Infinitiv interpretieren (*Er kämpfte um zu überleben*) (vgl. Grieshaber 2012: 185). Besonders in diesem Bereich hatte ich Schwierigkeiten, einige der Äußerungen korrekt zuzuordnen. So lagen des Öfteren Äußerungen vor, die nur zum Teil einer „um zu“-Konstruktion entsprachen. Dies ist der Fall, wenn entweder das „zu“ oder das „um“ nicht verbalisiert oder durch nicht zielsprachenkonforme Wörter ersetzt wurden. Im

nachfolgenden Beispiel realisiert die Sprecherin CHI zwar das „zu“ und positioniert den Infinitiv am Nebensatzende, das „um“ wird jedoch als „und“ realisiert.

Profilanalyse CHI	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Und sie sind zurück nach äh den Fluss gefahren,				1		
• • • und diese Fisch frei/ äh in Freiheit zu lassen.		1				

Tabelle 8 Realisierung eines Nebensatzes mit "und zu" der Sprecherin CHI

Wie der Tabelle entnommen werden kann, habe ich mich dafür entschieden, dieses und ähnliche Beispiele auf Grund der erfolgreichen Positionierung des Infinitivs am Nebensatzende der Profilstufe 4 zuzuordnen.

Bei der Separierung der beiden Verbteile werde ich ebenfalls eine genaue Analyse durchführen. Das ursprüngliche Diagnosemodell von Clahsen (1985) wertet eine Separierung der beiden Verbteile nur als solche, wenn zwischen den beiden Teilen mindestens eine Konstituente steht. So wird die Möglichkeit, dass es sich lediglich um eine Linearisierung handelt, ausgeschlossen. Grieshaber (2006) streicht im Zuge seiner Vereinfachung des Profilbogens diese Regelung und zählt jegliches Vorkommen von getrenntem infinitem und finitem Verbteil als erfolgreiche Separation. Dies begründet er damit, dass dadurch die Methode der Profilanalyse leichter und ohne Transkription möglich ist (vgl. Grieshaber 2006: 13). Da ich mit einer Transkription der Daten arbeiten werden und eine möglichst detaillierte Analyse vornehmen möchte, habe ich mich für das Vorgehen Clahsens entschieden. Diese Entscheidung traf ich außerdem, weil eine einfache Linearisierung von finitem und infinitem Verbteile auch aus dem Italienisch übernommen sein könnte. Einen ähnlichen Beschluss habe ich für die Verbletzstellung im Nebensatz getroffen. Nur wenn diese klar ersichtlich ist, also zwischen Subjekt und Verb eine weitere Konstituente eingeschoben wird, habe ich die Stellung als Verbendstellung interpretiert. Dies geschah aus den eben genannten Gründen. Schließlich möchte ich darauf hinweisen, dass eine Separierung, wie bereits im Theoriekapitel dieser Arbeit besprochen wurde, auch bei sogenannten Partikelverben durchgeführt werden muss. Folgende Äußerung zeigt die erfolgreiche Separierung, jedoch mit dem Gebrauch der falschen Präposition. Nichtsdestotrotz habe ich diese Äußerung als erfolgreiche Separation der Stufe 2 zugeordnet, da ich, insofern mir dies möglich und sinnvoll erscheint, versuche lexikalische Probleme nicht in die Analyse miteinzubeziehen.

Profilanalyse FAB	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
• • • der nimmt, • • • der nimmt Foto ab von zwei Kinder, die zwei Sohne/ Kinder.				1		

Tabelle 9 Separierung eines Partikelverbs des Sprechers FAB

Ein besonders interessantes Phänomen im Zusammenhang der Profilanalyse ist die Autokorrektur. Im folgenden Beispiel verbessert die Probandin ISA sich selbst, bis sie schließlich einen zielsprachenkonformen Nebensatz mit VEND-Stellung produziert. In Fällen der Autokorrektur habe ich jeweils die letzte Version der Korrektur als relevant für die Analyse erachtet.

Profilanalyse ISA	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
weil kann leb/ weil er kann leben/ er leben kann		1				

Tabelle 10 Autokorrektur am Beispiel der Sprecherin ISA

Trotz der genauen Angaben begegnete ich während des Analyseprozesses einigen Äußerungen, die sich nicht eindeutig einer Profilstufe zuordnen ließen. So kommt im Korpus mehrere Male die übergeneralisierende Verwendung von Inversions- und Verbendstrukturen in Hauptsätzen oder ohne vorangestelltes Adverbial vor. In mündlichen Äußerungen sind diese Formen keineswegs falsch, im schriftsprachlichen Bereich jedoch schon. Grieshaber (2011:222) ordnet Äußerungen, die eine Inversion aufweisen, dies jedoch im markierten Kontext nichtsdestotrotz der Profilstufe 3 zu. Da ich dies für nicht sinnvoll erachten und eine möglichst detaillierte Analyse vornehme, habe ich mich dafür entschieden, der schriftsprachlichen Norm zu folgen und solche Äußerungen der Profilstufe 1 (*Finites Verb in einfachen Äußerungen*) zuzuordnen. Folgt man streng den Beschreibungen und vor allem Bezeichnungen der Stufen, so ist zu erkennen, dass die Stufen 3 und 4 auch dadurch charakterisiert werden, dass das betreffende Phänomen korrekt, also nach vorangestelltem Adverbial oder im Nebensatz, realisiert sein muss. Nichtsdestotrotz darf bei der Interpretation der Ergebnisse nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich bei diesen Äußerungen auch um eine Übergeneralisierung und somit um ein Indiz für die allmähliche Aneignung des Phänomens handeln könnte. Deshalb wurden diese Formen im Analyseteil der Arbeit mitberücksichtigt.

Die folgende Äußerung von Sprecher NIN habe ich der Profilstufe 1 zugeordnet, da zwar ein finites Verb in Endposition vorkommt, dies jedoch nicht in einem Hauptsatz, da möglicherweise ein Hauptsatz als Nebensatz interpretiert wurde.

Profilanalyse NIN	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
• • • äh ((2s)) denn er ähm ((2s)) zurück ähm ((3s)) läuft.					1	

Tabelle 11 Verbendstellung in Hauptsätzen am Beispiel des Sprechers NIN

Ein ähnliches Problem stellte sich bei folgendem Fall, bei dem der Sprecher AND zwar eine Inversion nach einem Adverbial realisiert, dies jedoch in einem Nebensatz. Diese Äußerung habe ich der Profilstufe der Inversion zugeordnet, da der Sprecher den Positionswechsel erfolgreich nach vorangestelltem Adverbial realisiert.

Profilanalyse AND	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
denn, • • • denn auch wenn vielleicht bin ich nicht so fertig • • jetzt,			1			

Tabelle 12 Realisierung einer Inversion im Nebensatz des Sprechers AND

Ein weiteres Problem stellte die Auslegung der korrekten Realisierung von Inversionsstrukturen dar. So kam es einige Male vor, dass die/ der Lernende zwar die Reihenfolge des Subjekts und des Verbs richtig erkannt hatte, das Verb jedoch dennoch nicht an zweiter Stelle im Satz stand und somit die Verbzweit-Regel verletzt wurde. Dies trifft auf Fälle zu, in denen die/der Lernende zwei Adverbiale oder Konstituenten vor das finite Verb stellt:

Profilanalyse ISA	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Aber ganz am Ende leider wird der kleine Fisch gegessen von einem anderen Fisch.			1			

Tabelle 13 Inversion nach doppeltem Adverbial von Sprecherin ISA

Die Probandin ISA realisiert zwar den Positionswechsel von Subjekt und Verb, formt den Satz jedoch nicht ganz zielsprachenkonform, da sie zwei Adverbiale voranstellt. Nach anfänglichen Unsicherheiten habe ich mich schließlich dafür entschieden, diese Phänomene als erfolgreich realisierte Inversion einzustufen. Dies geschah aufgrund der Annahme, dass vor allem der Positionswechsel von finitem Verb und Subjekt charakteristisch für die Erwerbsstufe der Inversion ist. Auch die Vorfeldverschiebung anderer Konstituenten mit anschließender Inversion, wie das nachfolgende Beispiel des Sprecher NIN zeigt, habe ich der Profilstufe 3 zugeordnet. Das Beispiel zeigt ebenfalls, wie ich versucht habe bei der Analyse lexikalische Schwierigkeiten möglichst auszuklammern und auch italienische Wörter, falls diese nur vereinzelt vorkommen, als zulässig anzuerkennen.

Profilanalyse NIN	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
und äh der Apfel/ ••• der/ den Apfel hat, hat er von ((3s)), von ((2s)) dunque albero.			1			

Tabelle 14 Inversion nach vorangestelltem Objekt im Akkusativ des Sprechers NIN

Arbeitet man mit der Methode der Profilanalyse, so sind, wie bereits ersichtlich wurde, linguistische Grundkenntnisse von Nöten. Dazu gehört auch das Wissen um Funktionsverbgefüge. Diese Konstruktionen bestehen aus einem Funktionsverb in Kombination mit einem deverbalen Substantiv oder einer Präposition und einem deverbalen Substantiv. Das Substantiv bildet dabei den lexikalischen Kern und wird, wie die trennbaren Verbpartikel, ans Ende des Satzes verschoben. Das Funktionsverb hingegen ist Träger der morphologischen Merkmale (vgl. Duden Bd. 4 2016: 425). Als prototypisches Beispiel eines Funktionsverbgefüges führt die Dudengrammatik „zur Aufführung kommen“ an:

(7)

Mein neues Drama kam letzte Woche zur Aufführung. (ebd. 426)

Die Unterscheidung zwischen Funktionsverbgefüge einerseits und Vollverben mit gewöhnlichen Akkusativ- oder Präpositionalergänzungen andererseits ist nicht immer eindeutig. Es gibt mehrere Kriterien, die eine Entscheidung erleichtern können. Auf diese wird hier nicht weiterer eingegangen. Die Einheit eines Funktionsverbgefüges kann im Satz als Prädikat dienen und sollte auch als solche Einheit analysiert werden (vgl. Duden Bd. 4 2016: 425). Deshalb werde ich diese Verben im Folgenden als verbale Einheit, also als linke und recht Satzklammer, interpretieren.

Bei der Analyse von mündlichen Daten, sieht man sich einigen Besonderheiten des Mediums der Mündlichkeit gegenüber, die es zu thematisieren gilt. Wie in Kapitel 2.4 *Der Erwerb der deutschen Verbstellung* bereits beschrieben wurde, neigen auch Sprecherinnen und Sprecher, die Deutsch als Erstsprache sprechen, im mündlichen Bereich dazu, Nebensätze mit Verbzweitstellung zu produzieren. Dieses Phänomen ist besonders in kausalen Nebensätzen, die mit der Subjunktion *weil* eingeleitet werden, zu beobachten (vgl. Ahrenholz 2014b: 174f). Eine solche Verwendung werde ich im Folgenden als zulässige Verbstellung interpretiert und je nach weiterem Gebrauch (Separierung finiter und infiniter Verbtteil, vorangestelltes Adverbial, usw.) einordnen. Auch im vorliegenden Korpus gab es unzählige Vorkommen

dieses Phänomens. Stellvertretend habe ich das Beispiel des Sprechers FED ausgewählt. Aufgrund der Separierung wurde die Äußerung der Profilstufe 2 zugeordnet.

Profilanalyse FED	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
weil die andere Mann • • • hat, • • • hat seine Apfel gegessen.				1		

Tabelle 15 Hauptsatzstellung im Nebensatz mit „weil“ des Sprechers FED

Grießhaber (2010: 25) ordnet Verberstsätze, Sätze also mit dem finiten Verb in Spitzenstellung, wie es z.B. in Entscheidungsfragen oder Imperativsätzen vorkommt, für die Sprachstandserhebung als „Inversion mit leerem Vorfeld“ (Grießhaber 2010: 25) ein. Dadurch entfällt diese Satzstellung formal auf der Ebene der Erwerbssequenzen und wird auf der Stufe der Inversion eingeordnet.

3.4.2 Auswertung der Kasusverwendung

Bei der Auswertung der Verwendung des Kasus werde ich mich vor allem an die Methode der DiGS-Studie (Diehl et al. 2000) halten und eine Einteilung in fünf Phasen vornehmen. Untersucht und in die Analyse miteinbezogen werden sämtliche belegbare Kasus, sowohl die korrekten als auch die Normabweichungen. Alle Nominalphrasen ohne Artikel, ohne erkennbare Flexionsendung und ohne flektiertes Adjektiv wurden bei der Analyse als nicht analysierbare Äußerungen eingestuft und nicht weiter berücksichtigt. Auch abgebrochene Nominalphrasen, die teilweise nur aus einem Artikel bestehen, wurden nicht analysiert. Komplexe Nominalphrasen, die aus Artikel, Adjektiv und Nomen bestehen, wurden nur in Ausnahmefällen berücksichtigt und zwar dann, wenn diese bezüglich des Kasus interpretierbar waren. Genauer gesagt wurden hier teilweise auch falsche Formen wie in „Und machen **ein anderen • • Seil**, • • • aber in Zentrum von äh • • sein Gebiet.“ (GIU: 107-108) oder „Ähm ((2,3s)) ein äh ((1,9s)) **ein dieser Männer** ähm ((2,4s)) hat einen Apfelbaum.“ (AND: 97) als richtige Akkusativ- bzw. Nominativmarkierung gewertet, da die Endungen -n bzw. -r, die für männliche Akkusativ- bzw. Nominativformen typisch sind, verwendet wurden. Dass es zumindest hier auch beim Artikel zu einer Markierung kommen müsste, wurde nicht weiter beachtet, da dies als Problem der Mehrfachmarkierung in komplexen Nominalphrasen generell angesehen wurde. Die Nominalphrase im Satz „Und/ aber • • • ein, • • • ein andere Fisch isst es.“ (FED: 25-26) wurde nicht als korrekter Nominativ gewertet, da kein Morphem vorliegt, das eine eindeutige Zuteilung zulässt.

Bei einer falschen Verwendung wird jeweils der normkonforme Kontext der tatsächlichen Realisierung gegenübergestellt. So wird zum Beispiel angegeben, dass ein Akkusativ in einem Dativkontext angewendet wurde (A/D). Pronomen und substantivische Nominalphrasen wurden zwar gleichermaßen berücksichtigt, bei der Präsentation der Ergebnisse aber getrennt dargestellt, da die große Anzahl der Pronomen im Nominativ Singular (*ich, er*) das Zahlenverhältnis verzerren könnte.

Kann man bei der Analyse der Verbstellung fast jede Äußerung einer Erwerbsstufe zuordnen, so führen bei der Analyse des Kasussystems einige sprachliche Besonderheiten dazu, dass bestimmte Kontexte ausgeklammert werden müssen. Diehl et al. (2000: 229) und Marx (2014: 111) klammern die Verwendung des zweiten Falls bei ihrer Analyse weitestgehend aus, da dieser zu selten belegt wurde in den Äußerungen. Da im vorliegenden Korpus einige Genitive belegt werden konnten, habe ich mich dafür entschieden, diese in die Analyse miteinzubeziehen.

Weitaus größere Einschränkungen beziehen sich auf die Eindeutigkeit der Flexionsendungen: Kann nicht eindeutig entschieden werden, ob es sich um einen Kasus- oder Genusfehler handelt, so kann diese Nominalphrase bei der Auswertung nicht berücksichtigt werden (vgl. Marx 2014: 111). In dem Satz „*Und sie finden ein Fisch*“ (GIU: 30) ist nicht klar, ob es sich um einen Kasusfehler handelt oder ob das Substantiv „*Fisch*“ als neutral interpretiert wurde. Ist jedoch aus semantischen Gründen davon auszugehen, dass es sich nicht um einen Genusfehler handeln kann, so wird die Form, falls möglich, miteinbezogen („*Also ähm • • • gibt es ein alte Mann und ein Kinder*“ [GIU: 29-30]). Wie im theoretischen Teil der Arbeit beschrieben wurde, gibt es im deutschen Kasussystem zahlreiche ambige Formen, die sprachkonform sowohl für den Nominativ als auch für den Akkusativ eingesetzt werden können. Diehl et al. (2000: 229) klammern so zahlreiche Nominalphrasen aus der Analyse aus und auch ich werde mich an diese Beschränkungen halten. Was die Opposition zwischen Nominativ und Akkusativ betrifft, so ist eine morphologische Unterscheidung nur bei den maskulinen Formen im Singular möglich. Sowohl bei den Feminina, den Neutra als auch bei allen Formen im Plural entspricht der Nominativ formal dem Akkusativ (siehe dazu auch Kapitel 2.2.2 *Das Kasussystem des Deutschen und des Italienischen*). Im Falle eines richtig realisierten Akkusativkontextes kann also nicht unterschieden werden, ob die/der Lernende bewusste die richtige Form gewählt hat, oder ob es sich lediglich dank der Homonymie der beiden Formen um einen Zufallstreffer handelt. So beschränken sich Diehl et al. (2000: 229) bei der Opposition von Nominativ und Akkusativ auf maskuline Nomen im Singular. Für die Opposition von Akkusativ und Dativ

werden auch feminine und neutrale Formen berücksichtigt, wobei auch hier die Homonymie des ersten und vierten Falls mitberücksichtigt werden sollte. Diese Einschränkungen betreffen vereinzelt auch Pronomen, da dort ebenfalls Nominativ und Akkusativ die gleiche Form aufweisen. Die Pronomen *es*, *sie* und *das* können so sowohl im Akkusativ als auch im Nominativ stehen und wurden daher bei der Analyse ausgeklammert. Zur Gänze unberücksichtigt bei der Analyse blieben die Relativpronomen.

Aus den eben genannten Gründen ergibt sich ein Problem, nämlich die relativ geringe Anzahl an Belegen. Gerade schwächere Lernende produzieren weniger Sätze, was das Erkennen des tatsächlichen Erwerbsstands erschwert (vgl. Diehl et al. 2000: 231). Zwar liegt eine Opposition zwischen Dativ und Nominativ/Akkusativ bei Pluralformen vor, jedoch wurde diese im vorliegenden Projekt als nicht relevant eingestuft. Angenommen wird, dass es sich in diesen Fällen bei der Endung *-(e)n* nicht um ein Dativmorphem handelt, sondern um den Versuch einer Pluralmarkierung (vgl. ebd. 229). Auf Grund dieser Einschränkungen und der starken Fokussierung auf maskuline Nominalphrase im Singular wurden bei der Analyse alle analysierbaren Formen gemeinsam dargestellt und nicht nach Plural/Singular und maskulin/feminin/neutral aufgeteilt. Reflexivpronomen (*sich*, *mich*) wurden als pronominale Akkusativformen interpretiert.

Marx (2014: 99) weist vermehrt auf die Notwendigkeit hin, bei der Untersuchung der Kasusverwendung zwischen Präpositionalphrase und obliquem Kontext zu unterscheiden. Es wird angenommen, dass zwar ein klarer Zusammenhang zwischen diesen Bereichen besteht, in Präpositionalphrasen jedoch vor allem das Auswendiglernen von vorgefertigten Mustern (Chunks) eine wesentliche Rolle spielt (vgl. Diehl et al. 2000: 221). Dementsprechend konzentrierte ich mich in diesem Projekt auf die Verwendung des Kasus in Nominalphrasen ohne Präposition. Die Verwendung des Kasus in Präpositionalphrase wird jedoch nicht gänzlich ausgeklammert. Diehl et al. (2000: 230) weisen darauf hin, dass zum Beispiel die Verwendung des Nominativs nach einer Präposition ein Indiz dafür sein kann, dass die/der Lernende sich in einer der ersten beiden Phasen des Kasuserwerbs (Ein-Kasus-System) befindet. Die sichere Anwendung der Kasus bei Wechselpräpositionen hingegen weist auf eine gute Beherrschung des Kasussystems hin, die nur bei fortgeschrittenen Lernenden anzutreffen ist (vgl. Diehl et al. 2000: 230).

Für die Analyse habe ich die von Grieshaber zur Verfügung gestellte Tabelle um den Bereich der Kasusanwendung erweitert. Dabei habe ich zunächst die analysierbaren und relevanten Formen grün markiert. Rechts habe ich schließlich vermerkt, welche morphologische Form

verwendet wird und ob diese im richtigen Kontext verwendet wurde. Ist ein „N“ vermerkt, so bedeutet dies, dass der/ die Lernende eine Nominativform richtig verwendet hat. Vermerke wie „A/N“ weisen auf eine falsche Anwendung hin und geben sowohl die verwendete Form als auch den eigentlichen Kontext an. In diesem Beispiel hat der/die Lernende eine Akkusativform in einem Nominativkontext realisiert. Diese Hinweise scheinen mir besonders wichtig, da es nicht nur um die morphologische Form der Kasus geht, sondern auch um die kontextuell richtige Anwendung dieser.

Zur Illustration wird nun ein kurzer Ausschnitt aus der Profilanalyse der Lernerin GIU präsentiert. Es wurde hierbei nur ein kleiner Ausschnitt gewählt, die gesamte Analyse ist im Anhang D *Komplette Profilanalysen* zu finden.

Profilanalyse GIU	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0	Kasus
Σ	0	0	3	16	92	17	
Σ gesamt	128						
Stufen Prozente	0	0	2,34	12,5	71,88	13,3	
Also ähm ••• gibt es ein alte Mann und ein Kinder.					1		N/A
Und sie ••• sie suchen •• Fischen in ein Fluss.					1		
Und sie finden ein Fisch.					1		
Und sie ähm •• sie bringen die Fische •• nach Hause.					1		
Und äh ••• in äh ••• wenn sie, sie sind in, ••• in ••• das Hause, ••• sie - no! - in d/ dem Hause,					1		
die alte Mann will, will ••• will— mh ((3,8s)) kocht, kochen, kochen, ok, kochen den Fisch .					1		A
Und die Kinder ist/ die Kind ist sehr, •• sehr ••• unsympathisch mit die, mit die idea/ mit die Idee.					1		
Ich glaube,					1		N

Tabelle 16 Illustration des Vorgehens bei der Kasusanalyse

Auf der linken Seite ist die Analyse der Satzmodelle nach Grieshaber (2010) zu sehen. Oberhalb ist die Anzahl der Kontexte in absoluten Zahlen und als Prozente angegeben. Auf der rechten Seite nun, abgetrennt durch einen schwarzen Strich, ist die Kasusverwendung vermerkt. Die für die Analyse relevanten Formen wurden zunächst grün markiert. Danach wurde vermerkt, um welche Form es sich handelt und ob diese richtig oder falsch angewendet wurde. Tabelle 16 zeigt auch deutlich, welche Formen nicht berücksichtigt wurden. „Ein Kinder“ wurde aus Gründen der Uneindeutigkeit nicht in die Analyse miteinbezogen. „Ein Fisch“ kann

ebenfalls nicht berücksichtigt werden, weil es sich hierbei auch um einen Genusfehler handeln könnte. Das Pronomen „*sie*“ entfällt aufgrund der Homonymie von Akkusativ und Nominativ. „*Die alte Mann*“ wurde trotz des eindeutigen männlichen Genus als Genusfehler interpretiert, da der Artikel „*die*“ im männlichen Deklinationsparadigma im Singular nicht vorkommt. Dieses Phänomen wird bei der Interpretation der Ergebnisse eingehend kommentiert. „*Ein alte Mann*“ hingegen wurde trotz der fehlenden starken Nominativendung (-r), aufgrund des Artikels „*ein*“ und des eindeutigen männlichen Genus als Nominalphrase im 1. Fall interpretiert. „*Den Fisch*“ schließlich ist eindeutig als männliche Nominalphrase im Akkusativ markiert.

4 Analyse der Ergebnisse

Im Folgenden werden die mittels der zuvor beschriebenen Methoden erhobenen Daten dargestellt und diskutiert. Zunächst werden einige der Daten präsentiert. In einem zweiten Schritt werden diese ausführlich interpretiert. Angesichts der Menge der erhobenen Daten und der Umfangsbeschränkung dieser Arbeit können nicht alle relevanten Daten im Fließtext präsentiert und diskutiert werden. Vielmehr soll sowohl ein Überblick geschaffen als auch ein Fokus auf für die Forschungsfragen entscheidende Elemente gelegt werden. Dass bei der engen Fokussierung auf das hier im Zentrum stehende Erkenntnisinteresse einige spannende Elemente ausgeklammert werden müssen, wird vor allem in Abschnitt 6.2 *Fazit und Ausblick* näher thematisiert.

Da es sich bei diesem Projekt um eine Querschnittuntersuchung handelt, wird trotz einmaliger Erhebung versucht, eine Entwicklungsfolge aufzuzeigen. Bei der Gliederung des nächsten Abschnitts orientiert sich die vorliegende Arbeit deshalb an den Stufen der Profilanalyse. Dies bedeutet, dass für die Stufen 2-4 exemplarisch die Lernaltersprache eines Probanden/ einer Probandin vorgestellt wird. Dabei wird zunächst ein Ausschnitt aus der Profilanalyse vorgelegt, die sowohl die Daten der syntaktischen Analyse als auch die der Kasusverwendung präsentiert. Leider konnte kein Teilnehmer/ keine Teilnehmerin der Profilstufe 1 zugeordnet werden, weshalb diese Stufe in dieser Arbeit nicht repräsentiert werden kann.

Was das Präsentationssampling betrifft, so wurde auf ein heterogenes Sampling geachtet. Dies bedeutet, dass zwar nicht alle Teilnehmenden gleichermaßen repräsentiert wurden, jedoch versucht wurde, die Bandbreite der syntaktischen Entwicklung in der Fremdsprache Deutsch nach dem Profilstufenmodell abzudecken. Im Anhang C befinden sich die gesamten Transkripte und im Anhang D die Profilanalysen der einzelnen Probandinnen und Probanden,

die bei einer intensiveren Beschäftigung mit dem Material oder für eine kontextuelle Einbettung der Daten herangezogen werden können. Des Weiteren wird im Fließtext der Arbeit mittels Verweissystem⁵ auf Daten im Anhang Bezug genommen, um diese in den Transkripten gegebenenfalls leichter zu finden.

Im Anschluss an diese Kurzpräsentation der Daten werden in Abschnitt 5 *Interpretation der Ergebnisse* die Ergebnisse diskutiert und zueinander in Verbindung gebracht. Hierbei werde ich eine grobe Einteilung in drei Bereiche, die zugleich die drei Forschungsfragen abbilden, vornehmen. Im ersten Teil geht es vornehmlich um die Ergebnisse im Bereich der Verbstellung. Die viel diskutierte Frage, inwiefern den ZISA-Erwerbsstufen (Clahsen et al. 1983) zuzustimmen ist und ob auch widersprechendes Material vorliegt, soll in dieser Arbeit nicht ausgespart werden und findet im ersten Unterkapitel (5.1 *Interpretation der Ergebnisse im Bereich der Verbstellung*) seinen Platz. Im zweiten Unterkapitel (5.2 *Interpretation der Ergebnisse im Bereich der Kasusverwendung*) wird der Erwerbsverlauf der Kasusverwendung thematisiert. Hierbei steht vor allem die Frage im Zentrum, ob im vorliegenden Korpus eine Erwerbsreihenfolge erkennbar ist. Das dritte Unterkapitel (5.3 *Korrelationen der Verbstellung und der Kasusverwendung*) schließlich thematisiert die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit und führt die beiden vorherigen Kapitel zusammen. Konkret geht es um die Korrelationen im Bereich des Erwerbs der Verbstellung und der Kasus. Bei der qualitativen Interpretation der Ergebnisse wurde darauf geachtet, möglichst die Daten aller Probandinnen und Probanden gleichmäßig miteinzubeziehen.

Obwohl sich das Verfahren der Profilanalyse nicht primär an Fehlern orientiert, sondern vielmehr bereits Gelerntes in den Fokus rückt, werde ich im Folgenden auch auf die falsche bzw. umgangssprachliche Realisierung von Inversion und Verbendstellung eingehen. Dabei habe ich eine Einteilung in *nicht realisiert in obligatorischem Kontext* und *übergeneralisierende Verwendung* durchgenommen. Ersteres bezieht sich auf Äußerungen, in denen fälschlicherweise das grammatische Phänomen nicht realisiert wird, obwohl dies von der Zielsprache verlangt wird.

Profilanalyse FED	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
((2s)) Aber sie sind nicht sehr fröhlich,					1	
wenn • • sie sehen die andere Fisch.					1	

⁵ Angegeben werden jeweils das Kürzel des Sprechers/ der Sprecherin und nach einem Doppelpunkt die Zeile(n), in denen der Auszug zu finden ist (Beispiel: ISA: 65).

Tabelle 17 Die Nicht-Realisierung einer Verbendstellung des Sprechers FED

Das Beispiel zeigt, dass der Sprecher in einem Nebensatz die Satzstellung SVO des Hauptsatzes anwendet. Vor allem in den niedrigeren, aber auch in höheren Profilstufen sind viele solcher Beispiele belegt.

Die übergeneralisierende Verwendung hingegen bezieht sich auf den gegenteiligen Fall und scheint nur vereinzelt von Bedeutung zu sein. Ein Lernender realisiert ein bestimmtes grammatisches Phänomen, obwohl dieses im gegebenen Kontext nicht zwingend gefordert wird.

Profilanalyse AND	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
• • Hab ich auch ((5s)) also empfohlen also ähm,				1		
• • dass ich möchte also • • vielleicht schwierige Kurse für mich ((4s)) besuchen.				1		

Tabelle 18 Die übergeneralisierende Realisierung der Inversion des Sprechers AND

Der Sprecher AND realisiert hier eine Inversion im Hauptsatz ohne vorangestellte Konstituente. Diese Form ist nun nicht als Fehler zu interpretieren, da sie als Form der Mündlichkeit durchaus auch bei Erstsprachlerinnen und Erstsprachlern vorkommt. Dennoch handelt es sich um eine markierte Form, die im schriftsprachlichen Bereich als Fehler sanktioniert wird und deshalb unter dem Begriff der Übergeneralisierung später nochmals getrennt betrachtet wird. Des Weiteren muss darauf hingewiesen werden, dass dieses Phänomen nicht bei allen Teilnehmenden eine Rolle spielt, was später noch deutlich werden wird.

4.1 Profilstufe 2: FED

Profilanalyse FED	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0	Kasus
Σ	0	1	1	9	29	6	
Σ gesamt	46						
Stufen Prozente	0	2,17	2,17	19,6	63,04	13	
Äh ich bin äh zweiundzwanzig Jahre alt.					1		N
Ich komme aus äh • • Bologna, äh Italien.					1		N
Ähm • • • ich lerne Deutsch seit ähm ((1,3s)) Oktober,					1		N
• • aber • • ich habe es studiert,				1			N
wenn ich war in Mittelschule drei/ für drei Jahren.					1		N

Ja, ähm Mittelschule.						1	
Ich äh spreche • • • Englisch, ja.					1		N
• • • Und äh Italienisch, ja.					1		
Ich, ich werde nach • • • Deutschland gehen, in äh • • September, • • • in Heidelberg für die Erasmus-• -projekt.				1			N
Und äh • • ich, äh ich habe ge/ gesehen in Deutschland im Sommer • • • für • • zwei Monate, Monate.					1		N
N/ N/ Nei/ nicht äh so viel,						1	
• • • weil äh ich war... ähm ((3,5s)) m					1		N
Nein, äh ja, ich, ich habe gearbeitet, aber...					1		N
Äh ((3s)) es gibt • • • ein/ ähm • • • einen Mann und ein Kind.					1		A
• • Und äh • • • sie, äh • • • sie sind am Strand.					1		
Und äh ((7,3s)) sie ähm • • sie haben viele Spaß/ ((3,5s)) viel Spaß.					1		
Und • • • sie haben, sie haben • • • einen Fisch äh • • • ge/ ge/ genommen, genommen.				1			A
Und äh sie äh • • in die/ in die dritte, ((3s)) in die dritte ((3,3s)) Bilde/ Bild- äh sie ähm kochen sie die/ der/ ((2,8s)) den Fisch.			1				A
Sie gehen zurück am Strand.					1		
Und äh sie ((12s)) ähm— "sie lassen ihn gehen—" die/ der, der Fische.						1	N/A
Und/ aber • • • ein, • • • ein andere Fisch isst es.					1		
• • • Und sie sind sehr wütend aus/ • • • sie sehn, sehn.				1			
• • • In die ähm, • • • in die, • • • in die erste, • • • in die erste Bild • • • sie, • • • sie sagen:					1		
Ja, wir haben es gefallen.				1			N
Und sie sind sehr ((3,7s)) glücklich.					1		
Später äh ((1,9s)) sie, • • • sie sind kon/ konzert/ konzentriert, konzentriert.					1		
Warum!						1	
• • Weil ähm • • • sie denken,					1		
• • es ist eine/ es ist nicht eine gute Dinge • • • zu Fischen • • • nehmen/ fa/ fangen.				1			
Ja, sie sind fröhlich,					1		
wenn sie ähm • • • wenn sie gehen/ wenn sie zurück gehen.		1					
((2s)) Aber sie sind nicht sehr fröhlich,					1		
wenn • • sie sehen die andere Fisch.					1		
Es gibt zwei, ähm • • • zwei • • Män/ Männer.					1		
Die, die erste Mann ist, • • • ist wütend,					1		

weil die andere Mann • • • hat, • • • hat seine Apfel gegessen.				1			
Das ist ein bisschen kompliziert äh zu, ((5s)) zu sagen.				1			
Ja, äh ((2,8s)) aber s/ • • • er hat eine/ ((6s)) er hat nicht,					1		N
was, ((4,5s)) was er • • • will,					1		N
• • • weil ((3,2s)) alles Apfeln • • • ge/ gehn zurück in die andere • • • Garten.					1		
Äh s/ er ist • • • ein bisschen, ((4,7s)) er ist ein bisschen— ((6s)) äh ja, müde.					1		N
Und äh ((5,6s)) er probiert zu ähm ((8s)) coprisi, insomma, äh...				1			N
Ähm • • • er ist ein bisschen müde,					1		N
• • • weil er, ((5s)) weil er, ((3s)) weil s/ seine ((4,4s)) seine Arbeit äh funktioniert nicht.					1		N
Ok!						1	
Bitte!						1	

Abbildung 3 Profil der Stufe 2 des Sprechers FED

Der Sprecher FED lernt seit sechs Monaten die Fremdsprache Deutsch und besuchte zur Zeit der Erhebung den Sprachkurs A2. Die Äußerung „sie lassen ihn gehen“ wurde nicht in die Analyse miteinbezogen, da es sich hierbei um eine direkte Wiederholung handelt und keine eigenständige Produktion vorliegt. Mit 46 minimal satzwertigen Einheiten (im Folgenden kurz: MSE genannt) ist das vorliegende Profil das kleinste des gesamten Korpus. Das Profil kann mit 9 MSE der Stufe 2 (= 19,6%) jedoch eindeutig dieser Stufe zugeordnet werden. Dies bedeutet, dass der Sprecher die Separierung des infiniten und finiten Verbteils beherrscht. 3 der 9 Äußerungen wurden als *zu*-Konstruktionen realisiert, 5 als Zukunftsformen mit „werden“ oder als Präteritum mit „haben“. Eine Äußerung konnte als Separierung eines Partikelverbs eingestuft werden („• • • Und sie sind sehr wütend aus/ • • • sie sehn, sehn.“ [FED: 26]), wobei hier auch wegen der unsicheren und einzelnen Verwendung nicht von einem erfolgreichen Erwerb in diesem Bereich gesprochen werden kann. Auf der Profilstufe 3 und 4 realisiert der Sprecher jeweils eine korrekte Äußerung, denen jedoch jeweils zwei nicht realisierte obligatorische Kontexte gegenüberstehen.

	Kasusverwendung FED							
	Korrekt angewendete Formen				Falsch angewendete Formen			
	NOM	GEN	AKK	DAT	NOM	GEN	AKK	DAT
Substantive			3				1	
Pronomen	17							

Tabelle 19 Die Kasusanwendung des Sprechers FED

Was den Erwerb des Kasussystems betrifft, so liegen für diesen Sprecher sehr wenige eindeutige Belege vor. Konkret handelt es sich um 4 nominale Belege und 17 Pronomen, die ausschließlich im Nominativ und normkonform realisiert wurden. Die 4 nominalen Belege teilen sich in 3 korrekt verwendete Akkusativformen und eine falsche Nominativendung im Akkusativkontext (N/A) auf. Dativ- und Genitivformen oder -kontexte wurden keine realisiert. Tabelle 19 stellt die Verteilung der korrekten und inkorrekten Anwendung der Formen dar. Es liegt keine Form von A/N vor, was auf eine eindeutige Zuordnung zum Ein-Kasus-System der 2. Phase deuten würde. Ob trotz der dürftigen Belege von einer strukturellen Unterscheidung von Nominativ- und Akkusativkontexten ausgegangen und das Profil deshalb dem Zwei-Kasus-System zugeordnet werden kann, gilt es noch zu diskutieren und kann hier noch nicht eindeutig beschlossen werden.

Keine weitere Teilnehmerin/ kein weiterer Teilnehmer konnte der Profilstufe 2 zugeordnet werden.

4.2 Profilstufe 2-3: GIU

Profilanalyse GIU	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0	Kasus	
Σ	0	0	3	16	92	17		
Σ gesamt	128							
Stufen Prozente	0	0	2,34	12,5	71,88	13,3		
••• Also •• mh wir sind in einem/ ((2s)) in ähm einem Landschaft.					1		N	
Ähm ((1,5s)) das ist ähm •• gelb.					1			
Und ähm •• es gibt ähm •• ein/ einen/ einem •• Wald in, in die Landschaft.					1		D/A	
Und gibt es ein— Garten, ok, ähm mit ein äh tree— Baum/ Äpf/ Apfelbaum.					1			
Und äh •• in die Garten gibt es ein Mauer.			1					
••• An ei/ einem/ S/ an einem, an einem ähm •• Gebiet von Mauer es gibt ein Mann ,					1		N/A	

ähm • • • der essen oder äh • • • schmeckt ein Apfel.					1			
Und an de anderen Gebiet von Mauer äh • • • gibt es ein äh man äh,			1				N/A	
• • • der ist nicht froh,					1			
dass die anderen man äh • • • e/ essen seine Äpfeln.					1		A/N	
• • • Wir kann/ wir können ähm • • • ihn heißen ähm ((3s)) Markus.				1			N	A
Markus äh • • • will ähm die/ die Apfel ähm • • • für ihn haben.				1				
"Also die Apfel sind äh von mir!					1			
Ah • • • du, • • • du, • du musst nicht äh • • • essen."				1			N	
Ich binde/ bindet die, • • die, • • die— Baum/ • • die Baum.					1		N	
Und ähm • • • für eine äh • • • Gesetz von Physik if you bind die Baum...						1		
Und mit die • • Dinge, ((2,5s)) die Dinge you/ du, • • • du... ((3,5s)) use?						1		
Ähm ((3s)) brauchen die... Aaah! ((2,5s)) Äh ((2s)) rope? Seil, Ok!						1		
• • • Die Seil äh ((2,5s)) broken.						1		
Die Seil kaputt gehen.					1			
Und die Apfel sie, äh • • • sie gehen in, in/ an, an, an den anderen Gebiet.					1			
Und äh • • • kaputt.					1			
Ähm ((2s)) er • • • denkst/ er denkt, denkt • • • ähm er denkt:					1		N	
"Vielleicht • • • ich, ähm ich hatte Physik studieren an der Hochschule!"				1			N	
((1,2s)) Ich glaube,					1		N	
er ist äh die äh • • glückest • • in äh der Situation,					1		N	
weil er ist äh • • • relax.					1		N	
Und äh ich, ähm • • ich glaube,					1		N	
die Landschaft und äh schla/ schlafen und äh...						1		
Ich weiß/ ich glaube nicht.					1		N	
Ähm • • sie streiten • • • vielleicht.					1			
Ähm • • aber ich glaube,					1		N	
dass ähm die/ Markus, ähm ((3,s)) er hat kaputt die— Seil.					1		N	
Er hat kaputt der Seil.					1		N	N/A
Und ((unverständlich 1s)) machen ein anderen • • Seil, • • • aber in Zentrum von äh • • • sein Gebiet.					1		A	
Also • • • jemanden/ niemanden kann Apfel • • stehlen.				1			A/N	

Äh • • die anderen heißt äh ähm...					1		A/N	
((1,8s)) "Mit alles die Apfel ich gehe ähm • • Marmelade zu tun."				1			N	

Abbildung 4 Ausschnitt aus dem Profil der Stufe 3 der Sprecherin GIU

Da das Profil mit 128 MSE zu lang ist, um es hier vollständig zu präsentieren, wurde stattdessen nur ein Ausschnitt gewählt. Es handelt sich hierbei um die letzte Bildgeschichte, die die Lernerin erzählte. Die oben angeführten Daten bezüglich Anwendungskontexte und Prozente beziehen sich auf das gesamte Profil, das im Anhang D zu finden ist.

Die Sprecherin GIU lernt zum Zeitpunkt der Erhebung seit ca. einem Jahr die Fremdsprache Deutsch und besucht den Kurs B1. Sie hat noch keinen längeren Aufenthalt im deutschsprachigen Ausland absolviert. Die Sprecherin realisiert mit 128 MSE bereits deutlich mehr MSE als der Sprecher FED, der Profilstufe 2 zugeordnet wurde. Das Profil der Sprecherin GIU ist nach dem Vorgehen Grieshaber (2012) mit 3 Äußerungen der Profilstufe 3 (2,34%) auch dieser zuzuordnen. Diehl et al. (2000) würden aufgrund der Relationen zwischen richtiger und falscher Realisierung die Stufe der Inversion jedoch als nicht erworben ansehen, da die Sprecherin siebenmal keine Inversion in obligatorischem Kontext produziert. Aus den genannten Gründen kann das Profil im Übergang zwischen Profilstufe 2 und 3 gesehen werden. Für die Profilstufe 4 (Verbendstellung) konnte keine korrekte Äußerung gefunden werden. Fünfmal hingegen produziert die Sprecherin Nebensätze ohne die Verbendstellung zu realisieren, was darauf hindeutet, dass diese Phase noch nicht erreicht wurde.

	Kasusverwendung GIU							
	Korrekt angewendete Formen				Falsch angewendete Formen			
	NOM	GEN	AKK	DAT	NOM	GEN	AKK	DAT
Substantive	4		3		3		7	1
Pronomen	46		2					

Tabelle 20 Die Kasusanwendung der Sprecherin GIU

Auch dieses Profil belegt eindeutig, dass die korrekte Verwendung von Pronomen im Nominativ keine Herausforderung darstellt. Mit 46 richtig angewendeten Pronomen im Nominativ und keinen Regelverstößen kann dies klar belegt werden. Auch 2 Akkusativformen (*dich, ihn*) wurden erfolgreich realisiert, wobei es sich bei der Wendung „*ich liebe dich*“ (GIU: 50) vermutlich mehr um eine auswendig gelernte Formel, als eine eigenständige Produktion handelt. Bei der Kasusverwendung in der Nominalphrase sieht das Ergebnis schon abwechslungsreicher aus. 4 Nominativformen und 3 Akkusativformen konnte die Sprecherin

GIU sprachkonform realisieren. Dreimal realisiert sie eine Akkusativendung im Nominativkontext (A/N). Sechsmal bildet sie statt eines Akkusativs eine Nominativform, einmal sogar eine Dativform („*einem Wald*“). Auch einige Dativformen im Plural konnten belegt werden. Diese wurden jedoch nicht in die obige Tabelle miteinbezogen, da es sich hierbei höchstwahrscheinlich um falsch gebildete Pluralformen handelt. Die Konstituente „kompositierten Worten“ im Satz „*Weil ähm es gibt äh viele kompositierten Worten/ lange Worten zusammen*“ (GIU: 17) entspricht morphologisch einer Dativform im Plural. Wahrscheinlicher jedoch ist, dass es sich hierbei um einen falsch gebildeten Plural handelt. Auch Diehl et al. (2000: 343) erkennen in ihrem Korpus eine Tendenz, Nominalgruppen im Plural mit *-en* zu bilden.

Aufgrund der Verwendung von Akkusativformen in Nominativkontexten und der Verwendung von Nominativformen in Akkusativkontexten kann dieses Profil im Kasuserwerb der Ein-Kasus-Phase der zweiten Stufe zugeordnet werden, die sich vor allem durch die beliebige Verwendung von Kasusmorphemen auszeichnet. Die Relation von falscher und richtiger Anwendung zeigt, dass die Sprecherin Pronomen im Nominativ sicher anwenden kann, ihr jedoch vor allem der Akkusativ Probleme bereitet.

Keine weitere Teilnehmerin/ kein weiterer Teilnehmer konnte der Profilstufe 3 zugeordnet werden.

4.3 Profilstufe 4: AND

Profilanalyse AND	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0	Kasus	
Σ	1	24	27	18	37	31		
Σ gesamt	138							
Stufen Prozente	0,72	17,4	19,6	13	26,81	22,5		
Also ((3s)) äh also wir sehen zwei Männer,					1		N	
die äh ((8s)) die in der Nähe wohnen— die Nachbarn sind.		1						
Aber besser vielleicht?						1		
Ähm ((2,3s)) ein äh ((1,9s)) ein dieser Männer ähm ((2,4s)) hat einen Apfelbaum .					1		N	A
((8,3s)) Aber der mm/ der andere , der andere also ••• isst also die, die Äpfel •• • seines Nachbarn .					1		N	G
((5,9s)) Wenn/ ((2s)) also als der, der erste Mann , dem, ••• dem der	1						N	A

Apfelbaum gehört, ((3,6s)) seinen Nachbarn • • siehst,								
((3s)) will er seine Nachbarn ((9s)) naja also • • • punire oder etwas.			1				N	A
Bestrafen, aja, wahrscheinlich • • bestrafen • • • ähm.						1		
• • • Also er denkt, ähm ((2,5s)) seinen Baum zu/ seinen Apfelbaum • • • festzubinden,				1			N	A
Er fest, so dass er...						1		
Ähm ((3,5s)) um die Äpfel also ((2,7s)) in, in seinen Nachbarn zu, ((2,3s)) zu ((3,6s)) also...						1		
Also ich hä/ hätte also • • das ((2,7s)) n/ etwas verschieden/ etwas unterschiedlich also gedacht.				1			N	
Äh • • vielleicht er möchte • • • die Äpfel— werfen, werfen gegen also in, • • in den anderen Mann, ah • • naja.				1			N	
Vielleicht besser, besser deine, deine • • • Gedächtnis/ deine Versione, ja.						1		
Äh danach also • • in , in diesem Fall • • möchte der, ((2s)) der (Gehörer) die, • • • die Äpfel ((5s)) ver/- also für sich behalten.			1				N	
Also möchte er/ möchte den/ • • die Äpfel und • • • den, den Baum selbst...						1	N	A
((5s)) Also die Distanz • • • zwischen, ((3,4s)) zwischen den Baum und seinem Nachbarn ähm ((4,8s)) vergrößern.				1				
Vielleicht • • • bin ich nicht so sicher,			1				N	
dass • man vergrößern eine Distanz.						1		
Aber ähm ((1,5s)), aber leider ähm ((3s)) nachdem er • • m die/ den Baum ((2,7s)) festbunden hat ähm,		1					N	A
((2,5s)) also ((2,2s)) werden die Äpfel ((5,5s))/ oder naja/ ((1,5s)) f/ flüchten die Äpfel also • • • aus dem/ aus das Baum/ aus dem Baum ((5,5s)) in, ähm ((3,4s)) in seines • Nachbares • Garten.				1			G	
Also ((2,3s)) am Ende hat er/ hat der (Gehörer) ((2,5s)) also keine, ((3,4s)) also kein Gutes gemacht • • für, für, für ihn selbst.				1			N	
Am Beginn äh fühlt • • • der (Gehörer) • • • sehr wütend,				1			N	
((3,4s)) als er • • seine Nachbar äh ((1,6s)) empfendet.			1				N	
Ähm ((7s)) er ist sehr engagiert,						1	N	
also um seine Äpfel zu beschützen.		1						

((3s)) Aber am, ((3,5s)) am Ende soll/ • • • muss er also sehr ((3s)) traurig— enttäuscht äh sein,			1				N	
denn er hat ähm ((1,4s)) seine Situation...					1		N	
Also ((1,3s)) naja, sein Plan sicher war • • • falsch.					1		N	
Hatte kein...						1		
• • • Gegensatz als "verbessern"?						1		
I/ Er hatte seine Situation verschlechtert, verschlechtert, also.			1				N	
Sein Nachbarn war sehr mh ((2,5s)) entspannt, also relaxier/ • • • relaxt also • • • am Beginn.					1		A/N	
Und nur • • • wurde er überrascht also • • • über die/ • • • über den Äpfelflucht, also.			1				N	
Und war auch ((4s)) impaurito?					1			
Er hatte Angst • • • also wegen, ((1,7s)) wegen der Äpfel.					1		N	
Sie waren ((3,4s)) zu viel/ zu viele Äpfel also ((2,4s)) zusammen.					1			

Abbildung 5 Ausschnitt aus dem Profil der Stufe 4 des Sprechers AND

Auch hier wurde nur das Profil der letzten Bildgeschichte präsentiert. Die oben angeführten Daten bezüglich Anwendungskontexte und Prozente beziehen sich auf das gesamte Profil, das im Anhang D zu finden ist.

Der Sprecher AND besuchte zur Zeit der Erhebung den Sprachkurs B2 und lernt bereits seit der Schulzeit (mit längeren Unterbrechungen) Deutsch. Bei 138 MSE realisiert der Sprecher AND 24 korrekte Äußerungen mit Verbendstellung, was einem Prozentsatz von 17,4% entspricht und 27 korrekte Inversionen, was 19,6% aller MSE ausmacht. Das Profil kann daher der Stufe 4 zugeordnet werden. Eine Äußerung konnte der Profilstufe 5 zugeordnet werden. Was die Relationen zwischen richtiger und falscher Anwendung in den Bereichen Verbendstellung und Inversion betrifft, so ist zu sagen, dass der Proband lediglich einmal eine Inversion und zweimal die Verbendstellung in notwendigem Kontext nicht realisiert. Auffallend ist aber, dass der Sprecher 4 Inversionsstellungen in markiertem Kontext realisiert. Dabei handelt es sich um ein Phänomen der Mündlichkeit, das in der Schriftsprache sanktioniert wird.

	Kasusverwendung AND							
	Korrekt angewendete Formen				Falsch angewendete Formen			
	NOM	GEN	AKK	DAT	NOM	GEN	AKK	DAT
Substantive	12	2	14	2	3			1
Pronomen	46		3					1

Tabelle 21 Die Kasusanwendung des Sprechers AND

Die in Tabelle 23 aufgelisteten Daten zeigen, dass der Sprecher AND kaum Fehler bei der Anwendung des Nominativs und des Akkusativs macht und auch den Genitiv (2 Belege) anwendet. Was den Dativ betrifft, so realisiert der Sprecher 2 korrekte Formen, die den zwei inkorrekten Formen gegenüberstehen. Der Sprecher hat hierbei jeweils eine Akkusativform anstatt einer Dativform realisiert. Dreimal greift er in Nominativkontexten zur falschen Form: Er realisiert stattdessen einmal einen Dativ (D/N) und zweimal einen Akkusativ (A/N). Nichtsdestotrotz wurde der Sprecher der 5. Phase (Vier-Kasus-System) zugeordnet, da er insgesamt eine sehr hohe Sicherheit mit dem deutschen Kasussystem aufweist.

5 Interpretation der Ergebnisse

Es ist prinzipiell nie möglich festzustellen, auf welche Weise und aus welchen Gründen eine bestimmte Form zustande gekommen ist. Was die Ursache/n eines Fehlers ist/ sind, aber auch warum eine Form normgerecht produziert wurde, darüber lässt sich letztlich nur spekulieren. (Diehl et al. 2000: 243)

Diese Aussage der DiGS-Forscherguppe (Diehl et al. 2000) stelle ich an den Anfang dieses Abschnitts, nicht um die Euphorie bezüglich der gewonnenen Erkenntnisse zu dämpfen, sondern um noch einmal darauf hinzuweisen, dass viele Faktoren den Fremd- und Zweitspracherwerb beeinflussen: Faktoren, die nur teilweise eingegrenzt und analysiert werden können; Faktoren, die individueller Natur sind; Faktoren, die so komplex sind, dass ihre vielschichtigen Wechselwirkungen nur schwer aufgedröselt werden können. Eine Vielschichtigkeit und Instabilität, die Koeppel (2010: 9) dazu veranlasst die Lernaltersprachenanalyse als „das dominante Paradigma der Zweitspracherwerbsforschung und gleichzeitig ihr furchtbarstes“ zu beschreiben. In diesem Abschnitt werde ich die erhobenen Daten präsentieren und diskutieren.

Im letzten Abschnitt wurden exemplarisch für die Ergebnisse der Lernaltersprachenanalyse 3 Profile vorgestellt. Dadurch sollte ein genereller Einblick in die Daten geschaffen werden. In den folgenden Kapiteln werden nun möglichst die Ergebnisse aller Probandinnen und Probanden zueinander in Beziehung gesetzt und diskutiert. Dabei werde ich auch auf ein paar

Sprachlernstrategien eingehen, die vermehrt bei den Probandinnen und Probanden erkennbar waren. Der oben bereits geschilderten Einteilung folgend, werden zunächst die Ergebnisse in Bezug auf die Verbstellung interpretiert.

5.1 Interpretation der Ergebnisse im Bereich der Verbstellung

Ziel der Elizitierung mittels Bildgeschichten war es, die Teilnehmenden zu einer erzählerischen Einbettung der Bilder zu bewegen. Auf die Probleme, die sich dabei ergeben können, wurde bereits im methodischen Teil der Arbeit eingegangen. An dieser Stelle kann nun gesagt werden, dass alle Probandinnen und Probanden die vorgelegten Bilder als Ereigniskette interpretierten. Zudem beeinflusst die Auswahl der Erzählzeit die Wahl der sprachlichen Mittel und somit auch den Satzbau. Bei den meisten Teilnehmenden können neben Präsensformen auch einige Formen im Perfekt gefunden werden. Durch die ausführliche Befragung zur Sprachlernbiografie der Teilnehmenden, mussten diese außerdem vermehrt zu Zeiten der Vergangenheit greifen.

Teilnehmerin/ Teilnehmer	Σ MSE	P-5 MSE	P-4 MSE	P-3 MSE	P-2 MSE	P-1 MSE	P-0 MSE	Erreichte Profilstufe
AND	138	1	24	27	18	37	31	4
CHI	136	1	14	9	31	59	22	4
FAB	210	0	11	33	35	100	31	4
FED	46	0	1	1	9	29	6	2
GIU	128	0	0	3	16	92	17	3
ISA	215	1	26	34	39	92	23	4
MAR	104	1	5	2	32	54	10	4 (ohne 3)
NIN	77	0	8	11	7	37	14	4

Tabelle 22 Übersicht über die Ergebnisse aller Teilnehmenden im Bereich der Verbstellung

Tabelle 24 fasst die erhobenen Daten aller acht Teilnehmenden zusammen und stellt die Ergebnisse für den Bereich der Verbstellung gegenüber. Zu erkennen ist, dass trotz der heterogenen Verteilung der Teilnehmenden was Erfahrung und besuchten Sprachkurs betrifft (siehe Tabelle 6) sechs Probandinnen und Probanden der Profilstufe 4 zugeordnet wurden. Selbstverständlich ergibt sich auch innerhalb dieser Gruppe eine hohe Variation, was sich durch den überindividuellen Vergleich der MSE einer Stufe abzeichnet. So realisiert die Sprecherin ISA die Inversionsstellung sehr souverän: 34 Mal wendet sie diese Satzstellung erfolgreich an, was 15,8% aller MSE ausmacht. Viermal realisiert sie diese in einem obligatorischen Kontext nicht. Die Sprecherin MAR hingegen, die hier ebenfalls der Profilstufe 4 zugeordnet wurde, realisiert die Satzstellung der Inversion nur zweimal richtig. In 22 obligatorischen Kontexten

wendet sie diese nicht an. Auch die tatsächliche Menge an produzierten MSE variiert sehr stark zwischen den Teilnehmenden. Der Sprecher FED produziert 46 MSE, wohingegen die Sprecherin ISA mit 215 MSE die größte Anzahl an MSE des gesamten Korpus aufweist.

Was wird zuerst erworben: die Inversion oder die Verbendstellung? Wie im theoretischen Teil der Arbeit eingehend diskutiert wurde, scheiden sich bei dieser Frage bis heute die Geister und die Ergebnisse. Während die ZISA-Forscherguppe (Clahsen et al. 1983) die Verbendstellung als schwerste zu erwerbende Verbposition erkennt, stellt das DiGS-Team (Diehl et al. 2000) in ihrem Korpus fest, dass die größten Schwierigkeiten bei der Realisierung der Inversionsstellung vorliegen. Was die Ergebnisse dieses Projekts betrifft, so liegen widersprüchliche Daten vor, die aufgrund der einmaligen Datenerhebung keine genauen Rückschlüsse zulassen. Sind die beiden relevanten Stufen (PS-3 und PS-4) erst fest verankert, lässt sich nicht mit Sicherheit belegen, welche der Stufen zuerst erworben wurde. Es lohnt sich in diesem Fall, einen Blick auf die Relationen der richtigen und unterlassenen Anwendung zu werfen, die für die Inversion in Tabelle 25 und für die Verbendstellung in der Tabelle 26 abgebildet werden. In den Tabellen werden die Anzahl der korrekten Realisierungen in obligatorischen Kontexten und die Anzahl der Nicht-Realisierung dieser gegenübergestellt. Die Prozentangaben sollen das Vergleichen der Zahlenwerte erleichtern.

Inversion	Σ	richtig angewendet	in obligatorischem Kontext nicht angewendet
AND	27	27	1
%		96,4 ⁶ %	3,6 %
CHI	15	9	6
%		60 %	40 %
FAB	40	33	7
%		82,5 %	17,5 %
FED	3	1	2
%		33,3 %	66,7 %
GIU	10	3	7
%		30 %	70 %
ISA	38	34	4
%		89,5 %	10,5 %
MAR	24	2	22
%		8,3 %	91,7 %
NIN	15	12	5
%		70,6 %	29,4 %

Tabelle 23 Übersicht der richtigen und falschen Anwendung der Inversion

⁶ Die in Prozent angegebenen Ergebnisse wurde jeweils bis auf eine Kommastelle gerundet.

Verbend- stellung	Σ	richtig angewendet	in obligatorischem Kontext nicht angewendet
AND	26	24	2
%		92,3 %	7,7 %
CHI	16	14	2
%		87,5 %	12,5 %
FAB	21	11	9
%		55 %	45 %
FED	3	1	2
%		33,3 %	66,7 %
GIU	5	0	5
%		0 %	100 %
ISA	27	26	1
%		96,3 %	3,7 %
MAR	7	5	2
%		71,4 %	28,6 %
NIN	9	8	1
%		88,9 %	11,1 %

Tabelle 24 Übersicht der richtigen und falschen Anwendung der Verbendstellung

In diesem Zusammenhang besonders interessant sind die Ergebnisse der Teilnehmenden, die sich in einem Übergangsstadium befinden. Nur eine Sprecherin (GIU) konnte der Profilstufe 3 zugeordnet werden. Diese Zuordnung erscheint jedoch mehr als wackelig, berücksichtigt man, dass das Phänomen der Inversion nur dreimal richtig realisiert und siebenmal nicht realisiert wurde. Nichtsdestotrotz überwiegen diese Belege zahlenmäßig deutlich die der Verbendstellung, die die Sprecherin kein einziges Mal in 5 obligatorischen Kontexten realisiert. Dieser geringe quantitative Unterschied könnte mit zufälligen Treffern in Zusammenhang stehen oder darauf hindeuten, dass die Inversion vor der Verbendstellung erworben wird, was die Ergebnisse der ZISA-Studie (Clahsen et al. 1983) untermauern würde. Auch der Sprecher FAB ist bei der Realisierung der Inversion deutlich sattelfester. In 82,5 % der Fälle kann er diese richtig realisieren. Bei der Verbendstellung werden hingegen lediglich 55 % der Kontexte normkonform geäußert. Ein gegenteiliges Bild liefern die Profile der Teilnehmenden MAR und CHI und NIN. Die Sprecherin MAR realisiert die Verbendstellung in 5 von 7 obligatorischen Kontexten und wurde deshalb dieser Profilstufe zugeteilt. Die Inversionsstellung hingegen wird

nur in 2 der 24 obligatorischen Kontexten realisiert, was einem Prozentsatz von 8,3 % entspricht. Dies zeigt, dass die Sprecherin diese Verbstellung noch nicht erworben hat oder dabei ist, diese zu erwerben. Die Implikationsskala, die davon ausgeht, dass die einzelnen Stufen chronologisch erworben werden und dass der Erwerb einer höheren Stufe auch den Erwerb der darunterliegenden impliziert, wird hier zugunsten der DiGS-Studie (Diehl et al. 2000) umgedreht. Auch die Daten der Sprecherin CHI zeigen, dass dieser die Inversion deutlich mehr Probleme bereitet als die Verbendstellung. In 9 von 15 Kontexten realisiert sie die Inversionsstellung; die Verbendstellung realisiert sie in 14 der 16 Kontexte. Auch der Sprecher NIN weist eine deutlich höhere Fehlerquote auf Profilstufe 3 als auf Profilstufe 4 auf. 88,9 % der obligatorischen Verbendstellung kann er richtig realisieren. Bei der Inversion fallen die korrekten Realisierungen mit 70,6 % geringer aus. Diese Ausführungen, die auf der Annahme beruhen, dass Schwierigkeiten bei der Anwendung auf einen späteren Erwerb hindeuten, lassen die Vermutung zu, dass die Struktur der Inversion später erworben wird.

Zusammenfassend spiegeln auch die Ergebnisse dieses Projekts die immerwährende Frage der exakten Erwerbsreihenfolge in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung wider.

Diehl et al. (2000: 110) differenzierten bei der Auswertung ihrer Ergebnisse auch zwischen den einzelnen Anwendungskontexten der Inversion. So kommen sie zu dem Schluss, dass Entscheidungsfragen und W-Fragen bereits sehr früh von den französischsprachigen Lernenden richtig gebildet werden, noch vor der Distanzstellung des finiten und infiniten Verbteils. Den französischsprachigen Lernenden ist aber die Inversion in Entscheidungsfragen bereits aus ihrer Erstsprache bekannt, was dieses frühe Auftreten erklären könnte. Wie Ballestracci (2008: 168) zu Recht konstatiert, wird die Entscheidungsfrage im Italienischen hingegen meist durch die Betonung gesteuert. Sie stellt in ihren Untersuchungen zum Deutscherwerb italophoner Studierender fest, dass die Entscheidungsfrage, anders als bei den französischsprachigen DiGS-Schülerinnen und Schülern (Diehl et al. 2000), daher nicht gleichzeitig mit der W-Frage erworben wird, sondern in einer späteren Phase (vgl. Ballestracci 2008: 168). Die Inversionsstruktur nach vorangestelltem Adverbial oder einer anderen Konstituente aus dem Mittelfeld erfolgt auch laut den Erkenntnissen der DiGS-Studie (Diehl et al. 2000) dagegen erst nach dem Erwerb der Verbendstellung.

In diesem Projekt konnten einige Fälle der umgangssprachlichen Realisierung von Entscheidungsfragen analysiert werden, die meist die Struktur „*Das ist xy?*“ (Beispiel: „*Das ist eine Stuhl etwas?*“ [CHI: 39-40]) aufweisen. Diese Struktur ist analog auch im Italienischen normkonform und kann als eine Interferenz aus der Erstsprache gedeutet werden. Diese

Lernenden haben noch nicht die Verbspitzenstellung in Entscheidungsfragen verinnerlicht und greifen deshalb auf bekannte Muster aus der Erstsprache zurück. In W-Fragesätzen wurde die Inversion in allen obligatorischen Kontexten normkonform realisiert, woraus geschlossen werden kann, dass diese Form der Inversion mit leerem Vorfeld leichter und schneller erworben wird als die „tatsächliche“ nach vorangestellter Konstituente.

Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden in den Tabellen 25 und 26 die Fälle der Anwendung in markiertem/falschem Kontext, also der Übergeneralisierung von Wortstellungsmuster über den Geltungsbereich hinaus, ausgespart. Trotzdem sei an dieser Stelle kurz auf diese Resultate eingegangen. Auch Diehl et al. (2000: 342) thematisieren die Lernstrategie der Übergeneralisierung. Unter diesem Phänomen versteht das Metzler Lexikon Sprache (Glück/Rödel 2016: 757) Formen, die darauf hindeuten, dass der Lernende eine Regel erworben hat und diese nun über den Geltungsbereich hinaus anwendet. Da es sich dabei um Regeln handelt, die innerhalb der Zielsprache existieren, kann auch von intralingualen Interferenzen gesprochen werden (vgl. Chlosta et al. 2014: 267f). Nicht nur Kinder während des Erstspracherwerbs abstrahieren aufgrund von Analogiebildungen Regeln, die sie dann auf neue Strukturen anwenden, sondern auch Erwachsene beim Prozess des Zweit- oder Fremdspracherwerbs. Dabei sind diese Fehler nicht als negativ zu betrachten. Vielmehr legen sie den Entwicklungsprozess gewisser Strukturen offen und bilden einen notwendigen Entwicklungsschritt bei der Sprachaneignung. Besonders die Identitätshypothese hebt solche Strukturen der Übergeneralisierung als wichtig für die Parametereinstellung hervor (vgl. Hoffmann et al. 2017: 222, 242; Chloster et al. 2014: 270f). Bei der Analyse der Daten wurden die Strukturen der Übergeneralisierung von Inversion und Verbendstellung zwar nicht diesen Profilstufen zugeordnet, trotzdem weisen diese Formen darauf hin, dass die Lernenden die in ihrer Erstsprache unbekannten Strukturen zumindest formal erkannt haben. Zu fragen ist, ob die Lernenden bereits die Funktion dieser Wortstellungsmuster im Deutschen verstanden haben.

Neben vielen Beispielen, die die morphologische Realisierung von Formen thematisieren, gehen Diehl et al. (2000) auch auf die Generalisierung von Satzstrukturen ein. Die Generalisierung von Nebensatz- und Inversionsstrukturen sehen sie als entscheidenden Schritt zur „Emanzipation von der dominierenden Rolle der L1“ (ebd. 92), da die Lernenden nun mit dem Forminventar der Zielsprache spielen. Dies trifft vor allem auf die Inversion zu, die als Variante zur S-V-Stellung gesehen wird. Die formale Struktur ist nun zwar bekannt, der genaue Anwendungsbereich jedoch nicht. Spannend ist nun, dass Diehl et al. (2000: 93) diese

Übergeneralisierung für Nebensatzstrukturen kaum feststellen können. Sie schließen daraus, dass die Lernenden die Verbletzstellung eindeutig dem Nebensatz zuordnen können und es keinen negativen Transfer aus der L1 gibt (vgl. ebd.). Dieses Gefälle bei der Generalisierung von Nebensatz- und Inversionsstellung ist im vorliegenden Korpus nicht nachweisbar. Beschränkt man sich auf die reinen Vorkommenskontexte so liegen die beiden Fehlertypen gleich auf (siehe Tabelle 27). Es fällt jedoch auf, dass die Lernenden jeweils mit der Inversion oder der Nebensatzstellung Probleme haben, nie jedoch mit beidem gleichzeitig.

Dem DiGS-Forscherteam (Diehl et al. 2000) geht es auch darum zu zeigen, dass diese Generalisierungen im Laufe der Jahre wieder revidiert werden und sich die Lernersprache so immer mehr der zielsprachlichen Norm annähert. Sie weisen darauf hin, dass auch auf anderen sprachlichen Ebenen (Lexik, Textkohärenz) übergeneralisierende Schülerinnen und Schüler überdurchschnittlich gute Sprachkenntnisse aufweisen (vgl. Diehl et al. 2000: 347). Auch in dem hier vorliegenden Projekt zeigten sich vereinzelt Fälle von Übergeneralisierung. Besonders stechen diese im Profil des Sprechers AND hervor, der zwar die Inversion und die Verbendstellung sehr sicher beherrscht, die Regel der Inversion aber auch vermehrt über den eigentlichen Geltungsbereich hinaus anwendet. 4 Belege (AND: 6, 11, 18, 80) konnten in seinem Profil dafür gefunden werden. Beispielhaft für dieses Phänomen soll hier folgender Satz zitiert werden: *„Hatte ich auch keine Möglichkeit D/Deutsch also zu verbessern nach der Schule“* (AND: 6). Diese Beispiele sind jedoch mit Vorsicht zu genießen, beachtet man, dass zwar die Regel der Inversion verletzt wird, diese Formen im mündlichen Sprachgebrauch jedoch sehr präsent sind. Es wäre daher verfehlt von Fehlern im eigentlichen Sinn zu sprechen.

Ähnliche Analogiebildungen konnten auch für den Bereich der Verbendstellung festgestellt werden. Der Sprecher NIN realisiert neben 8 korrekten Verbendstellungen im Nebensatz auch 5 Verbendstellungen im Hauptsatz (*„Aber ein großer Fisch den kleinen Fische isst.“* [NIN: 32]). In diesem Fall wurde die Konjunktion *„aber“* wahrscheinlich als Subjektion fehlinterpretiert.

Teilnehmerin/ Teilnehmer	Übergeneralisierung der Inversionsstellung	Übergeneralisierung der Nebensatzstellung
AND	4	1
CHI	0	4
FAB	5	0
FED	0	0
GIU	1	0
ISA	1	1
MAR	0	0
NIN	0	5

Tabelle 25 Vorkommen der Übergeneralisierung von Inversion- und Verbendstellung

Der Tabelle 27 kann die tatsächliche Anzahl der Kontexte der Übergeneralisierung entnommen werden. Des Weiteren wird ersichtlich, dass nicht bei allen Teilnehmenden die Strategie der Übergeneralisierung von Relevanz ist. Blau unterlegt wurden die Ergebnisse, die auf mehrfache Übergeneralisierungsfehler verweisen.

Müller (1998: 90) sieht diese übergeneralisierten Formen, deren Struktur in keiner der beiden involvierten Sprachen normkonform ist, als Beleg für die universalgrammatische Sichtweise auf den Zweit- und Fremdsprachenerwerb. Falsche Formen, die keiner der beiden Sprachen entsprechen, sind auf die Mehrdeutigkeit des sprachlichen Inputs und die daraus resultierende falsche Interpretation der Lernenden zurückzuführen:

Sowohl die Ambiguität des Inputs als auch die Interpretation von Teilen des Inputs, welche in ihrer Oberflächenstruktur der L1 gleichen, durch die L1-Grammatik, führen zu intermediären Grammatikstrukturen, welche weder vollständig der L1-Grammatik noch der Zielgrammatik der L2 entsprechen, jedoch in allen Fällen UG-konform sind. (Müller 1998: 111)

Auch durch die Interlanguage-Hypothese können diese Formen, die keiner der involvierten Sprachen zu entsprechen scheinen, erklärt werden. Dies hat mit der besonderen Struktur von Lernervarietäten zu tun. Angenommen wird, dass diese nicht nur von den beteiligten Sprachen beeinflusst wird, sondern dass es daneben ebenfalls Elemente gibt, die keiner der beiden Sprachen zugeordnet werden können (zur Einführung siehe Huneke/Steinig 2013: 40ff). Dies spricht für den autonomen Charakter der Lernersprache(n).

Dadurch, dass der sprachliche Input für die Lernenden nicht eindeutig interpretierbar ist, werden falsche Generalisierungen gezogen. Man denke dabei an die Unterscheidung zwischen

nebensatzeinleitender Subjunktion und Adverbial. Es handelt sich hierbei um Sprachelemente, deren Einteilung Schwierigkeiten bereitet. „Wenn“ fordert als Nebensatzeinleiter die Verbendposition, wohingegen „danach“ temporale Zusammenhänge herstellt und die Verbzweitstellung fordert. Müller (1998: 93) konnte zeigen, dass selbst monolinguale Kinder mit der Kategorisierung dieser sprachlichen Elemente Schwierigkeiten haben. Es verwundert daher kaum, dass auch die hier untersuchten Lernaltersprachen solche Schwierigkeiten nachweisen. Im nachfolgenden Beispielsatz verwechselt der Sprecher NIN den Einleiter „als“, dem eine Verbendstellung folgt, mit dem Einleiter „denn“ der die SVO-Stellung nach sich zieht. „Hier fällt der Mann, als er fotografieren sucht, denn er zurück läuft“ (NIN:47-48). Die Nebensatzstellung wird in dem mit „als“ eingeleiteten Satz richtig angewendet. Der darauffolgende Satz, der mit „denn“ eingeleitet wird, wird fälschlicherweise analog dazu gebildet.

Müller (1998:113) konnte für ihren bilingualen (Deutsch und Französisch) Probanden Ivar feststellen, dass dieser die Verbendstellung für jeden Nebensatzeinleiter einzeln lernt und so *item-by-item* voranschreitet. Eine solche Tendenz ist auch im vorliegenden Korpus bei einigen Teilnehmenden ersichtlich. Der Sprecher FAB wendet die Verbendstellung elfmal an, neunmal unterlässt er die obligatorische Verwendung. In 7 dieser 9 Fälle handelt es sich um Nebensätze mit der Subjunktion „dass“, die kein einziges Mal im ganzen Profil korrekt mit Verbendstellung realisiert wurde („Und muss ich sagen, dass wirklich mein Deutsch ist seit dem sehr verbessert“ [FAB: 26-27]). Richtig zum Einsatz kommt die Verbendstellung vor allem bei Nebensätzen mit „um zu“, „wenn“ („Und Deutsch vergisst man schnell, wenn man nicht ausübt.“ [FAB: 30]) und „wie“. Ähnlich scheint es sich bei dem Probanden NIN zu verhalten. Eine obligatorische Verbendstellung kann er nicht richtig realisieren, dabei handelt es sich um einen Nebensatz mit „dass“. Bei den 8 richtig realisierten Kontexten greift er siebenmal zur Subjunktion „als“ und einmal zu „um zu“. Dies zeigt, dass der Teilnehmer NIN besonders große Sicherheit mit der Wortstellung in Nebensätzen mit „als“ besitzt und daher weitestgehend auf diese zurückgreift. Große Sicherheit mit der Form „um zu“ scheint auch die Sprecherin CHI zu haben. Von 14 realisierten Nebensatzstellungen, enthalten 9 diese Wendung. Schwierigkeiten mit Nebensätzen mit „dass“ hat auch der Sprecher AND. In beiden unterlassenen Kontexten, die dieses Profil auf Stufe 4 aufweist, handelt es sich um Nebensätze mit „dass“. Diese Schwierigkeiten mit „dass“-Sätzen sind insofern verwunderlich, als dass sie von Diehl et al. (2000: 91) als prototypische Verwendung der Nebensatzstruktur bezeichnet werden. In ihrer Studie konnten sie feststellen, dass „dass“-Sätze als erste Nebensätze gelehrt wurden und bei den meisten Lernenden den Status eines festen Musters besitzen (vgl. ebd.).

Die Tatsache, dass viele Probandinnen und Probanden eindeutig der Profilstufe 4 zugeordnet werden konnten, es jedoch vergleichsweise wenig Belege (insgesamt 4) der Profilstufe 5 gegeben hatte, könnte darauf hindeuten, dass die Differenz des Verarbeitungsaufwands zwischen diesen beiden Stufen besonders hoch ist. Andererseits könnte dies auch in Zusammenhang damit stehen, dass die Bildung eines eingeschobenen Nebensatzes kein obligatorisches und grundlegendes Wortstellungsmuster des Deutsch darstellt und somit leicht vermieden werden kann. Als dritte Erklärungsmöglichkeit kann eine mögliche Fossilierung der Lernervarietät auf der 4. Stufe angenommen werden.

Im theoretischen Teil der Arbeit wurden mehrfach Studien zitiert, die Zweifel an der ZISA-Erwerbsreihenfolge (siehe insbesondere Diehl et al. 2000) und der darauf basierenden Abfolge nach Griebhaber (2010) aufkommen lassen. Besonders das DiGS-Forscherteam (Diehl et al. 2000) äußert sich kritisch zu den Ergebnissen und postuliert – neben vielen Gemeinsamkeiten – auch einige Unterschiede. Zu den Gemeinsamkeiten zählt sicherlich der relativ frühe und sichere Erwerb der Verbklammer, was auch durch die hier vorliegenden Daten bestätigt werden kann. Nach dieser und einer Stufe der Inversion in Fragesätzen, stellen Diehl et al. (2000: 111f) den mehr oder weniger gleichzeitigen Erwerb von Inversion und Nebensatzstellung fest:

Jedenfalls tendiert der Konsensus aus diesen neueren Untersuchungen [Tschirner 1996; Jeansen 1991] für den gesteuerten Erwerb eher dahin, dass – eindeutig in allen empirischen Untersuchungen – die Verbklammer relativ schnell und leicht erworben wird und dass in deutlichem Abstand Inversion und Nebensatz mehr oder weniger gleichzeitig folgen.

Die hier vorliegenden Daten sprechen insofern für diese Interpretation, als dass auch hier keine Systematik in Bezug auf die Reihenfolge des Erwerbs der Inversion und Verbendstellung festgestellt werden konnte, wie weiter oben durch den Vergleich von richtiger und falscher Anwendung in den Bereichen Inversion und Verbendstellung gezeigt wurde. Vielmehr scheinen die individuellen Unterschiede zu groß zu sein. In diesem Zusammenhang dürfen die Instabilität und die Vorläufigkeit der Lernaltersprache nicht außer Acht gelassen werden. Als im Erwerbsprozess befindlich verändert sich die Lernaltersprache permanent und ist durch Überlappungen und Instabilität gekennzeichnet. Auch Clahsen et al. (1983: 140) weisen darauf hin, dass es sich bei der chronologischen Reihung der Erwerbsstufen nicht um eine strikte Reihenfolge handelt. Dies bedeutet, dass der Erwerb eines linguistischen Elements nicht erst dann beginnt, wenn alle Vorstufen vollständig erworben wurden, sondern dass es zu vielfältigen Überschneidungen im Erwerbsprozess kommt.

Wieder einmal scheint sich hier eine Frage der Perspektive und Interpretation aufzutun: Ist die Annahme hinter der postulierten Gleichzeitigkeit der DiGS-Forscherguppe (Diehl et al. 2000) und hinter der Instabilität der Lernaltersprache der ZISA-Forscherguppe (Clahsen et al. 1983) nicht eine sehr ähnliche? Eine gezielte Untersuchung zum Thema der Erwerbsreihenfolge im Fremdspracherwerb Deutsch führte Ellis (1989) durch. Dabei standen 39 Londoner Studentinnen und Studenten im Zentrum der Studie, die nicht nur die Chronologie des Erwerbs sondern auch den Zusammenhang mit dem Unterrichtsgeschehen fokussierte. Er bestätigte die Erwerbsreihenfolge des ZISA-Projekts (Clahsen et al. 1983) auch für den gesteuerten Fremdspracherwerb Deutsch. Koeppel (2010: 19), der die von Ellis (1989) erhobenen Daten nochmals genau unter die Lupe nimmt, weist jedoch darauf hin, dass die Korrektheitsquoten der Bereiche Inversion und Verbletzstellung auch in diesem Projekt „recht eng beieinander liegen“ (Koeppel 2010: 19) und dass ein paar Lernende sogar die Verbendstellung sicherer anwenden (vgl. ebd.).

Interessant in diesem Zusammenhang ist auch die Studie von Ballestracci (2002), die die Erwerbssequenzen von italienischen Studierenden anhand schriftlicher Texte (insgesamt 157) untersucht. Dabei lehnt sich die Forscherin eng an die Vorgaben der DiGS-Studie (Diehl et al. 2000) an und vergleicht die Ergebnisse eingehend. Besonders spannend ist nun, dass sie den Erwerb der Inversion und der Verbendstellung als eine gemeinsame Phase erkennt und darstellt. Es konnte keine genaue chronologische Abfolge in diesen Bereichen ermittelt werden (vgl. Ballestracci 2002: 163, 168). In Übereinstimmung mit den hier vorliegenden Daten wird also davon ausgegangen, dass der Erwerb der Inversion und Verbendstellung in weiten Strecken gleichzeitig erfolgt.

Neben der Übergeneralisierung soll hier eine weitere wichtige Strategie, die die Lernaltersprache charakterisiert, thematisiert werden. Die Rede ist von den sogenannten Chunks. Unter Chunks (engl. „Klumpen“) in Bezug auf den Spracherwerb versteht das Metzler Lexikon Sprache (Glück/Rödel 2016: 120, 224) komplexe Strukturen, die als zusammenhängende Einheiten gelernt werden. Einzelne Ausdrücke werden so in einem sinnvollen Kontext präsentiert und in diesem Zusammenhang auch memorisiert. Gerade zu Beginn des Fremdsprachenlernens spielen diese vorgefertigten Muster eine entscheidende Rolle, was auch Diehl et al. (2000: 360) feststellen konnten. Dies sehen sie zum Teil auch in der Komplexität mancher Inhalte und in der Art der schulischen Grammatikvermittlung begründet. Ein gehäuftes Vorkommen der Wendung „*Und dann*“ wie sie Grießhaber (2010: 24) beim Erzählen mündlicher Texte erkennt, konnte im Zuge dieses Projekts nicht festgestellt werden. Dafür realisierten besonders die

Teilnehmenden der niedrigeren Profilstufen vermehrt Phrasen mit „es gibt“. Der Proband FED wendet nur einmal erfolgreich eine Inversionsstruktur an und zwar in nachfolgendem Satz: „In die dritte Bild kochen sie den Fisch“ (gekürzte Version FED: 21). Der formelhafte Charakter dieser Wendung und die Tatsache, dass solche Strukturen vermehrt im Fremdsprachenunterricht eingeübt werden, könnten darauf hindeuten, dass der Sprecher diese Wendung samt Inversionsstruktur memorisiert hat. Dass der Sprecher keine weitere ähnliche Struktur erzeugt, spricht dafür, dass er sich diese Wendung als Chunk angeeignet hat und noch nicht die Systematik und Funktion der Inversion erkannt hat.

Das Profil der Probandin GIU, die zwar der Profilstufe 3 zugeordnet wurde, diese Zuordnung angesichts der wenigen realisierten Inversionskontexte (3) aber auf wackeligen Beinen steht, veranschaulicht diese unsichere Verwendung der Wendung „es gibt“. 2 der 3 korrekten Inversionsstellungen realisiert die Sprecherin mit dieser Wendung.⁷ Ihre Unsicherheit in diesem Zusammenhang wird durch die Tatsache ersichtlich, dass sie neben diesen zwei korrekten Formen auch einmal die Inversionsstellung mit „es gibt“ übergeneralisiert und einmal in obligatorischem Kontext nicht realisiert. Interessanterweise liegen alle diese Fälle im Zusammenhang mit der Wendung „es gibt“ und der Inversionsstellung konzentriert innerhalb 5 MSE vor, weshalb dieser Ausschnitt hier direkt zitiert werden soll:

Profilanalyse GIU	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1
Und gibt es ein— Garten, ok, ähm mit ein äh tree— Baum/ Äpf/ Apfelbaum.					1
Und äh • • in die Garten gibt es ein Mauer.			1		
• • • An ei/ einem/ S/ an einem, an einem ähm • • Gebiet von Mauer es gibt ein Mann,					1
ähm• • • der essen oder äh • • schmeckt ein Apfel.					1
Und an de anderen Gebiet von Mauer äh • • gibt es ein äh man äh,			1		

Tabelle 26 Realisierung der Inversion im Zusammenhang mit der Wendung „es gibt“ der Sprecherin GIU

Zur besseren Illustration wurde der Bereich der Kasusanalyse hier ausgespart. Die erste MSE zeigt eine markierte bzw. umgangssprachliche Verwendung der Inversion. Die zweite und letzte MSE der Tabelle zeigen die erfolgreiche Anwendung und die vierte MSE schließlich stellt ein Beispiel für die nicht erfolgte Inversion in obligatorischem Kontext dar. Dieses konzentrierte

⁷ Beim dritten korrekten Inversionskontext handelt es sich um eine Entscheidungsfrage.

Vorkommen kann darauf hindeuten, dass es in der Vorstellung der Probandin GIU eine Verbindung zwischen der Wendung „*es gibt*“ und der Realisierung der Inversion gibt. Das dichte Nebeneinander vom sprachlich konformen und sprachlich nicht konformen Einsatz zeugt davon, dass die Sprecherin mit der Wortstellung experimentiert und den funktionalen Aspekt dieser Permutationsregel noch nicht erkannt hat oder gerade dabei ist, sich diesen anzueignen. Da in diesem Projekt der Zusammenhang zwischen Unterrichtsprogression und Fremdsprachenerwerb nicht berücksichtigt wurde und auch keine Daten diesbezüglich vorliegen, kann nur über die genauen Zusammenhänge spekuliert werden.

In diesem Kapitel wurde besonders auf die Ergebnisse im Bereich der Syntax eingegangen. Es konnte eine sichere und erste Anwendung der Permutationsregel der Separierung festgestellt werden, die auch vom ZISA- (Clahsen et al. 1983) und dem DiGS-Forscherteam (Diehl et al. 2000) konstatiert wurde. Beim Erwerb der Inversion und der Verbletzstellung scheinen individuelle Faktoren maßgeblich zu sein. Die hier vorliegenden Daten konnten keine eindeutige Erwerbsreihenfolge der Stufen 3 und 4 belegen. Auch im Vergleich mit anderen Studien kann also festgehalten werden, dass es sich beim Erwerb der Inversions- und Verbendstruktur über weite Strecken um eine gleichzeitige Bearbeitung handelt.

Im nächsten Abschnitt wird die zweite der drei Forschungsfragen ins Zentrum gerückt. Die Ergebnisse der Analyse der Kasusverwendung werden dargestellt und eingehend kommentiert.

5.2 Interpretation der Ergebnisse im Bereich der Kasusverwendung

Zunächst wird in diesem Kapitel ein Überblick über die gesammelten Daten gegeben. In einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse interpretiert und mit möglichen Lernerstrategien in Verbindung gesetzt.

Kasusanwendung in Phrasen mit Substantiven								
Teilnehmerin/ Teilnehmer	Korrekt angewendete Formen				Falsch angewendete Formen			
	NOM	GEN	AKK	DAT	NOM	GEN	AKK	DAT
AND	12	2	14	2	3			1
CHI	7		1				2	1
FAB	24	1	4	3				
FED			3				1	
GIU	4		3		3		7	1
ISA	28	4	8	1		2	4	
MAR	15		2		3		3	2
NIN	15	2	12				1	
Σ	105	9	47	6	9	2	18	5
%	92,1% ⁸	81,8%	72,3%	54,5%	7,9%	18,2%	27,7%	45,5%

Tabelle 27 Ergebnisse der Kasusverwendung aller Teilnehmenden (Substantive)

Kasusanwendung in Phrasen mit Pronomen								
Teilnehmerin/ Teilnehmer	Korrekt angewendete Formen				Falsch angewendete Formen			
	NOM	GEN	AKK	DAT	NOM	GEN	AKK	DAT
AND	46		3					1
CHI	41		2	1			1	
FAB	45		3	5				
FED	17							
GIU	46		2					
ISA	100		8	2				
MAR	40							
NIN	27		2					
Σ	362		20	8			1	1

Tabelle 28 Ergebnisse der Kasusverwendung aller Teilnehmenden (Pronomen)

Die Tabellen 29 und 30 listen die Anzahl der richtig und falsch verwendeten interpretierbaren Kasus auf. In den linken Spalten wurde die Anzahl der korrekt realisierten Kasusmarkierungen in korrektem Kontext vermerkt. Rechts hingegen sind die falschen Formen zu finden. Dabei

⁸ Diese Zahlen beziehen sich auf die Anzahl der gesamten Anwendungskontexte und ist im Vergleich mit den falsch angewendeten Formen zu lesen.

orientiert sich die Tabelle am Anwendungskontext. Das heißt, eine Nominativendung, die fälschlicherweise in einem Akkusativkontext („So in die erste Zeichnung gibt es **ein Mann** mit ein Kind.“ [MAR: 31-32]) produziert wurde, wurde in der rechten Spalte unter Akkusativ vermerkt und entspricht der Formel N/A. Dabei wurde die Verwendung von Pronomen und Substantiven getrennt dargestellt, da so einerseits eine bessere Übersichtlichkeit gegeben ist und andererseits die große Menge an korrekt realisierten Pronomen im ersten Fall die Ergebnisse nicht verfälschen kann. Mit insgesamt 362 korrekten Belegen von Pronomen in Subjektposition kann sich hier der Feststellung der DiGS-Forscherguppe (Diehl et al. 2000: 238) zur Gänze angeschlossen werden:

Dass *ich, du, er* als Subjekt zu verwenden sind und dass für die Subjektposition keine anderen Formen in Frage kommen, scheint also – von wenigen Ausnahmen abgesehen – von allem Anfang an klar zu sein.

Pronomen im Dativ konnten insgesamt 8 belegt werden und im Akkusativ 20. Falsche Form liegt hier jeweils eine vor. Zwei Teilnehmende produzieren bei den Pronomen ausschließlich Formen im Nominativ.

Im Gegensatz zu der relativ übersichtlich ausgefallenen Tabelle im Bereich der Pronomen, ist die Tabelle der Anwendung bei den Substantiven schon abwechslungsreicher. Es fällt auf, dass mit einem Verhältnis von 1:11,7⁹, was einem Prozentsatz von 7,9% falschen Nominativkontexten und 92,1% richtigen entspricht, Nominativkontexte am sichersten realisiert werden. Am zweithäufigsten werden Akkusativkontexte benötigt, was vermutlich sprachinterne Gründe hat. Hier liegt die Relation von richtiger und falscher Realisierung bei 1:2,6. In Prozenten bedeutet dies 72,3% korrekt realisierte Akkusativkontexte und 27,7% inkorrekte Formen. Die höchste Fehlerquote weisen die Dative auf. Das Verhältnis von richtiger und falscher Anwendung liegt hier bei 1:1,2. In Prozenten gesprochen bedeutet dies, dass nur 54,5% alle Dativkontexte auch mit einem solchen gefüllt wurden. Beim Genitiv liegt die Relation der richtigen und falschen Anwendung bei 1:4,5, was einem Prozentsatz von 81,8% korrekten Anwendungen entspricht. In Zahlen sind nur 2 falsch realisierte Genitivkontexte belegt, die beide von derselben Sprecherin produziert wurden. Bei den Substantiven konnte bei jeder und jedem Teilnehmenden mindestens ein richtig realisierter Akkusativ festgestellt werden. 3 Teilnehmende verwenden korrekte Dativformen und bei 4 sind korrekte Genitivformen belegt. Des Weiteren konnten mehr korrekte Genitive als Dative belegt werden. Dies könnte mit der auffälligen Markierung des Genitivs zusammenhängen oder der Tatsache,

⁹ Dies bedeutet, dass auf einen falsch realisierten Nominativkontext ca. 12 richtig realisierte kommen.

dass dieser innerhalb der Nominalphrase eine eindeutige Funktion, nämlich die Anzeige des Besitzes, erfüllt. In der Regel wird dies im Italienischen mit der Präposition „di“ ausgedrückt. Die meisten Probandinnen und Probanden, die Dative richtig realisieren, verwenden auch bereits Genitive. Mit 9 (Genitiv) und 6 Belegen (Dativ) ist jedoch eine deutliche Diskrepanz zur Verwendung von Substantiven im Nominativ (105 Belege) und im Akkusativ (47 Belege) zu erkennen.

Marx (2014: 112) konnte für den Kasuserwerb von 72 Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache in Nominativkontexten keinen einzigen Regelverstoß feststellen. Dies ist beim vorliegenden Korpus nicht der Fall, was ein Blick in die rechte Seite der Tabellen verrät. Insgesamt liegen 9 inkorrekte Formen in Nominativkontexten vor. Auch fortgeschrittene Lernende, wie der Sprecher AND, weisen solche Formen noch auf. Aus der Reihe zu tanzen scheint der Proband FAB, der keinen einzigen belegbaren Kasusfehler ausweist. Dies bedeutet nun natürlich nicht, dass der Teilnehmer immer das komplexe Gefüge von Kasus, Genus und Numerus der Nominalphrasen im Deutschen richtig umsetzt. Es konnte lediglich kein Fehler gefunden werden, der direkt auf eine falsche Kasuswahl schließen ließe. Die fortgeschrittene Kompetenz dieses Sprechers zeigt sich auch dadurch, dass er selbst bei Verben, die im Italienischen eine andere Ergänzung fordern als im Deutschen, die richtige Kasuswahl trifft. Das Verb „*helpen*“ stellt nicht nur insofern eine Herausforderung dar, als dass es im Deutschen als zweite Ergänzung (nach dem Subjekt) einen Dativ fordert und somit der prototypischen Reihenfolge widerspricht, sondern auch weil im Italienischen das Verb „*aiutare*“ eine direkte Ergänzung, also einen Akkusativ, verlangt. Der Sprecher FAB realisiert hier korrekt ein Pronomen im Dativ: „*Ja, ja, können Sie mir helfen natürlich, ja*“ (FAB:55).

Eine besondere Herausforderung bei der Analyse stellen Nominalphrasen dar, deren substantivischer Kern durch ein eindeutiges semantisches Geschlecht gekennzeichnet ist (*der Mann*) und die dennoch, bezogen auf das Genus, einen falschen Artikel aufweisen (*diese Mann*). In der obigen Tabelle und bei der Ermittlung der Erwerbsphasen wurden solche Formen als nicht analysierbar eingestuft und somit auch nicht miteinbezogen. Besonders die Sprecherin CHI weist eine Reihe solcher Äußerungen auf, was erklärt, wieso sie bei insgesamt 136 MSE nur 11 substantivische Nominalphrasen mit eindeutiger Kasusmarkierung produziert. Könnte es sich bei Fehlern wie „*Sie fahren nach Hause, um diese Fisch zu kochen*“ (CHI: 20-21) um eine falsche Interpretation des Genus handeln, so scheint diese Annahme bei Sätzen wie „*So in die erste Zeichnung/ Bildung es gibt diese Mann*“ (MAR: 53-53) wenig plausibel, da hier das Geschlecht semantisch eindeutig ist. Besonders spannend in diesem Zusammenhang ist dieser

Satz, den die Sprecherin MAR äußert: „*Es gibt eine recinto*“ (MAR: 69). Da sie das deutsche Wort für Zaun nicht kennt, realisiert sie das Wort auf Italienisch. Durch die Endung auf -o wird klar, dass es sich hierbei im Italienischen um ein männliches Substantiv handelt. Bei der Wahl des Artikels greift die Sprecherin jedoch zu einer weiblichen Form, nämlich „*eine*“. Besonders in diesem Fall kann es sich also nicht um eine einfache Übernahme aus der Erstsprache handeln. Die Verbindung zwischen dem Artikel „*eine*“ und weiblichen Substantiven scheint noch nicht gefestigt oder erworben zu sein. Nominalphrasen, deren semantischer Kern eindeutig männlich ist und die dennoch mit dem weiblichen Artikel versehen werden, sind bei 3 Teilnehmenden belegt („*Die erste Mann ist wütend, weil die andere Mann hat seine Apfel gegessen*“ [FED: 40-41]; „*Und die Vater fotografiert die Kindern*“ [GIU: 54]; „*Und die Nachbarn hat nicht ein Baum*“ [MAR: 74]) Doch wie können solche Formen interpretiert werden und welche Aussagen über den Kasuserwerb lassen sie zu? Bereits im vorherigen Abschnitt wurde das Phänomen der Übergeneralisierung beim Fremdsprachenerwerb thematisiert. Auch für den Bereich der Kasusverwendung spielt dieses eine entscheidende Rolle. Auch Diehl et al. (2000: 178f) erkennen in ihrem Korpus eine hohe Trefferquote bei femininen Nominalphrasen und damit zusammenhängend die Tendenz, feminine Formen auch auf maskuline und neutrale Wörter anzuwenden.

Selbst sehr gute Sprecherinnen und Sprecher scheinen vor dieser Übergeneralisierung der weiblichen Form nicht gefeit zu sein. So realisiert der Sprecher AND, der bereits über ein solides Kasussystem verfügt und auch Genitivformen produziert, nach mehrmaliger richtiger Deklination des Wortes „*Fisch*“ mit Artikel im Akkusativ und Nominativ daneben auch die Form „*dass die Fisch gegessen wird*“ (AND: 63). Diese Übergeneralisierung wirkte sich negativ auf die Anzahl der analysierbaren Belege aus. Da bei femininen Substantiven kein Formunterschied zwischen Nominativ und Akkusativ herrscht, waren diese für die Kasusanalyse nicht relevant. Nichtsdestoweniger kann die unzulässige Generalisierung dieser Form auf eine Simplifizierung oder Vermeidung hindeuten, woraus auf eine gewisse Unsicherheit bei der Kasusanwendung geschlossen werden kann. Durch die Verwendung der femininen Form fällt die Unterscheidung von Nominativ und Akkusativ auf formaler Ebene weg. Daraus resultiert eine Erleichterung beim Sprechen. Besonderes im Bereich der Morphologie und Syntax greifen Fremd- und Zweitsprachenlernende zu dieser Strategie, um das komplexe Kasussystem des Deutschen zu vereinfachen (vgl. Chlosta et al. 2014:269).

Auch eine falsche Interpretation des sprachlichen Inputs kann nicht ausgeschlossen werden. Wie so oft beim Fremdsprachenerwerb des Deutschen sehen die Lernenden sich auch hier mit

einem uneindeutigen und teils widersprüchlichen Input konfrontiert. Das Lexem „*Mädchen*“ das semantisch eindeutig das Merkmal „weiblich“ trägt, wird in der deutschen Sprache nicht mit dem weiblichen Artikel „*die*“ versehen sondern mit dem neutralen „*das*“. Daraus resultieren nicht nur Schwierigkeiten mit diesem spezifischen Lexem, sondern es könnte die Lernenden dazu veranlassen, selbst bei semantisch feststehendem Geschlecht Variationen zu vermuten.

Die Bildung komplexer Nominalphrasen stellt die Probandinnen und Probanden vor eine besondere Herausforderung. Ein „unermesslicher Erfolg“ (Diehl et al. 2000: 198) für diejenigen, die hier den Überblick behalten, denn die Genus-, Numerus- und Kasusmarkierung kann sich auf die verschiedenen Elemente in der Phrase verschieben. Hinzu kommt, dass die morphologische Realisierung nur in wenigen Fällen für den Artikel und das Adjektiv dieselbe ist (vgl. **ein großer Mann**). „Parallelbeugung“ (Diehl et al. 2000: 189) weisen nur weibliche Substantive und männliche Substantive im Akkusativ auf (vgl. **diese schöne Frau, einen alten Mann**). Diehl et al. (2000: 189-198) widmen diesem äußerst komplexen Themengebiet in ihrem Buch ein eigenes Kapitel.

Im DiGS-Korpus (Diehl et al. 2000) bilden komplexe Nominalgruppen Einzelercheinungen. Dennoch konnte eine eigene Erwerbsreihenfolge festgestellt werden, die jedoch hier nicht detailliert thematisiert werden kann. Als beliebte Lernstrategie in komplexen Nominalphrasen beschreibt das DiGS-Team (Diehl et al. 2000: 196) die feminine Parallelbeugung auf *-e*, die für die Lernenden mit einer Reihe kognitiver Erleichterungen verbunden ist. Neben der bereits erwähnten Formgleichheit von Akkusativ und Nominativ ist hier die morphologische Uniformität zu nennen, die bei weiblichen Substantiven mit Adjektiv und Artikel vorliegt. Auch aus dem Italienischen ist den Probandinnen und Probanden dieses Prinzip der Formgleichheit vertraut, weisen doch Adjektive in der Regel die gleiche Endung auf wie das Nomen, auf das sie sich beziehen (vgl. **la mela rossa**). Diese Tendenz zur Generalisierung der weiblichen Form konnte bereits in simplen Nominalphrasen festgestellt werden. Ob sich diese in komplexen Phrasen verstärkt, soll nun geklärt werden. Nimmt man an, dass die steigende Komplexität der Phrase in einer sprachlichen Überforderung resultiert, so scheint die positive Beantwortung dieser Hypothese legitim. Auch hier wurden nur Nominalphrasen in die Analyse miteinbezogen, damit eine mögliche Beeinflussung durch eine Präposition ausgeschlossen werden kann. Um dieses komplexe Thema möglichst eindeutig und einfach darzustellen, werden außerdem nur Nominalgruppen im Singular miteinbezogen, die sowohl einen Artikel (possessiv, indefinit, definit, demonstrativ) und ein Adjektiv aufweisen. Es soll nochmals

darauf hingewiesen werden, dass bei diesem Teilaspekt vor allem die Genuswahl und nicht die Kasuswahl begutachtet wird. Kann eine Generalisierung der femininen Parallelbeugung festgestellt werden, so deutet dies auf eine Vereinfachungstendenz seitens der Lernenden hin.

Weibliche Formen		Männliche Formen		Neutrale Formen		Nicht (eindeutig) markierte Formen	Gesamt	
Korrektes Genus	Falsches Genus	Korrektes Genus	Falsches Genus	Korrektes Genus	Falsches Genus			
19	22	6	1	3	3	16	70	Anzahl
27,14%	31,43%	8,57%	1,42%	4,29%	4,29%	22,86%	100%	Prozent

Tabelle 29 Genuszuweisung in komplexen Nominalphrasen

Was die Anzahl der produzierten komplexen Nominalphrasen betrifft, so variierten die Zahlen von Sprecherin/Sprecher zu Sprecherin/Sprecher sehr. Die Anzahl der konkreten Belege (mögen diesen nun richtig oder falsch realisiert sein) scheint des Weiteren nicht in Zusammenhang mit dem erreichten Sprachstand zu stehen. Der Sprecher AND, der große Sicherheit sowohl mit den Satzmodellen als auch mit den Kasus aufweist, realisiert nur eine komplexe Nominalphrase. Der Proband FED hingegen, der der Profilstufe 2 zugeordnet wurde, produziert bereits 5 komplexe Phrasen mit Artikel, Adjektiv und Substantiv.

Diehl et al. (2000: 191) stellen fest, dass die femininen Nomen am häufigsten richtig realisiert werden, was vermutlich der „einfachen“ Parallelbeugung geschuldet ist. Als größte Fehlerquelle erkennen sie die Übergeneralisierung der weiblichen Form. Diese zwei Tendenzen sind auch in den vorliegenden Daten belegt. Am häufigsten – sowohl richtig als auch falsch – wird in komplexen Nominalphrasen das weibliche Genus verwendet. Insgesamt betrifft dies 58,57% aller realisierter komplexer Nominalphrasen. Dagegen werden neutrale und männliche Endungen eher selten verwendet. Eine falsche männliche Genuszuweisung ist im gesamten Korpus nur einmal entdeckt worden. Auch die Anzahl der unmarkierten, bzw. nicht eindeutig markierten Phrasen ist mit einem Prozentanteil von 22,86% relativ groß. Groß ist die Formvariation besonders bei den Sprecherinnen CHI und GIU, die verschiedenste Flexionsendung innerhalb einer Phrase mischen („[...] dass die anderen man äh • • e/ essen seine Äpfeln.“ [GIU: 84-85]) und die Endungen an unterschiedlichsten Stellen realisieren („[...] und dies andere kleiner Fisch gefrisst • • hat.“ [CHI: 31]).

Aufgrund der vorliegenden Daten und den Ergebnissen der DiGS-Forscherguppe (Diehl et al. 2000), die im theoretischen Teil der Arbeit unter Kapitel 2.3 *Der Erwerb des deutschen Kasussystems* vorgestellt wurden, wurde eine Einteilung der Probandinnen und Probanden in fünf Erwerbsphasen durchgeführt, die in der Tabelle 3 abgebildet sind. Das Resultat ist der

Tabelle 32 zu entnehmen und soll hier, insofern es sich um Zweifelsfälle oder persönliche Entscheidungen handelt, kurz erläutert werden.

Teilnehmerin/ Teilnehmer	Phase des Kasuserwerbs
AND	5. Phase (Vier-Kasus-System)
CHI	3. Phase (Zwei-Kasus-System)
FAB	5. Phase (Vier-Kasus-System)
FED	[3. Phase (Zwei-Kasus-System)]
GIU	2. Phase (Ein-Kasus-System)
ISA	5. Phase (Vier-Kasus-System)
MAR	2. Phase (Ein-Kasus-System)
NIN	5. Phase (Vier-Kasus-System)

Tabelle 30 Ergebnisse der Kasusanalyse (Einteilung nach den Phasen der DiGS-Studie [Diehl et al. 2000])

Der Sprecher NIN wurde der 5. Phase des Erwerbs zugeordnet, obwohl dieser keinen einzigen Dativkontext produziert. Da er jedoch zwei Genitive richtig anwendet und aufgrund der Ergebnisse der DiGS-Studie (Diehl et al. 2000) davon ausgegangen wird, dass dieser erst nach dem Dativ erworben wird, erscheint diese Einteilung sinnvoll. Auch die Daten der Sprecherin ISA stellen einen Zweifelsfall dar, der der genaueren Erklärung bedarf. Obwohl die Sprecherin 4 Nominativendung im Akkusativkontext (N/A) realisiert, wurde sie der 5. Phase zugeteilt. Dies geschah nach einer genaueren Überprüfung der Daten. Alle 4 nicht zielsprachenkonforme Akkusativkontexte liegen im Zusammenhang mit der Wendung „*wir haben*“ vor. Daraus kann geschlossen werden, dass der Kasusfehler auf diesen Kontext beschränkt ist und damit eng in Zusammenhang steht. Des Weiteren wendet die Sprecherin den Dativ bereits souverän an. Der Teilnehmer AND wurde ebenfalls der letzten Phase, der Phase des Vier-Kasus-Systems zugeordnet, obwohl dieser 3 Nominativkontext mit Akkusativ- und Dativendungen besetzt - ein Charakteristikum der 2.Phase des Kasuserwerbs. Angesichts der Tatsache, dass er keine Fehler bei der Anwendung des Akkusativs macht und eine relativ hohe Anzahl an korrekter Kasuswahl aller vier Fälle aufweist, wurden diese Fehler als Einzelfälle betrachtet.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass das Erreichen einer bestimmten Phase nicht bedeutet, dass alle produzierten Formen der/ des Teilnehmenden ausnahmslos dieser Entwicklungsphase entsprechen. Tatsächlich lassen sich auch bei Lernenden, die sich in einer höheren Phase des Kasuserwerbs befinden, normabweichende Formen feststellen. Umgekehrt

produzieren Lernende niedriger Erwerbsstufen teilweise korrekte Akkusative und Dative, die jedoch noch nicht auf den tatsächlichen Erwerb dieser Formen zurückgeführt werden können (vgl. Diehl et al. 2000: 242). Aus diesen Gründen erschwert sich auch das exakte Bestimmen der Erwerbsstufen. Der Teilnehmer FED wurde hier vorläufig der 3. Phase des Kasuserwerbs zugeordnet, da er bereits korrekte Akkusativ- und Nominativformen produziert. Aufgrund der geringen Anzahl an Belegen könnten es sich hierbei jedoch nur um einen kurzlebigen Übungseffekt handeln, weshalb das Ergebnis in Klammer gesetzt wurde. Ob der Sprecher tatsächlich schon systematisch zwei Kasus unterscheidet, kann mittels der vorliegenden Daten nicht geklärt werden. Es ist anzunehmen, dass die Übergänge zwischen den Phasen fließend verlaufen. Dies sollte bei der Durchsicht der Ergebnisse beachtet werden.

Keine Probandin/ kein Proband wurde der 4. Phase (Drei-Kasus-System) zugeordnet, was damit zu tun hat, dass alle Probandinnen und Probanden, die Dative richtig einsetzen auch vom Genitiv Gebrauch machen. Zwischen dem Erwerb des Genitivs und den restlichen Fällen scheint also keine große Kluft zu ragen. Zu einem gegenteiligen Schluss kommen hier Diehl et al. (2000) für den schulischen Fremdsprachenerwerb und Marx für Deutsch als Zweitsprache (2014), die beiden den Genitiv nicht in die Analyse miteinbeziehen. Auch die erste Phase des Kasuserwerbs findet in diesem Korpus keine Repräsentation. Dies ist jedoch wenig verwunderlich, da auch die erste Erwerbsphase der Satzmodelle nicht vertreten ist.

Als besonders spannend stellten sich die Fälle heraus, in denen die Probandinnen und Probanden eine selbstinitiierte Korrektur der Formen durchführten. Für die Analyse in Betracht gezogen wurde dabei jeweils die letzte geäußerte Form, auch wenn diese falsch korrigiert wurde. Besonders durch mündliche Daten ist es möglich, einen Einblick in den Prozess der Autokorrektur zu erhaschen. Dies ist zwar prinzipiell auch bei schriftlich erhobenen Daten der Fall, jedoch kann dort die längere Bearbeitungszeit dazu führen, dass erst das Endergebnis des Reflexionsprozesses verschriftlicht wird. Auch Diehl et al. (2000: 257) thematisieren das Phänomen des Monitorings und der kontrollierten Sprachproduktion. Sie kommen zu dem Schluss, dass es sich hierbei um Ausnahmefälle idealer Schülerinnen und Schüler handle, die auch mit einem überdurchschnittlichen Abschneiden in allen Bereichen in Verbindung stehe (vgl. ebd.).

Die Probandin GIU, die der 2. Phase des Ein-Kasus-Systems zugeordnet wurde, da sie sowohl Akkusativformen in Nominativkontexten (A/N) als auch Nominativformen in Akkusativkontexten produziert (N/A), weist Fälle der Autokorrektur im Bereich der Kasus auf: „Und äh ••• in äh ••• wenn sie, sie sind in, ••• in ••• das Hause, ••• sie - no! - in d/ dem

Hause“ (GIU: 32). Die Pausenzeichen wurden in diesem Zitat beibehalten, um den Prozess der sprachlichen Realisierung authentischer darzustellen. Zwar wurde dieser Satz nicht in die Analyse miteinbezogen, da es sich um eine Präpositionalphrase handelt, jedoch zeigt sie dadurch, dass sie sich des komplexen Kasussystems des Deutschen sehr wohl bewusst ist und diese Formen auch anzuwenden versucht. Sie verwendet zunächst eine Nominativform in Verbindung mit der Präposition „in“. Dann korrigiert sie die Erstversion zu „in dem Hause“. Trotz dieses Beispiels einer erfolgreichen Selbstkorrektur, scheint es legitim, die Sprecherin der Phase des „Ausprobierens“ (2. Phase) zuzuordnen. Sie korrigiert sich zwar, jedoch ohne erkennbare Systematik, was folgender Satz veranschaulicht: „Und ähm •• es gibt ähm •• ein/einen/ einem ••• Wald in, in die Landschaft“ (GIU: 78). Zuerst realisiert sie einen Nominativ, um dann über den Akkusativ zu einer Dativform zu kommen.

5.3 Korrelationen der Verbstellung und der Kasusverwendung

„Parallelen statt Korrelationen“ lautet die Überschrift mit der Diehl et al. (2000: 366) die Zusammenfassung ihrer Ergebnisse zur Korrelation des Erwerbs ausgewählter grammatischer Strukturen im gesteuerten Fremdsprachenunterricht beginnen. Und dieser Titel scheint auch – so viel möchte ich vorwegnehmen – für dieses Projekt ganz passend zu sein. Auf eine statistische Auswertung der Korrelation der Ergebnisse wurde auf Grund des kleinen Korpus verzichtet.

Die letzten beiden Abschnitte stellen die Struktur der Lernervarietät von acht italienischsprachigen Lernenden in Bezug auf die Verbstellung und das Kasussystem dar. Eine Momentaufnahme mit zwei verschiedenen Motiven, die nun zusammengeführt werden sollen. In diesem Abschnitt wird nun auf die zentrale Fragestellung der vorliegenden Arbeit eingegangen. Herrscht eine zwingende Korrelation zwischen dem Erwerb der Verbstellung und des Kasussystems bei italienischsprachigen Deutschlernenden im erwachsenen Alter? Im theoretischen Teil der Arbeit wurde bereits vermehrt auf die Zusammenhänge dieser beiden Bereiche verwiesen. Die DiGS-Studie (Diehl et al. 2000) dient in diesem Teil der Arbeit weiterhin als wichtige Referenzstudie, da auch dort die Verworrenheit dieser beiden grammatischen Bereiche thematisiert wird. Aus diesem Grund sollen hier zunächst die Ergebnisse der DiGS-Studie (Diehl et al. 2000) angeführt werden. Die folgende Tabelle entspricht der des DiGS-Teams (Diehl et al. 2000) und wurde auf die hier relevanten Aspekte hin gekürzt.

I Hauptsatz (Subjekt-Verb)	I Ein-Kasus-System (nur N-Formen)
II Koordinierte Hauptsätze W-Fragen Ja/Nein-Fragen	
III Distanzstellung (Verbklammer)	
IV Nebensatz	II Ein-Kasus-System (beliebig verteilte N-, A-, D-Formen)
V Inversion (X-Verb-Subjekt)	III Zwei-Kasus-System Nominativ + Objektkasus (N-Formen + beliebig verteilte A- und D-Formen)
Erwerb der Satzmodelle I-V abgeschlossen	IV Drei-Kasus-System Nominativ + Akkusativ + Dativ (N- Formen + A-Formen + D-Formen)

Tabelle 31 Darstellung des Zusammenhangs von Satzmodellen und Kasusgebrauch (Diehl et al. 2000: 364)¹⁰

Auf der vertikalen Ebene sind die Erwerbsverläufe der beiden grammatischen Bereiche abzulesen. Die horizontale Ebene gibt Aufschluss über die Parallelen, die bei einem Großteil

¹⁰ Bei der Darstellung wurde darauf geachtet, die Größenverhältnisse der Originaldarstellung möglichst genau beizubehalten.

der Probandinnen und Probanden beobachtet wurden. Dabei kann es jedoch zu diagonalen Verschiebungen kommen, wie das Team betont. Dies bedeutet, dass die sprachliche Entwicklung in der Spalte der Satzmodelle schneller verlaufen kann, als hier angegeben. Vom gegenteiligen Fall, einer schnelleren Entwicklung beim Kasuserwerb, wird dabei nicht berichtet und wird auch als unwahrscheinlich gesehen. Die gestrichelten Linien repräsentieren die Durchlässigkeit und die möglichen Verschiebungen (vgl. Diehl et al. 2000: 361f).

Als entscheidende Phase im Kasuserwerb sieht die DiGS-Gruppe (Diehl et al. 2000: 252) die dritte Phase des Erwerbs, in der der Nominativ systematisch von Akkusativ und Dativ unterschieden wird. Diese Phase wird laut ihren Daten erst dann erreicht, wenn der Erwerb der Satzmodelle weit fortgeschritten ist (vgl. ebd.). Konkret ist in Tabelle 33 ersichtlich, dass dies kurz nach der Phase der Inversion einsetzt. Eine wichtige Korrelation in Bezug auf den Kasuserwerb des Deutschen und die Satzstellung wird in diesem Zusammenhang von Clahsen (1984) für den Erstspracherwerb Deutsch postuliert. Auch wenn der hier relevante Kontext (Fremdsprachenerwerb im Erwachsenenalter) sich grundlegend von dem von Clahsen (1984) analysierten unterscheidet, so führt er doch einige interessante Hypothesen an, die auch in der vorliegenden Arbeit relevant sein könnten. Er geht davon aus, „daß der Erwerb der syntaktischen Regeln und das Auftreten der Kasusmorphologie in einem gemeinsamen entwicklungsmäßigen Zusammenhang stehen“ (Clahsen 1984: 17). Auslöser für den Erwerb der Kasusflexion ist nach Clahsen (1984) der Erwerb der Inversionsstellung. Bis zu diesem Zeitpunkt bedienen sich die Kinder der Wortstellung, um Elemente im Satz syntaktisch eindeutig zu markieren. So steht das Subjekt zum Beispiel vor dem finiten Verb und wird dadurch als solches markiert und erkannt. Da die Verbstellung durch den Erwerb der Inversion einen „beträchtlichen Teil ihres Werts als Markierungssystem“ (ebd.) verliert, muss das Kind sich eines anderen Systems bedienen, um dieses Defizit auszugleichen. Hier kommt die Kasusmorphologie ins Spiel, die diese Funktion übernimmt. Auch die neuen Ausdrucksmöglichkeiten, die sich das Kind in dieser Phase des Spracherwerbs aneignet, fordern ein differenziertes Markierungssystem, damit Mehrdeutigkeiten ausgeschlossen und Nachrichten störungsfrei kodiert werden können (vgl. Clahsen 1984: 17ff).

In Anbetracht der engen Verkettung zwischen Syntax und Kasusmorphologie in Bezug auf die Kodierung der Satzinformation, scheinen die Ausführungen Clahsens (1984) stichhaltig zu sein. Vehement widersprechen diesen Ausführungen jedoch Meisel (1986) und schließlich auch Diehl et al. (2000). Meisel (1986) geht davon aus, dass topikalisierte Objekte in der Kindersprache sehr selten sind und dass dadurch keine Notwendigkeit entstehen kann, auf ein

neues Markierungssystem (Kasus) zurückzugreifen. Ein ähnliches Resümee ziehen Diehl et al. (2000: 254) auch für den gesteuerten Deutscherwerb. Die Ambiguität von kasusmarkierten und nicht markierten Formen ist für die Alltagskommunikation kaum von Relevanz. Eine unabdingbare Funktion der Kasusmarkierung sehen sie daher nicht: „Im Grunde genommen gibt es keinen anderen Anlass, die Kasusflexion zu erwerben, als die Tatsache, dass das deutsche Sprachsystem dies erfordert“, resümiert das DiGS-Team (Diehl et al. 2000: 254). Trotz dieser klaren Absage für die Hypothese Clahsens (1984) kommt auch das DiGS-Forscherteam (Diehl et al. 2000) zu ähnlichen Resultaten. Der entscheidende Sprung zum Zwei-Kasus-System und somit zur funktionalen Unterscheidung von Nominativ- und Objektkasus tritt (siehe Tabelle 33) kurz nach dem beginnenden Erwerb der Inversion auf.

Auch der motivationale Faktor darf nicht unterschätzt werden. Diehl et al. (2000: 254) sprechen vom Erlernen des Kasussystems um des Systems willen und werfen so auch die Frage nach der Lernmotivation auf. Diese ist bei den Teilnehmenden dieses Projekts sehr groß, was in einem frühzeitigen Erwerb der Kasus münden könnte. Dadurch könnte auch das rasche Auftreten des Genitivs erklärt werden.

Einen Zusammenhang zwischen Nominalflexion und erreichter Profilstufe konnte auch Grieshaber (2006: 6) ermitteln. Lernende höhere Profilstufen und mit besseren Ergebnissen im C-Test produzieren nicht nur mehr MSE sondern wenden auch Dativ- und Akkusativflexive sicherer an. Dies konnte er mittels einer Gegenüberstellung der richtigen und falschen Anwendung in diesem Bereich zeigen. Grieshaber verzichtet hierbei aber auf eine rigide Zuordnung von Kasus an eine bestimmte Erwerbsstufe.

Die folgende Tabelle fasst zunächst die Ergebnisse dieses Projekts für jede Teilnehmerin und jeden Teilnehmer zusammen.

Teilnehmerin/ Teilnehmer	Erreichte Profilstufe	Erreichte Phase im Kasuserwerb
AND	4	5. Phase (Vier-Kasus-System)
CHI	4	3. Phase (Zwei-Kasus-System)
FAB	4	5. Phase (Vier-Kasus-System)
FED	2	3. Phase (Zwei-Kasus-System)
GIU	3	2. Phase (Ein-Kasus-System)
ISA	4	5. Phase (Vier-Kasus-System)
MAR	4 (ohne 3)	2. Phase (Ein-Kasus-System)
NIN	4	5. Phase (Vier-Kasus-System)

Tabelle 32 Gegenüberstellung aller Ergebnisse (Verbstellung und Kasuserwerb)

Dabei werden vermeintliche Zusammenhänge nicht sichtbar, was nach einer anderen Form der Darstellung verlangt. Deshalb wurde in Anlehnung an die Tabelle 33 (Diehl et al. 2000: 364) ein Versuch der vertikalen Anordnung der Entwicklung unternommen. Nun muss aber die mit den Daten dieses Projekts erstellte Tabelle etwas anders aussehen als die des DiGS-Teams (Diehl et al. 2000). Erstens folgt die Einteilung der MSE auf syntaktischer Ebene den Vorgaben Grieshaber (2010), was bedeutet, dass die konkrete Stufenabfolge abweicht, und zweitens wurde die Stufenfolge des Kasuserwerbs um eine Stufe erweitert, sodass auch der Genitiv repräsentiert ist. Ausgegangen wird dabei von der Position der Teilnehmenden auf der Achse der Satzmodelle. Die Entwicklung wurde hierbei als Kontinuum interpretiert. Dies bedeutet, dass die Probandinnen und Probanden nach der Entwicklung im Bereich der Verbstellung geordnet wurden und dass dabei sowohl die Anzahl der realisierten Kontexte als auch die Relation zu inkorrekten Anwendungen bedacht wurde. Diese Einteilung als Ausgang für die Darstellung und Einordnung der Ergebnisse im Kasusbereich zu verwenden, geschah auch aufgrund der Tatsache, dass die Analyse der Satzmodelle valide Rückschlüsse auf den insgesamt erreichten Sprachstand zulässt (vgl. Grieshaber 2010).

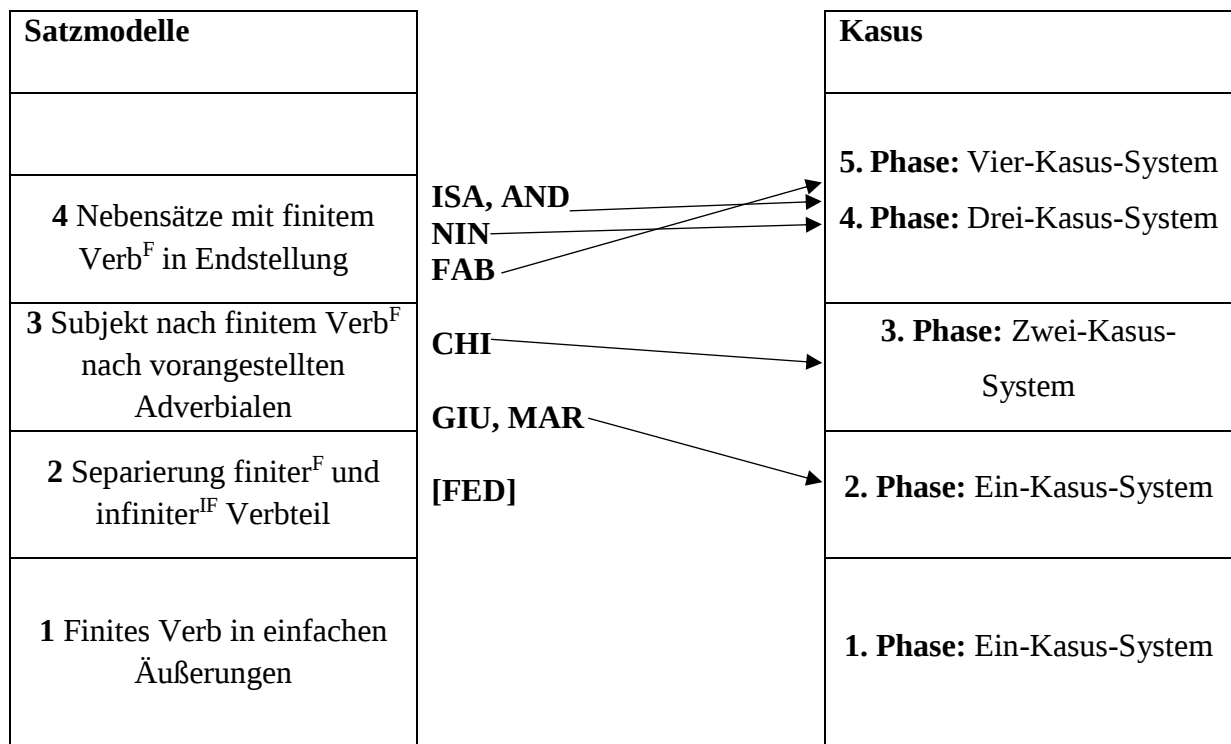


Tabelle 33 Vertikale Repräsentation der Ergebnisse (Satzmodelle und Kasuserwerb)

Der besseren Übersichtlichkeit willen und aus Gründen, die sich aus dem Design des Projekts ergeben, wurden hier alle Entwicklungsphasen als gleich lang dargestellt. Dies entspricht zwar nicht der Realität, jedoch lassen die Daten hinsichtlich der Entwicklung auf der zeitlichen Achse keine Rückschlüsse zu. Die letzte Stufe der Satzmodelle (Einschub eines Nebensatzes) wurde ebenfalls ausgespart, da es sich hier um kein grundlegendes Satzstellungsmuster, sondern um eine Erweiterung handelt. Aufgrund der möglichen Relation von Inversionsstellung und dem Erwerb des Zwei-Kasus-Systems, wurden diese beiden Stufen im Modell auf die gleiche Höhe gebracht. Die Unterscheidung zwischen Phase 4 und 5 wurde für das Modell aufgehoben, da die vorliegenden Ergebnisse auf eine relativ parallele Entwicklung des Dativs und des Genitivs schließen lassen. Der Sprecher FED wurde aufgrund der kleinen Anzahl an Belegen nicht weiter berücksichtigt. Die Sprecherinnen GIU und MAR beherrschen beide die Verbklammer und weisen entweder Formen der erfolgreichen Inversion oder der erfolgreichen Verbendstellung auf, weshalb sie am unteren Ende der 3. Stufe eingetragen wurden. Die Sprecherin CHI hingegen wurde der Profilstufe 4 zugeteilt, weist aber Unsicherheiten bei der Realisierung der Inversion auf, weshalb sie zwischen diesen beiden Stufen dargestellt wird. Es folgt der Sprecher FAB, der die Inversionsstellung sicher beherrscht, jedoch eine hohe Fehlerquote bei der Verbendstellung (45%) aufweist. NIN, ISA und AND schließlich weisen stetig mehr Sicherheit mit den Satzmodellen auf. Aufgrund der großen individuellen Unterschiede (vor allem in Bezug auf den Erwerb der 3. und 4. Stufe) erhebt diese Tabelle keinen Anspruch auf eine detaillierte

Darstellung der Daten. Es wurde hier lediglich der Versuch unternommen, mögliche Zusammenhänge offenzulegen und übersichtlich darzustellen.

Weiter oben wurde der Zusammenhang zwischen Inversionsstellung und Kasuswerb und die unterschiedlichen Erklärungsversuche dahinter bereits thematisiert. Mit großer Vorsicht kann auch in den vorliegenden Daten dieser entscheidende Sprung nachgezeichnet werden. Die Probandin GIU befindet sich in einer Phase, in der die Inversion allmählich richtig verwendet wird. 30% der Kontexte realisiert sie zielsprachkonform. CHI im Vergleich dazu weist hierbei schon mehr Sicherheit auf. 60% der obligatorischen Kontexte sind sprachkonform realisiert. Die Sprecherin GIU weist deutlich mehr Fehler bei der Unterscheidung von Akkusativ- und Nominativkontexten auf. Es sind sowohl Fälle von N/A als auch A/N belegt, was die Einteilung zur 2. Phase des Erwerbs erklärt. CHI hingegen ist zwar noch nicht sicher bei der Kasuswahl, was auch durch die Übergeneralisierung der weiblichen Form „eine“ gezeigt werden konnte, jedoch kommt der für die 2. Phase des „Ausprobierens“ charakteristische Fehlertypus A/N und N/A nicht vor. Die insgesamt 3 inkorrekten Akkusative weisen Genitiv-, Dativ-, und Nominativformen auf. Auch die Sprecherin MAR weist sowohl Probleme mit der Unterscheidung von Subjekt- und Objektkasus als auch mit der Anwendung der Inversion auf. In ihren Daten konnte dieser entscheidende Entwicklungssprung noch nicht nachgezeichnet werden.

Trotz Fehlern kann der Erwerb der Satzmodelle bei den restlichen Probandinnen und Probanden als abgeschlossen gesehen werden. Auch die Ergebnisse im Bereich der Kasus sprechen für eine gut ausgebaute Sprachkompetenz. In Bezug auf die diagonalen Verschiebungen und die Tatsache, dass im DiGS-Projekt (Diehl et al. 2000) ein möglicher Vorsprung nur bei den Satzmodellen gegenüber den Kasus, nicht jedoch umgekehrt, festgestellt werden konnte, sind die Ergebnisse von zwei Teilnehmern auffällig. Der Sprecher FED produziert zwar im Substantivbereich insgesamt nur 4 Belege mit eindeutiger Kasusmarkierung, jedoch sind diese überwiegend korrekt. Nur ein falscher Akkusativkontext konnte nachgewiesen werden. Dies könnte nun zu der Schlussfolgerung verleiten, der Sprecher habe die 3. Phase des Zwei-Kasus-Systems bereits erreicht. Die Belege wurden aber vielmehr als Übungseffekt interpretiert als als tatsächlicher Erwerb der Formen. Dies geschah aufgrund der kleinen Anzahl an Belegen und der Tatsache, dass auch Diehl et al. (2000) in ihrer Langzeitstudie solche kurzzeitigen Übungseffekte belegen konnten. Diese waren jedoch von kurzer Dauer und zu späteren Erhebungszeitpunkten wieder verschwunden. Einen Vorsprung beim Kasuswerb gegenüber den Satzmodellen scheint auch der Lerner FAB zu haben. Kein einziger eindeutiger Kasusfehler

konnte in seinem Profil nachgewiesen werden. Auf der Ebene der Satzmodelle weist er jedoch Schwierigkeiten bei der Realisierung von Nebensätzen auf. Nur in 55% der obligatorischen Kontexte realisiert er diese. Bei genauerem Hinsehen kann jedoch auch hierfür ein Erklärungsversuch geliefert werden. Wie bereits thematisiert, hat der Sprecher FAB Schwierigkeiten mit der Nebensatzstruktur vor allem in „*dass*“-Sätzen. Das relativ schlechte Abschneiden in diesem Bereich ist also hauptsächlich diesen Formen geschuldet.

Die eben beschriebenen Korrelationen der beiden Erwerbsbereiche scheinen jedoch auf sehr wackligen Beinen zu stehen. Erstens konnten weder im gesamten Korpus noch auf die einzelnen Teilnehmenden bezogen genügend Belege gefunden werden, um diese Ausführungen zu untermauern, und zweitens überwiegen die individuellen Unterschiede, die keine Rückschlüsse auf allgemeine Zusammenhänge zulassen. Auch Diehl et al. (2000: 366) ziehen in ihrem Resümee den Schluss: „[...] die individuelle Variation scheint uns zu gross zu sein, um erwerbslogische Zusammenhänge zwischen den einzelnen Bereichen postulieren zu können.“ Des Weiteren räumen sie explizit und mehrfach ein, dass die von ihnen festgestellten Parallelen nur Aussagen über den Fremdsprachenerwerb französischsprachiger Schülerinnen und Schüler erlauben (vgl. ebd.). Die komplexe Verkettung verschiedenster Faktoren – „kommunikative Relevanz, Verarbeitungskomplexität, L1-Transfer (konzeptionell und strukturell)“ (ebd. 368) – wirken je unterschiedlich in den einzelnen untersuchten Bereichen. So wird das komplexe deutsche Kasusystem in diesem Fall weniger vom Erstsprachentransfer betroffen sein, da es dieses Konzept der morphologischen Markierung der Kasus im Italienische nicht gibt. Satzmodelle hingegen sind demnach für Transfererscheinungen anfälliger (vgl. ebd.).

Trotz aller Einschränkungen machen Modelle, die verschiedene grammatische Bereiche zu verschränken versuchen, Sinn. Sie vermitteln ein Gefühl für die zeitliche Einordnung von Etappen beim Erwerb des Deutschen. Für die Sprachstandsdiagnose sind solche Korrelationsmodelle insofern wichtig, als dass dadurch die Möglichkeit gegeben ist, fehlende Belege in einem Bereich durch ausreichende Belege in einem anderen abzudecken (vgl. Diehl et al. 2000: 368). Im vorliegenden Korpus könnte dies für den Sprecher FED der Fall sein. Teilt man sein Profil gemäß dem Erwerb der Satzmodelle ein, so bedeutet dies für seine Progression im Kasuserwerb, dass er sich in der zweiten Phase des Ein-Kasus-Systems befindet. Dies würde bedeuten, dass es sich bei den korrekt realisierten Kasusformen um zufällige Treffer oder einen kurzzeitigen Übungseffekt handelt.

Einen etwas anderen Zugang zu Zusammenhängen beim Erwerb grammatischer Bereiche vertritt Ballestracci (2008). Sie spricht von „synchronen Erwerbsphasen“ (ebd. 166) und nennt

drei davon, die sie bei italophonen Deutschlernenden synchron in den Bereichen der Satzmodelle, der Verbalmorphologie und Kasus Anwendung erkennen konnte. Die erste Phase ist „die Phase der Unbewusstheit“ (ebd.), die durch das Lernen von Chunks gekennzeichnet ist. In der zweiten Phase, der „Phase der Bewusstheit“ (ebd.) findet nun eine intensive Auseinandersetzung mit der Struktur der Zielsprache statt. Alle Erwerbsphasen, die im Zuge dieses Projekts diskutiert wurden, fallen in diese zweite Phase. In der Phase „Ausbau und Konsolidierung“ (ebd. 167) werden die Erwerbsprozesse abgeschlossen und alle gelernten Strukturen beherrscht (vgl. Ballestracci 2008: 166f). Da dieses Modell sehr grob die Züge des Spracherwerbs zusammenfasst und vor allem in der zweiten Phase, die die größte individuelle Variation aufweist, nicht weiter differenziert, lässt es sich nur schwer für die Zwecke dieser Arbeit heranziehen.

Auch wenn hier vermehrt auf die Ergebnisse der DiGS-Studie (Diehl et al. 2000) verwiesen wurde, so muss einschränkend auf einige grundlegende Unterschiede hingewiesen werden. Die wohl entscheidendsten Unterschiede bestehen in der Erstsprache der Probandinnen und Probanden, der Art der Datenerhebung und der Länge des Untersuchungszeitraums. Obwohl die Sprachen Französisch und Italienisch viele Ähnlichkeiten aufweisen, können sie keinesfalls als strukturell ident betrachtet werden. Dass diese Unterschiede auch zu leicht unterschiedlichen Ergebnissen bei der Erwerbsreihenfolge führen können, darauf weist Ballestracci (2008), die den Deutscherwerb italophoner Studierender untersucht, vermehrt hin.

Was die Datenerhebung betrifft, so ist zu sagen, dass das DiGS-Team (Diehl et al. 2000) mit schriftlichen Daten arbeitet, hier jedoch mündliche Daten vorliegen. Diehl et al. (2002: 146) gehen davon aus, dass die Sprecherinnen und Sprecher bei einer mündlichen Erhebung um ein bis zwei Erwerbsphasen zurückfallen.

Als weiterer beeinflussender Faktor ist die Motivation der Lernenden zu nennen. Beim DiGS-Korpus (Diehl et al. 2000) handelt es sich um Schülerinnen und Schüler, deren Motivation für das Lernen der deutschen Sprache als eher klein eingeschätzt wurde (vgl. Diehl et al. 2002: 147). Bei den hier untersuchten Teilnehmenden kann hingegen von einer großen Motivation ausgegangen werden. Dies zeigt nicht nur der sprachbiografische Teil zu Beginn der Elizitierungen sondern auch die Tatsache, dass alle Teilnehmenden zur Zeit der Erhebung freiwillig einen Sprachkurs besuchen. Der frühe Erwerb des Genitivs zum Beispiel, der quasi zusammen mit dem Dativ erfolgt, könnte mit der hohen Motivation und dem Wunsch, die Sprache zu beherrschen, in Verbindung stehen.

6 Conclusio

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Italienisch und Deutsch - zwei Sprachen, die sprachgeschichtlich und strukturell sehr verschieden sind. Die Vorannahme, dass die Satzmodelle des Deutschen eine schwer zu meisternde Lernaufgabe darstellen, wird nicht nur von den strukturellen Unterschieden der beiden analysierten Sprache gestützt, sondern auch durch Beobachtungen der Lernenden selbst:

„Also die Konstruktion, die Struktur, ist wirklich sehr schwierig. Ja, das Problem ist also ein bisschen für mich ist nicht Wortschatz. Wortschatz ist natürlich schwer, schwer. Aber wie gesagt die, also die Flüssigkeit. [...] Wenn Sie haben ein trennbar Verb, sollten Sie immer nachdenken, im welche Punkt "an, auf, bei" stellen muss. Und das verschafft Schwierigkeit.“ (FAB: 39-44)

Viele Satzmodelle des Deutschen sind den italienischsprachigen Probandinnen und Probanden aus ihrer Erstsprache fast gänzlich unbekannt. Unbekannt und komplex ist auch der zweite grammatische Aspekt, der dieses Projekt untersuchte: das deutsche Kasussystem. Ziel dieser Arbeit war es, selbstständig und im Vergleich mit wegweisenden Vorstudien den Erwerb der Satzmodelle und des deutschen Kasussystems von italienischsprachigen Fremdsprachenlernenden im Erwachsenenalter zu untersuchen und mögliche Implikationen zu diskutieren. Da diese beiden grammatischen Bereiche in Bezug auf den Satzinhalt miteinander verbunden sind, liegt die Annahme einer möglichen zwingenden Korrelation der Bereiche nicht fern. Auch diese wurde in den vorherigen Kapiteln diskutiert. Nach dieser kurzen Wiederholung des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit möchte ich in diesem Abschlusskapitel die wichtigsten Ergebnisse diesbezüglich präsentieren und das gesamte Projekt Revue passieren lassen.

Im theoretischen Teil der Arbeit wurden wichtige Begriffe in Bezug auf den sukzessiven Fremdspracherwerb und die Varietät der Lernersprache geklärt. Zentral war auch die Gegenüberstellung der beiden involvierten Sprachen, Italienisch und Deutsch. Ein Schlüsselabschnitt bildete die Beschreibung des Verlaufs des Erwerbs der Satzmodelle und des Kasussystems nach Clahsen et al. (1983), Grieshaber (2010) und Diehl et al. (2000). Nicht nur das methodische Vorgehen wurde weitestgehend dadurch bestimmt, sondern auch die qualitative Interpretation der Ergebnisse. Vermehrt wurde auch auf die Relevanz der theoretischen Vorannahmen hingewiesen.

Das Methodenkapitel nahm in dieser Arbeit viel Raum ein, da bei einer empirischen Studie die detaillierte Beschreibung des Vorgehens zentral für die gute wissenschaftliche Praxis ist. Die Elizitierung der Lernersprache verlief reibungslos. Die Befürchtung, die Teilnehmenden könnte

die Bilder nicht als erzählerische Abfolge betrachten, hatte sich nicht bewahrheitet. Ursprünglich war jedoch geplant, noch mehr Material von den einzelnen Teilnehmenden zu sammeln. Trotz drei Bildgeschichten musste den Probandinnen und Probanden durch vermehrtes Nachfragen mehr Äußerungen entlockt werden. Dieser Ablauf könnte verbessert werden, indem man sich im Vorhinein gezielt auf diese Gesprächspausen vorbereitet und Fragen bereithält. Alternativ könnte auch noch mehr Material (z.B. in Form eines Videos) bereitgelegt werden. Was die Auswertung der Daten betrifft so enthält besonders der Abschnitt 3.4 *Datenanalyse* wichtige Informationen in Bezug auf individuelle Entscheidungen bei der Auswertung. Da diese die Resultate maßgeblich beeinflussen können und bei einer Interpretation der Ergebnisse mitgedacht werden, wurde Wert auf eine detaillierte Beschreibung gelegt.

Die Auswertung der Satzmodelle gestaltete sich mit der Excel-Tabelle, die Grieshaber (2010) zu Verfügung stellt, sehr einfach und intuitiv. Zweifelsfälle konnten stets gefunden werden, doch abgesehen davon, kann dieses Verfahren auch ohne fundiertes linguistisches Wissen durchgeführt werden. Die Analyse der Kasusverwendung erfordert zwar eine genau und mehrmalige Analyse, kann jedoch von Erstsprachlerinnen und Erstsprachlern mühelos angewendet werden. Die Herausforderung lag hier darin, eine geeignete Methode der Darstellung sowohl der Kasusmorphologie als auch -anwendung zu finden. Durch die Angabe der tatsächlich realisierten morphologischen Form und des korrekten Kontexts (z.B. N/A) konnte dieses Problem gelöst werden.

Bei der Auswahl der Probandinnen und Probanden wurde darauf geachtet, dass möglichst ein breites Spektrum an sprachlichen Niveaus vorhanden ist. Beachtet man die Tabelle 6, die die wichtigsten Informationen bezüglich der Teilnehmenden zusammenfasst, so ist dies auf einer ersten Ebene gelungen. Bezieht man sich auf den zum Zeitpunkt der Elizitierung besuchten Sprachkurs, so ist eine hohe Heterogenität zu erkennen. Die Ergebnisse in Bezug auf die Profilanalyse der Satzmodelle konnten jedoch diese hohe Variation nicht feststellen. Vier der acht Teilnehmenden sind (auch wenn hier doch sehr starke individuelle Unterschiede vorliegen, wie die qualitative Analyse gezeigt hat) der 4. Stufe des Modells zuzuordnen. Dies ist insofern schade, als dass durch diese ungleiche Verteilung entlang der Profilstufen, die unteren Stufen unterrepräsentiert waren und relativ wenig Belege für die Stufen 2 und 3 vorliegen. Besonders spannend in diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse NINs, der zum Zeitpunkt der Erhebung den Sprachkurs A2 besucht, jedoch bereits alle 4 Fälle sicher anwendet und die Nebensatz- und Inversionsstellung schon erworben hat. Den Sprecher zu einem höheren Sprachkurs zu

ermutigen scheint daher sinnvoll. Die restlichen Teilnehmenden scheinen den für ihren Sprachstand angemessenen und förderlichen Sprachkurs zu belegen.

Das Analysekapitel schließlich geht auf die drei Teilfragen, die gemeinsam das Erkenntnisinteresse dieses Projekts bilden, ein. Was den Erwerb der Satzmodelle betrifft, so konnte in diesem Projekt eine relativ frühe und sichere Anwendung der Separation belegt werden. Die immerwährende und kontrovers diskutierte Frage, was zuerst erworben wird, die Inversion oder die Verbendstellung, konnte auch in diesem Projekt nicht eindeutig geklärt werden. Die Inversion scheint, zumindest wenn man von individuellen Unterschieden absieht, die größere Herausforderung im Erwerb darzustellen. Sie wird öfter als die Verbendstellung missachtet. Dabei ist gerade Individualität das zentrale Stichwort. Denn in dem komplexen Gefüge aus individuellen, externen und linguistischen Faktoren, das den Fremdsprachenerwerb maßgeblich beeinflusst, scheint es zwar eine überindividuelle Abfolge zu geben, aber der Einfluss individueller Faktoren spielt nichtsdestoweniger eine entscheidende Rolle. Die DiGS-Forscherguppe spricht vom „mehr oder weniger“ (Diehl et al. 2000: 111) gleichzeitigen Erwerb der Inversion und Verbendstellung und die ZISA-Forscher (Clahsen et al. 1983) von den permanenten Veränderungen in der Lernersprache. Mit dieser Diplomarbeit scheint nun ein weiteres Puzzleteil den individuellen Aspekt bei der festen Abfolge der Erwerbsstufen zu unterstreichen.

Im Vergleich zu der intensiven Erforschung des Erwerbs der deutschen Satzmodelle liegen für den Kasuserwerb in der Fremdsprache Deutsch weniger Referenzstudien vor, obgleich auch hier nicht das Vorliegen einer geringen Datenmenge beklagt werden kann. Die Erwerbsreihenfolge der DiGS-Studie (Diehl et al. 2000), die als Ausgangs- und Vergleichspunkt diente, konnte durch die Belege dieses Projekts bestätigt werden. Die Lernenden experimentieren zunächst mit dem Forminventar. Die funktionale Unterscheidung der Morpheme wird jedoch erst zu einem späteren Zeitpunkt erkannt, nämlich in der Phase des Zwei-Kasus-Systems. Dies ist der entscheidende Sprung, der auch dem Erwerb des Dativs und des Genitivs vorausgeht. Es zeigte sich, dass die Teilnehmenden dieses Projekts den Genitiv und Dativ in gleichem Ausmaß verwenden, weshalb hier von einer mehr oder weniger gleichzeitigen Aneignung ausgegangen wird. Wie auch bei den Satzmodellen scheint auch hier die individuelle Variation ein entscheidender Faktor zu sein, der nicht ausgeklammert werden kann.

Die Fragen, ob es zwingende Korrelation in Bezug auf den Erwerb der Satzmodelle und der Kasus gibt, kann nur bedingt beantwortet werden. Vor allem in Bezug auf die Kasusanwendung

liegen zu wenige Belege vor, um eindeutige Schlüsse zu ziehen. Nichtsdestotrotz konnte der hitzig diskutierte und unterschiedlichst begründete (siehe dazu Diehl et al. 2000: 254; Clahsen 1984: 17ff) „gleichzeitige“ Sprung zur Inversion und zum Zwei-Kasus-System auch hier nachvollzogen werden. Doch auch hier gibt es individuelle Verschiebungen, Ausreißer und Überlappungen, die den Terminus „zwingende Korrelation“ zugunsten des Ausdrucks „Parallelen“ verabschieden.

Für die Annahme, dass der Erwerb der Satzmodelle dem des Kasussystems immer voraus zu sein scheint, konnten auch gegenteilige Belege, nämlich Teilnehmende die mehr Sicherheit mit dem Kasussystem als mit den Satzmodellen aufweisen, gesammelt werden. Dies könnte auch mit der hohen Lernmotivation in Zusammenhang stehen.

6.2 Fazit und Ausblick

Viele Fragestellungen konnten aufgrund des kleinen Korpus nicht eindeutig beantwortet werden. Es zeichneten sich jedoch Tendenzen ab, die es an größeren Datenmengen zu überprüfen gilt. Größer sollte nicht nur die Datenmenge und die Anzahl der Probandinnen und Probanden werden, sondern auch der Untersuchungszeitraum. Die Effekte vieler Lernstrategien (z.b. die Übergeneralisierung oder das *item-by-item*-Lernen) können nur durch einen Blick auf die sprachliche Entwicklung entlang der zeitlichen Achse geklärt werden. Zumindest zwei Elizitierungszeitpunkte scheinen hier sinnvoll.

Um den Einfluss der Sprachenbiografie, also der bereits gelernten Sprachen und der Erstsprache, adäquater abzubilden und eventuell in die Analyse miteinzubeziehen, erscheint eine vorherige Datenerhebung mittels Fragebogen oder das Erstellen eines Sprachprofils nach Krumm (2004) sinnvoll und aufschlussreich. Auch die detaillierten Erfahrungen bezüglich Auslandsaufenthalten und Kontakt mit Erstsprachlerinnen und Erstsprachlern könnten so noch besser und genauer analysiert und mit den erhobenen Daten der Profilanalyse verglichen werden. Auf diese Weise kann versucht werden, dem komplexen Gewirr aus Einflussfaktoren beim Fremdenspracherwerb zumindest ein bisschen Herr zu werden.

Ein weiteres großes und zentrales Feld der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung konnte hier nur teilweise angeschnitten werden: die Relevanz der Erkenntnisse für die praktische Grammatikvermittlung. Es gilt nun, die linguistischen Erkenntnisse an das praktische Feld der Sprachenlehre heranzutragen und so für die Praxis zugänglich zu machen. Diehl und Pistorius (2002: 226) versprechen sich dadurch einem Wendepunkt in der Grammatikvermittlung, der

dem deklarativen Grammatikwissen und dem sturen Auswendiglernen von Regeln eine Absage erteilt.

Wie auch Diehl et al. (2000: 368) relativierend einräumen, sagen ihre Ergebnisse schließlich nur etwas über den gesteuerten Fremdsprachenerwerb von französischsprachigen Genfer Schülerinnen und Schülern aus. Das vorliegende Projekt macht demnach Aussagen über den Fremdsprachenerwerb Deutsch von erwachsenen Lernenden mit der Erstsprache Italienisch. Dass es so quasi unendlich viele Sprachenpaare und Erwerbssituationen gibt, die es (noch genauer) zu untersuchen gilt, ist eine Herausforderung und ein Ansatzpunkt für zukünftige Projekte und Studien. Auch um die mögliche Relevanz des L1-Transfers zu untersuchen, ist es unbedingt notwendig, Lernende, die verschiedene Erstsprachen sprechen, zu untersuchen und die Ergebnisse gegenüberzustellen.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt: Zur Entwicklung mündlicher Sprachkompetenzen bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt / Apeltauer, Ernst (Hg.): Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule. Tübingen: Stauffenburg 2006, S. 91-109.
- Ahrenholz, Bernt: Zum Erwerb zentraler Wortstellungsmuster. In: Ahrenholz, Bernt / Bredel, Ursula / Klein, Wolfgang / Rost-Roth, Martina / Skiba, Romuald (Hg.): Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweitspracherwerbsforschung. Festschrift für Norbert Dittmar zum 65. Geburtstag. Frankfurt am Main: Peter Lang 2008, S. 165- 177.
- Ahrenholz, Bernt: Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014a (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9), S. 64-80.
- Ahrenholz, Bernt: Lernaltersanalyse. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevil / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2014b (=UTB), S.167-181.
- Altmann, Hans / Hahnemann, Suzan: Prüfungswissen Syntax. Arbeitstechniken-Klausurfragen-Lösungen. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 2010.
- Ballestracci, Sabrina: Überindividuelle Merkmale des Grammatikererwerbs im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache durch italophone Studierende. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Deutsch als Fremdsprache (2008/3), S. 160-169.
- Bickes, Hans / Pauli, Ute: Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn: Wilhelm Fink 2009.
- Bilderbox – der kleine Herr Jakob. Geschichten mit Humor und Gemüt. Schubi. URL [https://www.wiemann-lehrmittel.de/shop/media/images/org/1166_1.jpg – (23.02.18)]
- Bohnacker, Ute: When Swedes begin to learn German: from V2 to V2. In: Second Language Research 22.4 (2006), S. 443-486.
- Chlosta, Christoph / Schäfer, Andrea / Baur, Rupprecht S.: Fehleranalyse. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014 (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9), S. 265-279.
- Clahsen, Harald / Meisel, Jürgen / Pienemann, Manfred: Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen: Narr 1983.
- Clahsen, Harald: Der Erwerb der Kasusmarkierung in der deutschen Kindersprache. In: Linguistische Berichte 89 (1984), S. 1-31.
- Clahsen, Harald: Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency. In: Hyltenstam, Kenneth / Pienemann, Manfred (Hg.): Modelling and

- Assessing Second Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters 1985, S. 283-331.
- Darski, Józef Pawl: Deutsche Grammatik. Ein völlig neuer Ansatz. Frankfurt am Main: Peter Lang 2010 (=Posener Beiträge zur Germanistik Bd. 26).
- Diehl, Erika / Christen, Helen / Leuenberger, Sandra / Pelvat, Isabelle / Studer, Thérèse: Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer 2000 (Germanistische Linguistik 220).
- Diehl, Erika / Pistorius, Hannelore: Grammatikunterricht am Wendepunkt. Überlegungen zu einer Neubestimmung des Unterrichtsgegenstands „Grammatik“. In: Deutsch als Fremdsprache 39 (2002/4), S. 226-231.
- Diehl, Erika / Pistorius, Hannelore / Dietl, Annie Fayolle: Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch in sich? In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hg.): Grammatik und Fremdspracherwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektive. Tübingen: Gunter Narr 2002, S. 143-163.
- Dittmar, Norbert / Reich, Astrid / Schumacher, Magdalena / Skiba, Romuald / Terborg, Heiner: Die Erlernung modaler Konzepte des Deutschen durch erwachsenen polnische Migranten. Eine empirische Längsschnittstudie. In: Info DaF 17,2 (1990), S. 125-172.
- Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch (Bd. 4). Berlin: Dudenverlag 2016.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen: Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: Hartmann, P. (Hg.): Linguistische Berichte 45. Forschung. Information. Diskussion. Wiesbaden: Vieweg 1976, S. 21-41.
- Eisenberg, Peter: Der Satz. Stuttgart: Metzler 2006 (=Grundriss der deutschen Grammatik 2).
- Ellis, Rod: Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the Classroom Acquisition German word order rules. In: Studies in Second Language Acquisition 11 1989, S. 305-328.
- E.o.plauen: Vater und Sohn. 150 Bildgeschichten. Stuttgart: Reclam 2015.
- Fandrych, Christian: Grammtik. In: Oomen-Welke, Ingelore / Ahrenholz, Bernt (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2013 (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis 10), S. 165-177.
- Gabriel, Christoph / Meisenburg, Trudel: Romanische Sprachwissenschaft. Paderborn: Wilhelm Fink 2017 (=UTB).
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, 2001, unter: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (05.06.2018)
- Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hg.): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: J. B. Metzler 2016.
- Grieffhaber, Wilhelm: Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse, 2006. Als PDF-Datei in: <https://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>

- Grießhaber, Wilhelm: Linguistische Grundlagen und Lernermerkmale bei der Profilanalyse. In: Rost-Roth, Martina (Hg.): DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2010, S. 17-31.
- Grießhaber, Wilhelm: Die Profilanalyse als Bindeglied zwischen Sprachstandsdiagnose und Grammatikunterricht für Deutsch als Zweitsprache. In: Köpcke, Klaus-Michael / Noack, Christina (Hg.): Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011 (Diskussionsforum Deutsch Bd. 28), S. 218-233.
- Grießhaber, Wilhelm: Die Profilanalyse. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren. Berlin / Boston: Walter de Gruyter 2012, S. 173-193.
- Grießhaber, Wilhelm: Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr 2013a.
- Grießhaber, Wilhelm: Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung, 2013b. Als PDF-Datei in: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf - (26.02.18)
- Grzega, Joachim: Europas Sprachen und Kulturen im Wandel der Zeit. Eine Entdeckungsreise. Tübingen: Stauffenburg 2012.
- Haberzettl, Stefanie: Der Erwerb der Verstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. Tübingen: Narr 2005.
- Hoffmann, Ludger / Kameyama, Shinichi / Riedel, Monika (Hg.): Deutsch als Zweitsprache: ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: Erich Schmidt 2017.
- Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt 2013 (Grundlagen der Germanistik 34).
- Imo, Wolfgang: Grammatik. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler 2016.
- Jeansen, Louise M.: The Development of Word Order in Natural and Formal German Second Language Acquisition. In: Australian Working Papers in Language Development 5 (1991), S. 1-42.
- Kaltenbacher, Martin: Zweitspracherwerb und Erstsprachverlust: Zur Fremdsprachlichen Interferenz im Übersetzungsprozess. In: Sellner, Manfred B. (Hg.): Fremdsprachendidaktik & Zweitspracherwerb im Kontext. Frankfurt am Main: Peter Lang 2001, S. 29-41.
- Klein Gunnewiek, Lianne: Sequenzen und Konsequenzen. Zur Entwicklung niederländischer Lerner in Deutschen als Fremdsprache. Amsterdam: Rodopi 2000.
- Koeppel, Rolf: Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010.
- Krumm, Hans-Jürgen: „*Mein Bauch ist Italienisch...*“ Kinder sprechen über Sprachen. In: Baumgarten, Nicole / Böttger, Claudia / Motz, Markus / Probst, Julia (Hg.):

- Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Bochum: AKS 2004, S. 110- 114.
- Lee, Mi-Young: Aspekte des Erwerbs von Wortstellungsregeln bei koreanischen DaF-Lernern. Universität Hamburg: Magisterarbeit 2004.
- Marx, Nicole: Kasuswahl und Kasuslehre bei Schülern mit Migrationshintergrund: eine differenzierte Betrachtung. In: Ahrenholz, Bernt / Grommes, Patrick (Hg.): Zweitspracherwerb im Jugendalter. Berlin / Boston: Walter de Gruyter 2014, S. 99-123.
- Meibauer, Jörg / Demske, Ulrike / Geilfuß-Wolfgang, Jochen / Pafel, Jürgen / Ramers, Karl Heinz / Rothweiler, Monika / Steinbach, Markus: Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart: Metzler 2015.
- Meisel, Jürgen: Word order and case marking in early child language. Evidence from simultaneous acquisition of two first languages: French and German. In: *Linguistics* 24 (1986), S. 123-183.
- Mempel, Caterina / Mehlhorn, Grit: Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevil / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2014 (=UTB), S. 147-165.
- Mezger, Verena / Schroeder, Christoph / Şimşek, Yazgül: Elizitierung von Lerner Sprache. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevil / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2014 (=UTB), S.73-86.
- Müller, Natascha: Die Abfolge OV/VO und Nebensätze im Zweit- und Erstspracherwerb. In: Wegener, Heide (Hg.): Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr 1998, S. 89-116.
- Müller, Natascha / Kupisch, Tanja / Schmitz, Katrin / Cantone, Katja: Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch. Tübingen: Narr 2006.
- Oomen-Welke, Ingelore: Sprachvergleich und Sprachbewusstheit. In: Oomen-Welke, Ingelore / Ahrenholz, Bernt (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2013 (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis 10), S. 85-97.
- Oomen-Welke, Ingelore: Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014 (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9), S. 33-48.
- Piccardo, Giuseppina: Deutschunterricht in Italien. In: Wolff, Armin / Lange, Martin (Hg.): Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa. Regensburg:

- Fachverband Deutsch als Fremdsprache 2002 (=Materialien Deutsch als Fremdsprache 65), S. 437-445.
- Pienemann, Manfred: Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 21. Hamburg: ALAA Working Group on Language Development 1987.
- Pittner, Karin / Berman, Judith: Deutsche Syntax: ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr 2015.
- Rehbein, Jochen: Zur Wortstellung im komplexen deutschen Satz. In: Hoffmann, Ludger (Hg.): Deutsche Syntax: Ansichten und Aussichten. Berlin / New York: de Gruyter 1992, S. 523-574.
- Rehbein, Jochen / Schmidt, Thomas / Meyer, Bernd / Watzke, Franziska / Herkenrath, Annette: Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. In: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 56 (2004), 78 Seiten.
- Reich, Hans / Roth, Hans-Joachim / Gantefort, Christoph: Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ (Deutsch). In: Klinger, Thorsten (Hg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. Münster: Waxmann 2008, S. 209-237.
- Selinker, Larry: Interlanguage. In: International Review of Applied Linguistics and Language Teaching 10/3 (1972), S. 209-231.
- Serra Borneto, Carlo: Wie schwer ist Deutsch – Wie ist Deutsch schwer? Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen (aus italienischer Sicht). In: Wolff, Armin / Winters-Ohle, Elmar (Hg.): Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache 2000 (=Materialien Deutsch als Fremdsprache 58), S. 498-519.
- Tschirner, Erwin: Scope and Sequence: Rethinking Beginning Foreign Language Instruction. In: The Modern Language Journal 80 (1996), S. 1-14.
- Wegener, Heide: Kindlicher Zweitspracherwerb. Untersuchungen zur Morphologie des Deutschen und ihrem Erwerb durch Kinder mit polnischer, russischer und türkischer Erstsprache. Eine Längsschnittuntersuchung. Habilitationsschrift 1992. Universität Augsburg.
- Wegener, Heide: Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand. Tübingen: Niemeyer 1995 (=Reihe Germanistische Linguistik 151).
- Wildenauer-Józsa, Doris: Sprachvergleich als Lernerstrategie – Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2005.

Anhang

Anhang A: Informationsblatt und Einverständniserklärung

Informationsblatt zur Teilnahme am Forschungsprojekt im Bereich Deutsch als Fremdsprache

1. Was ist der Inhalt und Ablauf des Projekts?

Das Projekt erforscht den Fremdsprachenerwerb der deutschen Sprache von italienischsprachigen Lernenden. Dazu werden Interviews mit italienischsprachigen Deutschlernenden **unterschiedlichster sprachlicher Niveaus** durchgeführt, transkribiert und anschließend linguistisch analysiert. Der Fokus liegt dabei auf ausgewählten grammatischen Bereichen des Deutschen und deren Verknüpfung.

Da es sich um eine Querschnittstudie handelt, werden die Daten nur zu einem Zeitpunkt erhoben.

2. Worin liegt der Nutzen des Projekts?

Durch das Projekt werden Erkenntnisse über den Verlauf des Fremdsprachenerwerbs des Deutschen durch italienischsprachige Lernende gewonnen. Die Ergebnisse helfen außerdem zu verstehen, wie und in welcher Reihenfolge der gesteuerte Erwerb ausgewählter grammatischer Bereiche erfolgt.

3. Wie sieht die Teilnahme an diesem Projekt aus?

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer führen mit mir ein Interview, das ca. 30 Minuten dauert. Dabei erhalten sie einen Bildimpuls und erzählen eine Geschichte nach. Das Gespräch werde ich mit Hilfe eines Diktiergeräts aufzeichnen und anschließend transkribieren.

Die Teilnahme am Projekt ist freiwillig. Falls Sie nicht daran teilnehmen wollen, entsteht dadurch kein Nachteil für Sie. Ebenfalls können Sie Ihre Einwilligung zur Teilnahme ohne Angabe von Gründen jederzeit zurückziehen.

4. Was geschieht mit den im Projekt gesammelten Informationen?

Die gesammelten Daten werde ich im Zuge meiner Diplomarbeit an der Universität Wien auswerten. Die Aufzeichnungen dienen rein wissenschaftlichen Zwecken und werden nicht an

Dritte weitergegeben. Die Namen aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden durch Pseudonyme geschützt. Die Aufzeichnungen werden nach der Ausführung des Projekts vernichtet.

5. Welche Risiken sind mit der Teilnahme am Projekt verbunden?

Mit der Teilnahme am Projekt sind für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie für das Sprachinstitut keine Risiken verbunden. Nichtsdestotrotz kann die Teilnahme am Projekt ohne Angabe von Gründen und ohne das Entstehen von Nachteilen jederzeit abgebrochen werden.

6. Kontaktdaten

Bei Fragen können Sie sich gerne an mich wenden:

(Kontaktdaten der Verfasserin der Arbeit)

Einverständniserklärung zur Teilnahme an einem Projekt im Bereich Deutsch als Fremdsprache

Ich, _____ habe das Informationsblatt zum Forschungsprojekt gelesen und verstanden. Ich wurde über Nutzen und Ablauf des Projekts ausreichend informiert und hatte die Möglichkeit, Fragen zu stellen.

Ich bin mir der Freiwilligkeit der Teilnahme bewusst und weiß, dass ich die Teilnahme jederzeit abbrechen kann, ohne dass dieser Entschluss sich nachteilig auf mich auswirkt.

Ich bin einverstanden, dass das durchgeführte Interview aufgezeichnet und im Zuge einer Diplomarbeit analysiert wird. Mir ist bekannt, dass die erhobenen Daten nur zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet und anonym gespeichert werden.

Hiermit erkläre ich meine freiwillige Teilnahme an dem Forschungsprojekt im Bereich Deutsch als Fremdsprache.

(Datum, Unterschrift der Teilnehmerin/des Teilnehmers)

Foglio informativo per un progetto nell'ambito “tedesco da lingua straniera”

1. Che cosa si propone il progetto

Il progetto analizza l'apprendimento della lingua tedesca da parte di persone di madrelingua italiana. Vengono intervistati degli italiani/delle italiane di **diversi livelli linguistici**. Successivamente le interviste vengono trascritte e analizzate secondo dei parametri. Il progetto mira soprattutto ad alcuni ambiti della grammatica tedesca e il loro possibile collegamento.

I dati di un partecipante vengono raccolti in una singola intervista.

2. Quali sono i benefici che potrà ricevere partecipando al progetto

I risultati del progetto aiutano a capire meglio l'apprendimento della lingua tedesca da parte di persone di madrelingua italiana, soprattutto per quanto riguarda l'apprendimento e l'attuazione di alcuni ambiti grammaticali.

3. Cosa comporta la sua partecipazione al progetto

Ogni partecipante viene intervistato da me. L'intervista dura circa 30 minuti. Durante l'intervista viene fatto vedere ai partecipanti un breve fumetto (tra 4 e 6 immagini). Basandosi sul fumetto i partecipanti devono raccontare una storia in lingua tedesca. Il discorso viene registrato e successivamente trascritto.

La partecipazione al progetto è del tutto volontaria: Lei è libero/a di non partecipare al progetto oppure, se decide di partecipare, avrà il diritto di ritirarsi dal progetto in qualsiasi momento e senza l'obbligo di fornire spiegazioni.

4. Informazioni in merito al trattamento dei dati personali

I dati raccolti vengono analizzati per la mia tesi di laurea all'Università di Vienna. Le registrazioni servono solo a scopo scientifico e non vengono passate ad altri gruppi di persone o istituzioni. I dati personali vengono trattati e analizzati solo in forma rigorosamente anonima. Dopo l'analisi dei dati le registrazioni vengono eliminate.

5. Quali sono i rischi derivanti dalla partecipazione al progetto

La partecipazione al progetto non comporta rischi né per il partecipante né per l'istituto linguistico. Nonostante questo, il partecipante avrà il diritto di ritirarsi dal progetto in qualsiasi momento e senza l'obbligo di fornire spiegazioni.

6. Dati di contatto

In caso di domande non esiti di contattarmi:

(Kontakt Daten der Verfasserin der Arbeit)

Consenso per la partecipazione ad un progetto nell'ambito "tedesco da lingua straniera"

Io, _____ ho ricevuto e letto il foglio informativo sul progetto. In caso di mancata comprensione ho avuto la possibilità di porre domande. Lo svolgimento e l'utilità del progetto mi sono stati comunicati in modo comprensibile.

So che la mia partecipazione al progetto è del tutto volontaria: Sono libero/a di non partecipare al progetto oppure, se decido di partecipare, avrò il diritto di ritirarmi dal progetto in qualsiasi momento e senza l'obbligo di fornire spiegazioni.

Sono d'accordo che l'intervista viene registrata e poi, nel contesto di una tesi, analizzata. So che i dati raccolti vengono usati solo a scopo scientifico e che vengono trattati in modo anonimo.

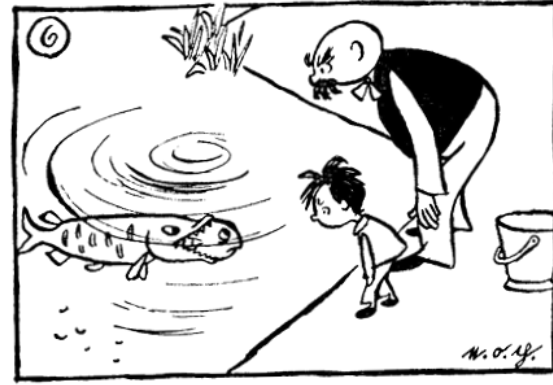
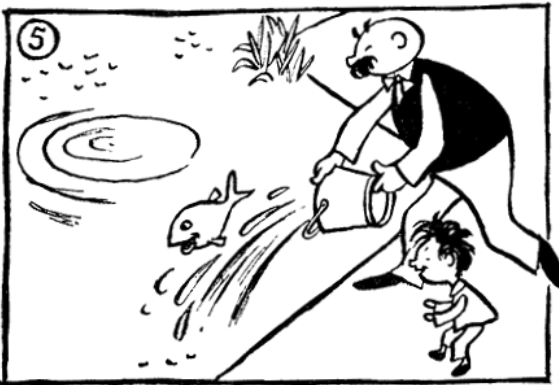
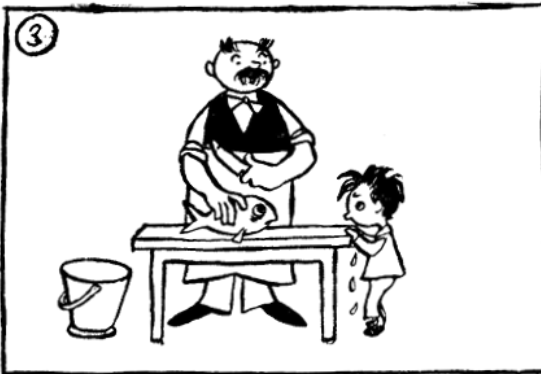
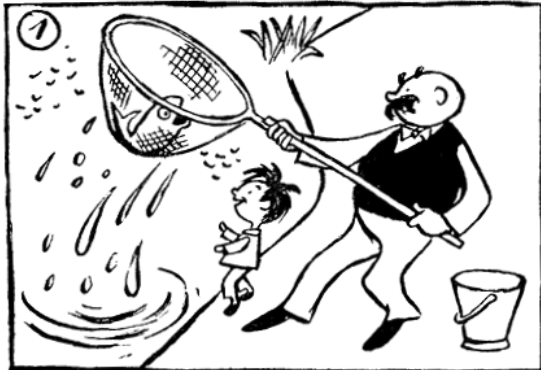
Con la mia firma mi dichiaro pronto a partecipare al progetto nell'ambito "tedesco da lingua straniera".

(Data, firma del partecipante)

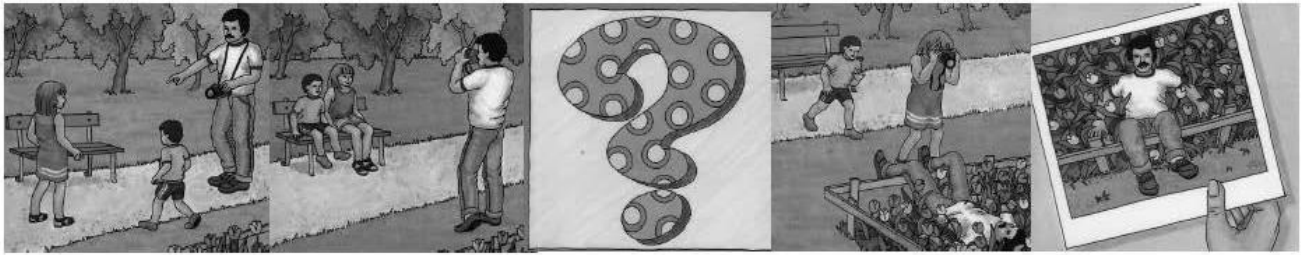
Anhang B: Bildgeschichten

„Sanftmut hat Grenzen“

e.o.plauen: Vater und Sohn. 150 Bildgeschichten. Stuttgart: Reclam 2015.

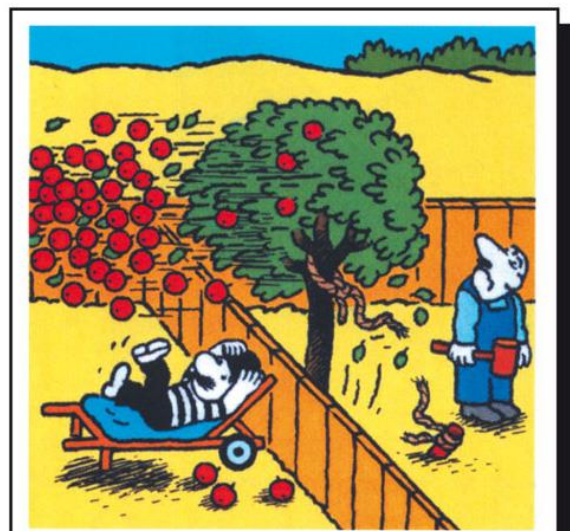
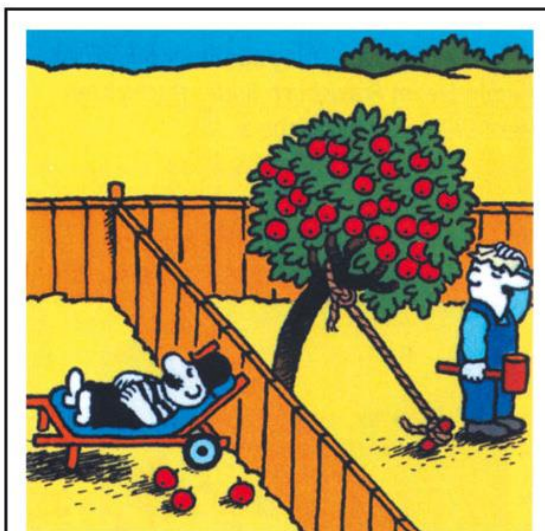
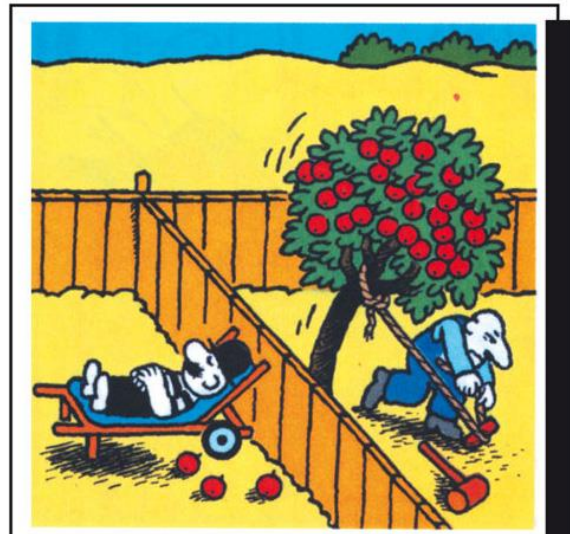
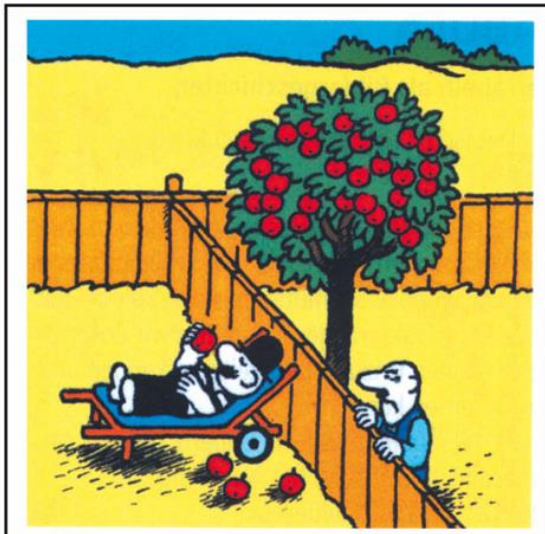


„Der Sturz ins Tulpenbeet“. In: Reich, Hans / Roth, Hans-Joachim / Gantefort, Christoph: Auswertungshinweise
„Der Sturz ins Tulpenbeet“ (Deutsch). In: Klinger, Thorsten (Hg.): Evaluation im Modellprogramm
FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. Münster: Waxmann 2008, S. 209-237.



© SCHUBI. Bilderbox 1, Und dann ...? SCHUBI Lernmedien AG, Schaffhausen 1990.

„Der Apfelbaum“. In: Bilderbox – der kleine Herr Jakob. Geschichten mit Humor und Gemüt.
Schubi. URL [https://www.wiemann-lehrmittel.de/shop/media/images/org/1166_1.jpg
– (23.02.18)]



Anhang C: Transkripte

AND

Project Name: Lersprachenanalyse

Referenced file: C:\Users\annar\Desktop\Registrazioni Anna\AND.mp3

Transcription Convention: HIAT

Speakertable

ARO

Sex: f

AND

Sex: m

L1: ita

User defined attributes:

L1: Italienisch

Age: 27

Date: 24.03.2018

[1]

	0 [00:00.0]1 [00:00.0]	2 [00:01.9]3 [00:02.5]4 [00:10.7]
ARO [v]	Hm̃´	
AND [v]	Ich bin siebenundzwanzig. Ähm • • ich habe äh ((4s)) Deutsch	

[2]

	..	
ARO [v]	Hm̃´ • • an der Schule?	
AND [v]	begonnen • • also zu lernen äh in der Hochschule, • • • am Gymnasium. Ähm •	

[3]

	5 [00:12.2] 6 [00:15.2]	7 [00:18.9]	8 [00:19.3]
ARO [v]	Wie viele Jahre hast du • in der Schule Deutsch • • gelernt?		
AND [v]	• • äh... Ich hatte also fünf Jahre, • •		

[4]

	..		9 [00:37.5]10 [00:38.4]
ARO [v]	Hm̃´		
AND [v]	also bis • na vierzehn/ na • • achtzehn • • Jahre alt Deutsch gelernt. ((2s)) Aber leider		

[5]

	..		11 [00:39.0]
AND [v]	habe ich/ hatte ich keine • • direkte Erfahrung in Deutschland • • zur Zeit. Ähm		

[6]

..

AND [v]	((6s)) Hatte ich auch äh kein Möglichkeit • • D/ Deutsch also zu verbessern • • nach
----------------	--

[7]

.. 12 [00:53.9] 13 [00:57.3] 14 [00:57.5]

ARO [v]	Also du warst dann immer in Italien nach der Schule?
AND [v]	der Schule. Ähm ((4s)) also nach der/ nach dem Abitur. Ja, ich war

[8]

.. 15 [00:59.4] 16 [01:00.0]

ARO [v]	Hm̃´
AND [v]	in Wieden, Wieda. Ich war in Wieden, äh um aber Mathematik zu • •

[9]

.. 17 [01:03.5] 18 [01:04.2]

ARO [v]	Hm̃´
AND [v]	studieren. Äh • • • es war gerade auf Italienisch, also • • • leider hatte ich...

[10]

..

AND [v]	Ähm • • • also einige Bücher waren auf Englisch. • • Danach habe ich Englisch
----------------	---

[11]

.. 19 [01:18.2] 20 [01:18.9]

ARO [v]	Hm̃´
AND [v]	verbessert. Ähm ((2s)) hab ich, also • • später, auch Englisch • • studiert • • in

[12]

.. 21 [01:25.0] 22 [01:25.7]

ARO [v]	Hm̃´
AND [v]	der Uni • • • also in Italien. Aber leider hatte ich keine Möglichkeit Deutsch zu

[13]

23 [01:29.9] 24 [01:30.9] 25 [01:33.3]

ARO [v]	Also dort hast du nicht Deutsch/ nicht viel gesprochen?
AND [v]	verbessern. Nein, Nein. Äh nur ähm • • •

[14]

..

AND [v]	also... ((3s)) In diesem Jahr/ also letztes Jahr habe ich äh • wieder begonnen Deutsch
----------------	--

[15]

..
AND [v] zu lernen. Also, • • • also nach zweitausendneun • • habe ich letztes Jahr wieder

[16]

.. 26 [01:58.0]
ARO [v] Was machst
AND [v] begonnen Deutsch zu lernen hier im (Name des Instituts) • • in Bologna.

[17]

.. 27 [02:02.6]
ARO [v] du gerade für einen Kurs? Also welchen Kurs besuchst du gerade • • hier?
AND [v] Ich

[18]

..
AND [v] besuche also B2 äh • • Kurs. • • Hab ich auch ((5s)) also empfohlen also ähm, • •

[19]

..
AND [v] dass ich möchte also • • vielleicht schwierige Kurse für mich ((4s)) besuchen. Und

[20]

..
AND [v] ich möchte auch Deutsch also • • für Arbeit benutzen. Denn, • • • denn auch wenn

[21]

..
AND [v] vielleicht bin ich nicht so fertig • • jetzt, also um Deutsch/ also ((5s)) im Alltag zu

[22]

..
AND [v] benutzen also • • oder also für • • formelle Dokumente zu schreiben, äh so möchte

[23]

.. 28 [02:54.5] 29 [02:56.6]
ARO [v] Also hauptsächlich beruflich... Für die Arbeit?
AND [v] ich auch sicher • • es verbessern. Naja!

[24]

30 [02:58.5]31 [03:04.2]

ARO [v]	Hm̃´
AND [v]	Zum Beispiel also ähm ••• versuche ich auch äh Webinare •• auf Deutsch zu, •• zu

[25]

.. 32 [03:05.2]33 [03:07.6]34 [03:08.3]

ARO [v]	Ah!
AND [v]	schauen, also. Die mh ••• gerade auf Personalwesen Bereich also

[26]

..

ARO [v]	Sehr
AND [v]	((unverständlich 0,5)) oder wirtschaftliche ••• Evente ((unverständlich 0,5s)).

[27]

.. 36 [03:20.0]

ARO [v]	schön.
AND [v]	Ähm ••• was ich ähm ••• in diesem Jahr •• besonders schwierig •• getroffen

[28]

..

AND [v]	habe, ist das/ also die Struktur. Also, also •• ich war leider ähm ((4s)) nicht so...
---------	---

[29]

.. 37 [03:49.9]

ARO [v]	Hm̃´
AND [v]	((8s)) Also ich hatte • nicht so viel Möglichkeiten Deutsch zu sprechen.

[30]

38 [03:50.6]

AND [v]	Äh ••• besonders... ••• Ähm also ((2s)) mündlich ((2s)) habe ich also ••
---------	--

[31]

.. 39 [04:06.0]

ARO [v]	Hm̃´ •• das zu
AND [v]	verstanden also in diesem Jahr/ also die Struktur zu folgen.

[32]

.. 40 [04:07.8] 41 [04:08.8]42 [04:10.5]

ARO [v]	reproduzieren dann wieder, ja...
AND [v]	Naja, naja (leicht) schwieriger für mich. Also ähm ((2s)) also als

[33]

..		43 [04:24.6]
ARO [v]	die Struktur, ja	
AND [v]	andere ((6,5s)) Eigenheiten der, der Sprache, äh • • • die Struktur, ja. • • •	

[34]

44 [04:26.1]		45 [04:29.2]	46 [04:31.8]
ARO [v]	Also deine ähm • •		
AND [v]	Auch wenn ich • auf Englisch arbeite. • • Ähm • • naja...		

[35]

..		47 [04:36.0]	48 [04:37.4]	49 [04:38.6]
ARO [v]	Muttersprache ist Ialienisch? Und du sprichst Englisch und... Hm̃ • •			
AND [v]	Naja, für, für Arbeit. Ähm			

[36]

..		50 [04:41.3*]
ARO [v]	• was arbeitest du?	
AND [v]	mh ich lerne gerade auch Rumänisch, • denn meine, • • meine Freundin ist aus	

[37]

..		51 [04:50.7]	52 [04:51.9]
ARO [v]	Hm̃ • genau!		
AND [v]	Rumänien, • • aus Rumänien. Äh • • • denn ja! Also ich möchte auch		

[38]

..		53 [04:56.5*]	54 [05:01.6]
ARO [v]	Viele, viele Sprachen, ((2s)) ja. Und was arbeitest du?		
AND [v]	viel/ also vielsprachige Umgebungen lieben und so weiter.		

[39]

..		55 [05:03.1]
AND [v]	• • • Also ich arbeite im Personalwesen äh • • also für Personalentwicklung und •	

[40]

..		56 [05:11.3]
ARO [v]	Also sehr nützlich auch die vielen Sprachen?	
AND [v]	Personalmanagementbereich also.	

[41]

	57 [05:14.8]	58 [05:17.9]59 [05:18.5]60 [05:19.4]
ARO [v]	Ja!	• • • Ok! Ich zeig dir jetzt die
AND [v]	Ja sicher! Und auch in europäische • Gebiet.	
[k]		<i>Ich lege die erste Bildgeschichte vor.</i>

[42]

	61 [05:23.0]	62 [05:27.8]
ARO [v]	Geschichte. Lass dir Zeit! ((3,5s)) Falls du eine Frage hast, ich bin hier.	
AND [v]	Hm̃	• • Hm̃ • •
[k]		

[43]

	63 [05:34.0]
ARO [v]	Das ist nur die
AND [v]	"Sanftmut hat Grenzen" • • • ((unverständlich 0,5)) Sollte ich lesen?
[k]	<i>Ich zeige auf die</i>

[44]

	64 [05:38.8]65 [05:39.6]
ARO [v]	Quelle • • • wo's/ aus dem Buch • • wo's herkommt.
AND [v]	Ah, ok! Ok. Hm̃
[k]	<i>Quelle oberhalb der Geschichte. Sieht sich die Geschichte</i>

[45]

	66 [05:46.3]
AND [v]	Ah, Ok! • • Also ähm... ((2,5s)) Also wir sehen zusammen • • einen
[k]	<i>6,7 Sekunden an.</i>

[46]

AND [v]	Vater und • • • seinen Sohn. Ähm ((5s)) ich weiß nicht w/wie man nennt also diese.

[47]

	67 [06:06.3]
ARO [v]	ein, ein Fisch! Ein Fisch/ • • • fischen meinst du? Die Tätigkeit? • • • Hm̃ fischen,
AND [v]	Ein Fisch, sicher! • • Aber die, die/ also was sie tun. Ah • • •

[48]

	68 [06:18.0]	69 [06:20.5]
ARO [v]	fischen, • • genau! • • • Hm̃	• • •
AND [v]	sie fischen, ah ok! Also sehr einfach! Also sie haben einen Fisch gefischt.	
[k]		<i>((lacht</i>

[49]

.. 70 [06:21.9]	
ARO [v]	Genau!
AND [v]	Ähm ((4s)) aber mh... ((3,6s)) Danach wahrscheinlich ((4,5s)) gehen sie
[k]	1,5s))

[50]

..	
AND [v]	nach hause zurück. ((3,3s)) Aber den/ das Kind ((3s)) will nicht, dass den Vater den

[51]

..	
AND [v]	Fisch ((2,5s)) tötet. ((3s)) Also/ • • Folglich ((2s)) kommt/ kommen also das/ der

[52]

..	
AND [v]	Vater und sein Sohn wieder zurück ((3,5s)) zum Fluss. ((3,5s)) Und tauschen, ja,

[53]

.. 71 [07:23.0]	
ARO [v]	Hm • • und lassen ihn frei.
AND [v]	((3,4s)) also mh also tauschen den Fisch zurück. ((2s)) Also im

[54]

.. 72 [07:27.0]	
ARO [v]	• • • Hm •
AND [v]	Wasser. Aber d/ der Fisch/ dem Fisch sel/ selbst • • wird mh ((3,4s)) von einem

[55]

..	
AND [v]	anderen Fisch • • • gegessen. Also dann leider ist also/ ist das Ende • • • dasselbe für

[56]

.. 73 [07:45.3] 74 [07:46.4]	
ARO [v]	Ähm • • sagst du mir noch was die Personen • • denken oder
AND [v]	den Fisch.
[k]	((lacht 1s))

[57]

..	
ARO [v]	wa/ wie sie sich fühlen oder was sie vielleicht sagen, der Sohn zu seinem Vater?

[58]

75 [07:56.2]

AND [v] Also im, im dritten Figur ähm • • • sehen wir, dass, ((2,5s)) dass das Kind • • •

[59]

..

AND [v] traurig ist also wegen, • • • wegen der möglichen • • • Mord des Fisches. ((6s)) Und

[60]

..

AND [v] ihm Gegensatz ist er also ((2,3s)) wieder fröhlich, ((3,4s)) wenn er siehst, dass sein

[61]

..

76 [08:39.6]

ARO [v] zu/ zu/ zurückbringt

AND [v] Vater den Fisch • • • zurücktauscht. ((2s)) Oder zurücktauscht?

[62]

77 [08:40.9]

78 [08:42.7]

ARO [v] Hm̃

AND [v] zurückbringt. • Ah, ok! Äh ((3s)) sie sind auch/ sie beide sind • • überrascht am Ende

[63]

..

ARO [v] Und

AND [v] ähm, ((4,5s)) als sie sehen, dass die Fisch • • • gegessen ist/ • • gegessen wird.

[64]

..

80 [09:06.3]

ARO [v] der Vater • • ihm • • • ist es egal? • • • Oder ist er wütend oder?

AND [v] ((unverständlich 1s)) • • • Na ist kein/

[65]

..

81 [09:17.7]

AND [v] ((3,3s)) is/ ist entscheidend, äh • • • um den Fisch zu, • • zu essen. Also

[k] ((lacht 1,2s))

[66]

..

AND [v] se/ äh ((2s)) einfache äh mh • • also... ((unverständlich 0,5s)) Um etwas zusammen

[67]

..

AND [v]	zu essen. Nur am Ende ist er überrascht • • • über, über diesen, ((2s)) diesen Mord
---------	---

[68]

..

AND [v]	also wegen, also wegen, • • • wegen des anderen Fisches ((unverständlich 0,5s)).
---------	--

[69]

.. 83 [09:46.5] 84 [09:47.8] 85 [09:51.6]

ARO [v]	Bild Nummer 2	Genau.
AND [v]	((3s)) Danke sehr!	Nummer 2 "Der Sturz ins Tulpenbeet".

[70]

86 [09:52.1] 87 [09:52.7]

ARO [v]	Also Tulpen sind die Blumen und das Beet ist der Garten. Und es fehlt ein
AND [v]	Hm̃ · Naja! Sicher! Hm̃ ·

[71]

..

ARO [v]	Bild • • • und das darfst du, wenn du magst, selbst kreativ ((2s)) erfinden etwas.
AND [v]	Hm̃ ·

[72]

88 [10:08.0] 89 [10:12.0] 90 [10:13.2]

ARO [v]	Genau, genau!
AND [v]	Achso! Was vielleicht äh • • • passiert ist, oder? ((2s)) Hm̃ ((1,5s))
[k]	<i>Sieht sich die</i>

[73]

.. 91 [10:40.5]

AND [v]	also, die erste Figur... ((10s)) Ah Ok! Äh ((6s)) also ähm ((4,3s)) Sie also erst sie äh
[k]	<i>Geschichte 27 Sekunden an.</i>

[74]

..

AND [v]	• • • ein Fotografer oder, ((2s)) oder ein Vater oder ja ein ((5s)) ((unverständlich 4s))
---------	---

[75]

..

AND [v]	• • • ein Frau oder, ((2s)) oder zwei Kinder vielleicht besser, der, äh der zwei Kinder
---------	---

[76]

AND [v] fotografiert. • • • Sie vorbereiten, um/ • • sodass der Vater die Kinder fotografiert.

[77]

AND [v] ((2s)) Aber am Ende liegt der Mann in, • in den Tulpen. ((4s)) Und • • die ((2s)) die

[78]

AND [v] Frau, oder • • • möglicherweise ((4,5s)) die äh also... ((4s)) Mh also das Kind aber

[79]

ARO [v] das Mädchen
AND [v] femminin, ok? Das Mädchen - warum nicht? - • • • ihn
[k] ((lacht 1,5s))

[80]

AND [v] fotografiert/ ihn fotografiert hat, ähm • • • sodass... ((3,8s)) Stelle ich mich vor, dass

[81]

ARO [v] • • • gefallen ist ((4s)) rück/ nach hinten gefallen
AND [v] mh • • • er zu/ ((7,5s)) dass er hat— gefallen ist also, • • • ja.

[82]

ARO [v] ist, • • ja.
AND [v] ((2s)) Nach hinten, nach hinten, ja! Er ist nach hinten gefallen! • • • Und

[83]

AND [v] äh, • • dass er vielleicht ähm ((3,2s)) zu viel nach hinten ((2s)) gegangen ist. Äh • • •

[84]

ARO [v] • • • Oder es hat ihn jemand geschubst?
AND [v] ja, bis in/ • • • bis ins Tulpenbeet. ((4s)) Also,

[85]

..
[AND [v] ja, möchte auch sein, dass mh • • das Mädchen äh ((2s)) ihn geschubst hat ähm • • •

[86]

..
[AND [v] ins Tulpenbeet/ also in den/ die Tulpen. Oder... • • • Also kann sein sein! Also die

[87]

..
[AND [v] beide Möglichkeiten sind • • • äh ((2,5s)) sind • • also vielleicht. Also eine, also eine

[88]

.. 99 [13:04.3] 100 [13:07.8]
[ARO [v] • • Und wieso hat sie ihn geschubst • • • vielleicht?
[AND [v] der zwei. Ähm ((2s)) also wenn

[89]

..
[AND [v] sie äh • • • ihn geschubst hat, ((2,9s)) also es kann sein für ((3,5s)) mh eine ((5s))

[90]

.. 101 [13:26.4] 102 [13:30.5] 103 [13:32.6]
[ARO [v] ein, • ein Scherz • • • Scherz oder ein Witz • • • um
[AND [v] uno scherzo? Scherz Ah! Hm̂ • • ähm

[91]

.. 104 [13:35.9]
[ARO [v] einen Scherz zu machen Hm̂
[AND [v] Also um, um einen Scherz zu machen. Mh • • • vielleicht um einen Scherz also •

[92]

.. 105 [13:43.6]
[ARO [v] um sich lustig zu machen,
[AND [v] • • seinem Vater zu machen oder/ • • • also diesem Mann. Ja, ja.

[93]

.. 106 [13:45.8] 107 [13:47.6]
[ARO [v] • • ja. Ok! Jetzt noch die Nummer drei • • • und dann haben wir es
[AND [v] Hm̂
[k] ((lacht 1,8s))

[94]

	..	108 [13:51.3]	109 [13:53.7]	110 [13:54.4]	111 [13:55.2]
ARO [v]	geschafft.		Hm̃		
AND [v]	• • • "Der Apfelbaum"		Also		
[k]					Sieht sich die Geschichte 6 Sekunden

[95]

..		112 [14:01.3]
AND [v]	Ah, ok! Also! ((3s)) Äh also wir sehen zwei Männer, die äh ((8s)) die in der	
[k]	an.	

[96]

..		113 [14:19.8]	114 [14:20.9]
ARO [v]	äh Nachbarn sind		
AND [v]	Nähe wohnen. Aber besser vielleicht?	Die Nachbarn sind. Ähm	

[97]

..	
AND [v]	((2,3s)) ein äh ((1,9s)) ein dieser Männer ähm ((2,4s)) hat einen Apfelbaum. ((8,3s))

[98]

..	
AND [v]	Aber der mm/ der andere, der andere also • • • isst also die, die Äpfel • • • seines

[99]

..	
AND [v]	Nachbarn. ((5,9s)) Wenn/ ((2s)) also als der, der erste Mann, dem, • • • dem der

[100]

..	
AND [v]	Apfelbaum gehört, ((3,6s)) seinen Nachbarn • • siehst, ((3s)) will er seine Nachbarn

[101]

..		115 [15:30.1]	116 [15:31.5]
ARO [v]	Mm bestrafen		
AND [v]	((9s)) naja also • • • punire oder etwas.	Bestrafen, aja, wahrscheinlich •	

[102]

..		117 [15:36.0]	118 [15:41.1]
ARO [v]	((2s)) Oder meinst du dieses festbinden?		
AND [v]	• bestrafen • • • ähm.	Hm̃ ja! Er fest, so dass	

[103]

..	
AND [v]	er... • • • Also er denkt, ähm ((2,5s)) seinen Baum zu/ seinen Apfelbaum • • •

[104]

..	
AND [v]	festzubinden, ähm ((3,5s)) um die Äpfel also ((2,7s)) in, in seinen Nachbarn zu,

[105]

..	
119 [16:10.1] 120 [16:15.7]	
ARO [v]	bei sich zu, ((3,5s)) bei sich zu behalten
AND [v]	((2,3s)) zu ((3,6s)) also...((unverständlich 1s)) Ah, ok! Ah! Ah, ok! Also ich

[106]

..	
ARO [v]	M!
AND [v]	hä/ hätte also • • das ((2,7s)) n/ etwas verschieden/ etwas unterschiedlich also

[107]

..	
121 [16:30.5] 122 [16:33.0*]	
ARO [v]	((2s)) Ah! werfen, • • • werfen.
AND [v]	gedacht. Äh • • vielleicht er möchte • • • die Äpfel— werfen,

[108]

..	
123 [16:39.3]	
ARO [v]	Ah!
AND [v]	werfen gegen also in, • • in den anderen Mann, ah • • naja. Vielleicht besser, besser

[109]

..	
124 [16:42.2*] 125 [16:44.9]	
ARO [v]	Version
AND [v]	deine, deine • • • Gedächtnis/ deine Versione, ja. Äh danach also • • in , in diesem

[110]

..	
126 [17:00.2]	
ARO [v]	((4s)) mh • •
AND [v]	Fall • • möchte der, ((2s)) der (Gehörer) die, • • • die Äpfel ((5s)) ver/—

[111]

..	
127 [17:05.8]	
ARO [v]	für, für sich • • behalten
AND [v]	also für sich behalten. Also möchte er/ möchte den/ • • die

[112]

.. 128 [17:25.7]129 [17:26.6]	
ARO [v]	Hm̃
AND [v]	Äpfel und • • • den, den Baum selbst... ((5s)) Also die Distanz • • • zwischen,

[113]

.. 130 [17:31.6]	
ARO [v]	Hm̃ • • •
AND [v]	((3,4s)) zwischen den Baum und seinem Nachbarn ähm ((4,8s)) vergrößern.

[114]

.. 131 [17:32.8] 132 [17:36.9*]	
ARO [v]	genau! Doch, doch!
AND [v]	Vielleicht • • • bin ich nicht so sicher, dass • man vergrößern eine Distanz.

[115]

133 [17:37.8]	
AND [v]	Aber ähm ((1,5s)), aber leider ähm ((3s)) nachdem er • • m die/ den Baum ((2,7s))

[116]

..	
AND [v]	festbunden hat ähm, ((2,5s)) also ((2,2s)) werden die Äpfel ((5,5s))/ oder naja

[117]

..	
AND [v]	((1,5s)) f/ flüchten die Äpfel also • • • aus dem/ aus das Baum/ aus dem Baum

[118]

..	
AND [v]	((5,5s)) in, ähm ((3,4s)) in seines • Nachbares • Garten. Also ((2,3s)) am Ende hat

[119]

..	
AND [v]	er/ hat der (Gehörer) ((2,5s)) also keine, ((3,4s)) also kein Gutes gemacht • • für, für,

[120]

.. 134 [18:38.0] 135 [18:42.0]	
ARO [v]	Und wie fühlt er sich? Sauer, verärgert, wütend?
AND [v]	für ihn selbst. Hm̃ ähm ((5s)) am

[121]

..
AND [v] Beginn äh fühlt • • • der (Gehörer) • • • sehr wütend, ((3,4s)) als er • • seine Nachbar

[122]

..
AND [v] äh ((1,6s)) empfindet. Ähm ((7s)) er ist sehr engagiert, also um seine Äpfel zu

[123]

..
AND [v] beschützen. ((3s)) Aber am, ((3,5s)) am Ende soll/ • • • muss er also sehr ((3s))

[124]

.. 136 [19:33.4] 137 [19:36.1]
ARO [v] enttäuscht, • • • enttäuscht
AND [v] traurig, aber nicht nur, deluso? enttäuscht äh sein, denn er hat ähm

[125]

.. 138 [19:46.2] 139 [19:47.6]
ARO [v] sein Plan
AND [v] ((1,4s)) seine Situation... Ähm ((6s)) m m m... Also ((1,3s)) naja, sein Plan

[126]

.. 140 [19:58.5]
ARO [v] • •
AND [v] sicher war • • • falsch. Hatte kein... • • • Gegensatz als "verbessern"?

[127]

.. 141 [20:00.0] 142 [20:02.6] 143 [20:03.3]
ARO [v] verschlechtern Ja!
AND [v] Ja! Aja! I/ Er hatte seine Situation verschlechtert,

[128]

.. 144 [20:04.9] 145 [20:06.9]
ARO [v] Und äh • • sein Nachbar?
AND [v] verschlechtert, also. Sein Nachbarn war sehr mh ((2,5s))

[129]

..
AND [v] entspannt, also relaxier/ • • • relaxt also • • • am Beginn. Und nur • • • wurde er

[130]

..
AND [v] überrascht also • • • über die/ • • • über den Äpfelflucht, also. ((3,9s)) Und war auch

[131]

..	146 [20:35.0]	147 [20:40.1]
ARO [v]	Ähm ((2s)) veräng/ verängstigt/ • • • er hatte Angst.	
AND [v]	((4s)) impaurito?	Er hatte Angst •

[132]

..		
ARO [v]	Hm̃	
AND [v]	• • also wegen, ((1,7s)) wegen der Äpfel, also den... Sie waren ((3,4s)) zu viel/ zu	

[133]

..	148 [20:55.0]
ARO [v]	((1,5s)) Ok! • • • Dann • • • drücke ich auf Stop.
AND [v]	viele Äpfel also ((2,4s)) zusammen.

CHI

Project Name: Lernersprachenanalyse

Referenced file: C:\Users\annar\Desktop\Registrazioni Anna\CHI.mp3

Transcription Convention: HIAT

Comment: Während des Gesprächs sind Hintergrundgeräusche hörbar.

Speakertable

ARO

Sex: f

CHI

Sex: f

L1: ita

User defined attributes:

L1: Italienisch

Age: 27

Date: 22.03.2018

[1]

	0 [00:00.0]1 [00:01.0]	2 [00:05.0]
ARO [v]	Ok! Äh wie lange lernst du schon Deutsch?	
CHI [v]	Ah ((2s)) s/ ich lerne Deutsch seit	

[2]

	..	
CHI [v]	... drei Jahren/ vier Jahren. • • Ja, weil ich eine Deutscher hier in Bologna • • •	

[3]

	..	
CHI [v]	kennengelernt habe. Und dann • • habe ich Deutsch • • angefangen zu lernen, • • • ja.	

[4]

	3 [00:32.6]	4 [00:36.2]
ARO [v]	Ok! Warst du/ hast du Erasmus gemacht in Deutschland?	
CHI [v]	Ja!	Ja, ich habe äh Erasmus in

[5]

	..	5 [00:44.5*]6 [00:45.2*]	7 [00:47.5]
ARO [v]		Hm`	Das hört
CHI [v]	... Göttingen gemacht • • • vor drei Jahren. • • • Ja nur ein Semester.		

[6]

..		8 [00:49.6]	9 [00:50.8]
ARO [v]	man! Du sprichst sehr gut!	• • Ok! Äh • • ja! Dann zeig ich dir mal die	
CHI [v]		Danke!	

[7]

..		10 [00:56.0*]	11 [00:57.3]	12 [01:07.6]
ARO [v]	Geschichte. Lass dir Zeit!			Und machst du
CHI [v]	Ok!			
[k]		<i>Sieht sich die Geschichte 10 Sekunden an.</i>		

[8]

..		13 [01:12.8]
ARO [v]	gerade an der Uni einen Deutschkurs oder lernst du´s privat?	
CHI [v]		Ah nur äh ja nur mit die

[9]

..		14 [01:20.7*]	15 [01:22.4*]
ARO [v]	Ah, ja!		
CHI [v]	(Name des Instituts). • • • Ja, weil in den Universität gibt es • • • Kursen, aber ((2s))		

[10]

..		16 [01:35.4*]	17 [01:38.9]
ARO [v]	zu niedrig		
CHI [v]	bis B1 also ist zu äh • • • niedrig, ja. Und ich möchte in Deutschland • • • leben, also		

[11]

..		18 [01:51.0]
CHI [v]	ich möchte mein Deutsch verbessern und diese Kurse sind gut.	
[k]		<i>Sieht sich die</i>

[12]

..		19 [01:53.8]
CHI [v]	Oh, ok! Das ist aber eine traurige Geschichte!	
[k]	<i>Geschichte nochmal 2,9 Sekunden an.</i>	

[13]

20 [01:58.6]		21 [01:59.4]	22 [02:01.4]
ARO [v]	Ja!	Ja!	Ja!
CHI [v]		Ähm ((3,3s)) also ((4s)) ah ich kann gucken? - Ok! - und	
[k]	((lacht 2s))		

[14]

.. 23 [02:15.7]

ARO [v]	
CHI [v]	erzählen? Ähm ((4,3s)) ein Vater äh ((4,9s)) möchte äh ((6s)) die Sache, • • • die

[15]

..

CHI [v]	Sache, die • • • er liebt, • • • zum äh ((2s)) seinen Kind • • • schauen. • • • So um • • •
---------	---

[16]

..

CHI [v]	sie die gleichen Hobbys vielleicht ver/ versuchen zu haben • • • in die Zukunft. Und
---------	--

[17]

.. 24 [03:08.2] 25 [03:09.0]

ARO [v]		Fischer
CHI [v]	er ist, er ist ein • • • Fischer. Äh • • • Fischermann oder Fischer?	Fischer

[18]

.. 26 [03:12.6*] 27 [03:13.5*]

ARO [v]	Hm
CHI [v]	((5s)) für Hobby. • • • Und sie gehn m im ein See, • • • um zu, - Das ist ein See/

[19]

..

CHI [v]	ist ein Fluss - um zu fischen. Und sie fischen ein sehr große Fisch/ • • • eine Forelle/
---------	--

[20]

28 [03:34.2*] 29 [03:36.8*] 30 [03:36.8]

ARO [v]	Ah!
CHI [v]	sehr große Forelle. Äh • • sie fahren nach hause, um diese Fisch äh zu, • • • zu

[21]

.. 31 [03:47.9]

CHI [v]	kochen. • • Und dann essen. ((2s)) Der/ ((2s)) Das Kind war, war sehr sehr glücklich
---------	--

[22]

.. 32 [04:00.5] 33 [04:01.9]

ARO [v]		diese Beute
CHI [v]	• • am Anfang, weil sie haben diese große • • prede—	Beute ((6s))

[23]

CHI [v] genehmt, • • aber, aber dann als, • • • als seine Vater • • • töten wollte, er hat diese

[24]

CHI [v] Fische in die Augen geguckt. • • • Und er war sehr traurig und er hat gefühlt, dass

[25]

CHI [v] diese Fisch • • zurück zu • • • ihre Eltern ge/ gehn sollte. ((2,5s)) Also er hat ihre/

[26]

CHI [v] seine Vater gebetet, um diese Fisch frei zu lassen. • • • Und ihre Vater hat gesagt:

[27]

CHI [v] "Ok! Also heute nur Obst und Gemüse zum Essen." Und sie sind zurück nach äh

[28]

CHI [v] den Fluss gefahren. • • • Und diese Fisch frei/ äh in Freiheit zu lassen. Sie waren

[29]

ARO [v]
CHI [v] beide sehr glücklich um diese, um diese sehr schönes, ((4s)) sehr schönes—

[30]

ARO [v] Erlebnis
CHI [v] Erlebnis, ja. • • • Aber dann • • • plötzlich hat/ ist ein andere große und • •

[31]

CHI [v] böse Fisch gekommen • • ist • • und dies andere kleiner Fisch gefrisst • • hat. • • • Und

[32]

CHI [v] sie waren sehr traurig äh • • • wei/ weiter traurig. • • Und der Vater hat gesagt:

[33]

CHI [v]	"Wenn wir/ • • wenn, wenn wir gegess/ wenn wir gegessen/ diese Fisch gegessen
---------	---

[34]

ARO [v]	Als jetzt, ja, • • • weil jetzt hat der Fisch die ganze
CHI [v]	hätte, wären wir glücklicher • • • als jetzt. • • • Ja!

[35]

ARO [v]	Beute.	Ok! • • Die ist ein bisschen
CHI [v]		
[k]	<i>Unterbrechung wegen persönlicher Fragen ((37,6s)). Ich lege die zweite Geschichte</i>	

[36]

ARO [v]	klein • • • und in der Mitte fehlt ein Bild und das darfst du • ergänzen.	
CHI [v]	Ok!	((2s)) Ok!
[k]	vor.	

[37]

ARO [v]	Alles mögliche erfinden!	
CHI [v]	Also ich kann all/...	Ho ho!
[k]		<i>Sieht sich die Geschichte</i>

[38]

ARO [v]		Ja mit
CHI [v]	Ah! "Tulpenbeet". Tulpenbeet ist, • • ist ein Garten mit Tulpen?	
[k]	<i>an 12,5 Sekunden an.</i>	

[39]

ARO [v]	Tulpen, genau!	
CHI [v]	Ok!	Das ist eine äh
[k]	<i>Sieht sich die Geschichte weitere 9 Sekunden an. Zeigt auf die</i>	

[40]

	..	48 [08:07.2]	49 [08:09.9]	50 [08:10.0]	51 [08:11.0]	52 [08:11.6]
ARO [v]		Eine, eine, äh eine Bank, eine Bank.			Ja, genau!	
CHI [v]		((2s)) Stuhl etwas?		Bank! Ok!		Ah ((8,3s))
[k]		Bank im Bild.				

[41]

..		53 [08:23.0]	54 [08:25.2*]	55 [08:25.6*]	56 [08:26.4]
ARO [v]	Genau! Wenn man fällt. • • Ja ja!				
CHI [v]	"Sturz" ist ein Um/ Umfall?		Fällt.		Ok! Ähm ((2,5s))

[42]

	..	57 [08:30.8*]	58 [08:33.9]	59 [08:34.4]	60 [08:35.6*]61 [08:36.4]
ARO [v]		Hm`	Umfallen!	Ja!	Oder
CHI [v]	und das ist "fallen"? ••• No! Wegfallen? No!		Umfallen, •• ok!		

[43]

..		62 [08:39.7]	63 [08:49.2]
ARO [v]	fallen • • • passt auch.		
CHI [v]			Äh ((2s)) das
[k]	Sieht sich die Geschichte weiter 9,5 Sekunden an.		

[44]

..	
CHI [v]	erinnert mich meine, • • meine Mutter. Sie war immer mit diese • • Kamera und ich

[45]

..		64 [09:02.6]	65 [09:05.4]
CHI [v]	wollte nie Fotos machen.		Äh ((4,1s)) ok, vielleicht bin ich äh fertig.
[k]	((lacht 2,7s))		

[46]

	..	66 [09:18.1]	67 [09:18.9]	68 [09:20.9]	69 [09:22.2]
ARO [v]		Ja!		• • • Stimmt!	
CHI [v]	((1,7s)) Das ist äh • • • schwieriger!				((3s)) Ok! • • •
[k]			((lacht 2s))		

[47]

..		70 [09:37.4]
ARO [v]	in, in der	
CHI [v]	Ok! Aber kann ich äh Wo/ Wörter ähm... ((3,5s)) Meanwhile? • • • Meanwhile auf	

[48]

..		71 [09:38.9] 72 [09:39.7]	73 [09:45.1]
ARO [v]	Zwischenzeit	Äh ((1,5s)) jetzt	
CHI [v]	Deutsch?	Ja, ((3s)) es gibt eine einfaches Wort vielleicht.	

[49]

..		74 [09:49.5]	75 [09:52.9*] 76 [09:53.9*]
ARO [v]	oder ((2s)) äh?	Hm'	
CHI [v]		Ok! In, in, in der Zwischenzeit ((2,5s)) ich äh sage diese Geschichte,	

[50]

..		77 [10:02.6]	78 [10:05.4]
ARO [v]		Ja, s/ sicher, sicher!	
CHI [v]	kann ich dir etwas fragen, wie die, die Wörter oder?	Ok!	Ok! ((3s)) Ok!

[51]

..			
CHI [v]	((4,3s)) Äh ich kann äh an/... ((15s)) Ähm ein Vater mit ihre/ seine Kinder möchte		

[52]

..		79 [10:37.6*]	
ARO [v]		ein schönes!	
CHI [v]	eine ((2,4s)) sehr ((5,3s)) ungewöhn/ - no! - eine sehr schö-• -n/ ••• ein		

[53]

..			
CHI [v]	schönes •• Tag ••• mit äh ••• haben. Und fährt/ und zusammen fahren ((3s)) nach		

[54]

..			
CHI [v]	eim großes Park. ((3s)) Sie/ um, um/ sie, ((5s)) sie ähm... ((2,4s)) Ich kann nicht		

[55]

..		81 [11:20.1]	82 [11:21.2]
ARO [v]		die Bank?	
CHI [v]	diese Wort erinnern, aber es ist...	Ne, ((2s)) äh laufen in ein Park ist äh...	

[56]

..		83 [11:30.0]	84 [11:35.0]
ARO [v]		••• auf einem Weg?	
CHI [v]	((2,5s)) Ja, sie laufen. Sie gehn, ja, auf einem Weg in diesen Park. ••• Und äh der		

[57]

CHI [v] Vater möchte eine sehr/ eine/ ((2s)) ein Bild, wie seine Kinder in Jugendzeit äh

[58]

CHI [v] ((3,4s)) in, äh in Rahmen ((4,3s)) machen. ((2,3s)) Erinner/ in die/ in der Zukunft.

[59]

85 [12:08.4]
CHI [v] ••• Also sagt/ ••• dann sagt er: "••• Setzen, ((3,2s)) setzen, ••• setzen euch

[60]

86 [12:20.5*] 87 [12:24.9*] 88 [12:25.8*]
ARO [v] Setzt euch! Hm̃
CHI [v] ((2s)) hier/ setzt euch hier." ((2s)) Auf •• diesem Bank ((2s)) sich setzen. Und sie

[61]

CHI [v] sagen: "Ja, los Papa, wir möchten bisschen weiter ••• gehen." Aber/ und der Vater

[62]

CHI [v] antwortet: "Aber •• wart/ wart ein bisschen! Ich muss die richtige, ähm ••• die

[63]

89 [12:59.9] 90 [13:01.9]
ARO [v] ((5s)) finden
CHI [v] richtige/ des richtiges Bild— finden, ja. ((1,9s)) Und er macht eine/

[64]

91 [13:10.5*] 92 [13:12.7*]
ARO [v] einen Schritt
CHI [v] ((4,5s)) ein Fuß ((3s)) ru/ •• ruck und ein andere ••• zurück, ((3,4s)) um d/ die/

[65]

CHI [v] diese bessere, bessere Foto zu • machen. •• Aber dann er ist, ••• er ist ((4,2s))

[66]

..

CHI [v]	umgefallen • • • in einen, äh • • • in einen ((1,7s)) Tulpenbeet, eine sehr große äh • •
----------------	--

[67]

.. 93 [13:55.8]

CHI [v]	• Garten mit viele, viele verschiedene und farbige Tulpen. ((2s)) Und die kleine
----------------	--

[68]

..

CHI [v]	Mädchen hat gesagt: "Ja, Papa, das ist eine sehr schönes Bild zu, • • • zu nehmen!
----------------	--

[69]

..

CHI [v]	Gib mir deine Kamera!" ((2,2s)) Und sie hat diese, diese schönes Bild • gemacht
----------------	---

[70]

..

CHI [v]	und sie haben in ah • • • der Zukunft diese Fotos immer ((2s)) geguckt und/ - no! -
----------------	---

[71]

.. 94 [14:32.7] 95 [14:35.0*]

ARO [v]	Also sie/ die Kinder machen sich lustig
CHI [v]	immer • • guckt. Und äh • • viel äh gelacht. Sie, sie

[72]

.. 96 [14:36.0]

ARO [v]	über...
CHI [v]	waren sehr, ja, sie waren sehr ((2,6s)) lustig. Und • • • sie haben so viel gelacht, weil

[73]

..

CHI [v]	der Vater, er war so viel, ((3,2s)) so viel— ((2,9s)) Taken? • • • Impegnato? ((2s))
----------------	--

[74]

.. 97 [14:58.9] 98 [15:01.9]

ARO [v]	so ((2s)) motiviert, so...
CHI [v]	Äh motiviert, um diese/ um die perfekte und besser Foto zu

[75]

..

CHI [v]	machen. Es hat, ((3,6s)) es hat vergisst/ vergessen um zurück zu, • • • zu gucken. • •
----------------	--

[76]

.. 99 [15:24.7] 100 [15:27.3*] 101 [15:27.7]

ARO [v]	Er schaut auch ein bisschen böse, oder?
CHI [v]	• Und er ist äh ((3s)) ge/ gefallen. Ja! Böse,

[77]

..

CHI [v]	aber auch bisschen ((2,2s)) mit ((2s)) eine kleines Läch/ Lächeln, • • • weil es war
----------------	--

[78]

.. 102 [15:39.2] 103 [15:41.2]

CHI [v]	kömis. Und ((4s)) ja! Es ist immer nicht/ es ist ein bisschen schwierig
[k]	((lacht 2s))

[79]

.. 104 [15:56.1*] 105 [15:57.0*] 106 [15:59.8*]

ARO [v]	Hm̃'	Hm̃'
CHI [v]	um die Kinder ((4,4s)) in eine Position/ • • • ein Ort zu bleiben. ((2s)) Und • die/	

[80]

..

CHI [v]	ein bess/ ein gutes ((2s)) Erinnern/ ein bess/ ein gutes Foto zum/ zu diesem Moment
----------------	---

[81]

.. 108 [16:14.2*] 109 [16:16.5] 110 [16:18.2]

ARO [v]	zu machen • • Und wo ist die Mama?
CHI [v]	((2s)) zu machen. Ah ((1,3s)) die Mama... • • Ich hätte, • •

[82]

.. 111 [16:28.7*] 112 [16:29.7*]

ARO [v]	Hm̃'
CHI [v]	• ich hätte am Anfang äh ((4s)) selbst gefragt, aber dann • • • ich habe vielleicht

[83]

.. 113 [16:35.1*] 114 [16:36.2*]

ARO [v]	Hm̃'
CHI [v]	diese an/ anpasst, • • weil es ist immer eine... Ok, ich studiere Jura. Ich, ich habe

[84]

..

CHI [v]	viele Fälle in meine Kopf • • jetzt gemacht. • • Das ist äh ((1,6s)) schwierig • • • um
----------------	---

[85]

..

CHI [v]	eine andere • • • Eltern/ • • • wo eine andere Eltern ist zu fragen, aber/ weil vielleicht
----------------	--

[86]

.. 115 [17:05.3*] 116 [17:06.4*] 117 [17:08.7*] 118 [17:09.9]

ARO [v]	gestorben	Trennung, ja, ja.
CHI [v]	ist • • • bisschen... • • • Ja, gestorben oder weg-•-gelaufen.	Aber ich denke,

[87]

.. 119 [17:18.1*] 120 [17:19.2]

ARO [v]	Hm̃
CHI [v]	dass ((1,6s)) ihre Mama ist äh • • weg für • • • Arbeit. • • • So sie ist vielleicht in

[88]

..

CHI [v]	andere, in andere Land, um eine Konferenz zu machen. Und sie haben einen
----------------	--

[89]

..

CHI [v]	Weekend allein und er möchte diese, diese Bilder machen. Und äh, ((2,6s)) wenn
----------------	--

[90]

..

CHI [v]	diese/ wenn die seine Frau/ wenn seine Frau zurück kommt, diese Bilder schauen.
----------------	---

[91]

121 [17:48.0] 122 [17:49.0*] 123 [17:51.3*] 124 [17:51.7*] 125 [17:55.1]

ARO [v]	Ah!	M!	Sehr toll, dass
CHI [v]	"Ah, wir waren hier und hier. Wir	haben diese gemacht und das."	

[92]

.. 126 [17:59.7]

ARO [v]	der Mann bei den Kindern bleibt und die die Frau arbeiten geht.	
CHI [v]		Ja! Er
[k]		((lacht 1,5s))

[93]

..		128 [18:08.8*]129 [18:09.4*]
ARO [v]	frei	
CHI [v]	ist nicht äh/ • • er arbeit nicht in diese Tagen. Er hat • • F/ Freizeit • • •	

[94]

..		130 [18:14.2*]131 [18:14.8*]
ARO [v]	Ah!	
CHI [v]	genommen, um die/ um mit die Kinder • • • bleiben. • • • Und diese bessere	

[95]

..	
CHI [v]	Familien... ((2s)) Ich wusste diese Wort! Ähm crescere ((4,5s)) ähm... Ich wusste

[96]

..		132 [18:29.0]	133 [18:30.9]
ARO [v]	Familiendynamik		
CHI [v]	das, aber ich kann nicht diese Wort erinnern jetzt. Ja, aber auch...		

[97]

..		134 [18:37.0]	135 [18:38.7*]136 [18:39.2*]
ARO [v]	Wachstum?	Wachsen!	Wachsen! Hm`
CHI [v]	Wachsen!	Wachsen!	Ja, sta/ sta/ stärker • • • wachsen...

[98]

..		138 [18:42.9*]139 [18:43.0]
ARO [v]	zusammenwachsen	
CHI [v]	Ja, ja. Das ist äh gut für eine/ für die Kinder • • mit die, mit die	

[99]

..		140 [18:54.5]141 [18:55.4]142 [18:56.9]143 [18:57.9]
ARO [v]	Ja!	Ok!
CHI [v]	Eltern ((2s)) bleiben und äh Freizeit haben. Ja!	

FAB

Project Name: Lernalersprachenanalyse

Referenced file: C:\Users\annar\Desktop\Registrazioni Anna\FAB.mp3

Transcription Convention: HIAT

Comment: Während des ersten Teil des Gesprächs sind Hintergrundgeräusche hörbar.

Speakertable

ARO

Sex: f

FAB

Sex: m

L1: ita

User defined attributes:

L1: Italienisch

Age: 76

Date: 23.03.2018

[1]

	0 [00:00.0]1 [00:00.7]	2 [00:05.9*]
ARO [v]	Ok! Am Anfang • • würde ich Sie noch ein paar Fragen stellen zu Ihrem	
FAB [v]	Ja, natürlich!	

[2]

	..	3 [00:07.8]	4 [00:09.7]
ARO [v]	Deutsch und... Wie alt sind Sie?		
FAB [v]	Ja, ja! Ich heiße (Name) und das ist komischerweise/		

[3]

	..
FAB [v]	(Name) ist eine • • weibliche Name in Deutschland und natürlich eine männliche

[4]

	..
FAB [v]	Name in Italien. • • Und als ich in Deutschland war, • • • waren • • • oft

[5]

	..
FAB [v]	Missverständnisse ((unverständlich 0,5s)). Und zum Beispiel auf Straßenbahnen

[6]

..

FAB [v]	zeigte ich die/ meine Karte, meine Abonnement. Und der Schaffner lie/ las ab und
----------------	--

[7]

.. 5 [00:43.3] 6 [00:47.9*]

ARO [v]	((2s)) Ja, lustige, lustige...
FAB [v]	sagte: "Aber wo steht ihre Frau?" Ja, ja, lustig wirklich. • • • So!

[8]

7 [00:50.1] 8 [00:54.4*] 9 [00:55.5]

ARO [v]	• • • Wie lange lernen Sie schon Deutsch?
FAB [v]	Ja, seit langer Zeit muss ich sagen. Also am Anfang

[9]

..

FAB [v]	habe ich ungefähr, - Ja, Zeit • • • vergeht schnell. - • • ungefähr vierzig Jahre vorher.
----------------	---

[10]

..

FAB [v]	• • • Ich habe angefangen, weil ich war • • derzeit/ damals war ich • • •
----------------	---

[11]

.. 10 [01:16.9] 11 [01:17.7]

ARO [v]	Hm'
FAB [v]	Philosophiestudent. Und man hat mir gesagt und ich weiß natürlich/ und ich

[12]

..

FAB [v]	wusste natürlich, das war wahr, • • • dass deutsche Sprache war wirklich • • also sehr
----------------	--

[13]

..

FAB [v]	wichtig für die Philosophiestudium. So hatte ich angefangen. Und muss ich auch
----------------	--

[14]

.. 12 [01:42.0]

FAB [v]	sagen, dass also es gefällt/ es gefiel mir. • • Und dann habe ich ein sagen wir mal ein,
----------------	--

[15]

FAB [v] ein Sommerstipendium für Deutschland gehabt. Habe ich ein bisschen vertieft die

[16]

FAB [v] äh • • Kenntnis. Und am Ende meiner Universitätskurs habe ich noch eine

[17]

FAB [v] Stipendium für zwei Semester in Deutschland, um die Philosophie ein bisschen zu

[18]

FAB [v] vertiefen. Also ich hatte ein Semester in Göttingen verbracht, • • • verbracht und ein

[19]

FAB [v] Semester in München. ((2s)) Und dann nochmal war ich der Lehrer • • dabei. Und

[20]

FAB [v] ich hatte am Dolmetscherinstitut in Heidelberg • • • Italienisch beigebracht. Und das

[21]

FAB [v] war Schluss. Und dann habe ich mit der Schule angefangen. • • Und leider hatte ich

[22]

FAB [v] kein Kontakt mehr mit, mit Deutschland und auch keine Gelegenheit Deutsch zu

[23]

FAB [v] sprechen. • • • Aber trotzdem ich hab immer etwas gelesen und gehört. Und ich hab

[24]

	13 [02:53.3]	14 [02:54.5]
ARO [v]	Hm angestrengt	
FAB [v]	mich äh ((2s)) ans/ ansch/ anstrengt—	angestrengt also die

[25]

FAB [v] Kenntnisse • • • zu verbessern. • • Und • • Schluss! Seit ungefähr drei Jahre habe ich

[26]

FAB [v] hier, • • • (Name des Instituts), einige Kurs äh • • besucht. Und ich muss sagen, dass

[27]

FAB [v] wirklich mein Deutsch ist seit dem ((3,2s)) sehr verbessert und hat fortgeschritten

[28]

FAB [v] gemacht. • • • Insbesondere war ich/ jetzt hab ich die Gelegenheit natürlich

[29]

FAB [v] auszuüben, ((2s)) dagegen nicht ((2s)) vergangene Jahre, natürlich nicht, • • • nicht

[30]

FAB [v] mehr. Und Deutsch • • • vergisst man schnell, wenn man nicht ausübt. Aber alle

[31]

ARO [v] Und äh sprechen Sie auch
FAB [v] Sprachen natürlich! Aber Deutsch insbesondere, • • ja.

[32]

ARO [v] andere Sprachen?
FAB [v] Ja, ich spreche sehr gut Französisch ((2s)) und dann ein bisschen

[33]

FAB [v] Englisch, • • aber Englisch gefällt mir nicht, nein, • • • nicht Englisch. • • •

[34]

FAB [v] Allerdings ich hab bemerkt, das ist eine Methode ((2,5s)) - meine in diesem Fall.

[35]

FAB [v] ((2s)) Also wenn Sie zum Beispiel • • vier Jahren Deutsch lernen und vier Jahre

[36]

FAB [v] Englisch lernen, ((2s)) sprechen Sie viel besser Englisch als Deutsch. Das heißt,

[37]

FAB [v] ((2s)) Englisch ist relativ einfach als Deutsch, • • • insbesondere unter der

[38]

FAB [v] Gesichtspunkt der (Fließigkeit). Deutsch ist schwieriger. ((2s)) Ich weiß nicht

[39]

FAB [v] warum, aber... Also die Konstruktion, die Struktur, ist wirklich sehr schwierig.

[40]

17 [04:57.0]

FAB [v] Ja, da/ das Problem ist/ • • also ein bisschen für mich ist nicht Wortschatz.

[41]

FAB [v] Wortschatz ist natürlich schwer, schwer, aber wie gesagt die, also die Flüssigkeit.

[42]

FAB [v] Man muss zum Beispiel... Wenn Sie haben ein trenn/ ein trennbar Verb, sollten sie

[43]

FAB [v] immer nachdenken, im welche Punkt "an, auf, bei" stellen muss. Und das • • •

[44]

FAB [v] schafft Schwierigkeit/ verschafft Schwierigkeit. ((2s)) Aber es geht mit der

[45]

..		18 [05:31.0]	19 [05:33.8]
ARO [v]	Man kommt, man kommt in die Übung?		
FAB [v]	Hausübung.	Ja! Ja!	Ja, aber muss man immer

[46]

..		20 [05:35.9]	21 [05:36.7]
ARO [v]	Hm´		
FAB [v]	hausüben.	Und es tut mir leid, dass ich hab jetzt keine Möglichkeit nochmal	

[47]

..	
FAB [v]	nach Deutschland zu fahren. Ja! Nach Deutschland, ja! Als Reisende, ja! • • • Aber

[48]

..		22 [06:00.5]
ARO [v]	ein	
FAB [v]	((2s)) ich möchte zu/ zum Beispiel ein Monat • • Italienisch beibringen	und • • • die

[49]

..		23 [06:00.6*]
ARO [v]	Austausch hm´	
FAB [v]	Gelegenheit • • • zu haben Deutsch zu sprechen, • • • aber das ist	

[50]

..		24 [06:02.5]	25 [06:05.1]
ARO [v]	• • Darf ich Sie noch fragen, wie alt Sie sind?		
FAB [v]	wirklich sehr schwierig jetzt.	Bitte?	

[51]

26 [06:05.7]		27 [06:07.0]	28 [06:10.5]
ARO [v]	Wie alt Sie sind?		• • • Aber Sie sprechen
FAB [v]	Ja, ich bin sechsundsiebzig, ((2s)) ja.		

[52]

..	
ARO [v]	wirklich sehr, sehr gut Deutsch. Also der Ak/ Akzent man hörts kaum. Hut ab!
FAB [v]	Ja, danke! Ja, dankeschön! Sehr nett!

[53]

.. 29 [06:22.0]	
ARO [v]	Wirklich sehr toll! Gut, dann zeig ich Ihnen mal die erste Geschichte. • • Und lassen
FAB [v]	Dann fangen wir an.
[k]	<i>Ich lege die erste Bildgeschichte vor.</i>

[54]

.. 30 [06:27.6] 31 [06:33.4]	
ARO [v]	Sie sich Zeit. Sie können mich gerne • • •
FAB [v]	Ja, das ist ein Problem von • • • Wortschatz. Also...
[k]	

[55]

.. 32 [06:40.0]	
ARO [v]	fragen. Also falls ich helfen kann.
FAB [v]	Ja, ja, können Sie mir helfen natürlich, ja. Also das ist eine Geschichte mit Vater

[56]

..	
FAB [v]	und • Sohn. Der Vater ist immer • bereit etwas • Gutes ((2s)) zu lehren, zu lehren/ • •

[57]

..	
FAB [v]	• dem Sohn zu lehren. Und in diesem Fall sind wir in eine bestimmte Situation. Das

[58]

.. 33 [07:10.4] 34 [07:11.4]	
ARO [v]	Äh, nein!
FAB [v]	heißt, ein Anhang... Ein Anhang, glaube ich, das heißt la pesca? Nein! Ne! • •

[59]

.. 35 [07:13.4]	
ARO [v]	Der... Ich weiß nicht wie man sagt im Italienischen. Das ist einfach der letzte
FAB [v]	Ne! Ja, ja, ok!

[60]

.. 36 [07:16.8] 37 [07:19.5*]	
ARO [v]	Teil... Fischen!
FAB [v]	Also die ((unverständlich 1s)) ne! Wie sagt man? • • • Fischen! Aja, fischen.

[61]

..		38 [07:21.1*]	39 [07:22.9*]	40 [07:22.9]
ARO [v]	Und das ist das Netz.			
FAB [v]	Also der Vater ähm ((2s)) bringt dem Sohn ((4,8ss)) bei zu			

[62]

..		41 [07:37.0]
FAB [v]	fischen, • • zu fischen. Sie hat zum Beispiel eine große...	
[k]	<i>Unterbrechung und</i>	

[63]

..		42 [08:43.5]		
FAB [v]	So! Der Vater • • • fischt oder lehrt dem Sohn, wie			
[k]	anschließender Ortswechsel ((67s))			

[64]

..				
FAB [v]	man fischt kann/ • • fischen kann, ok. • • • Er hat in Hand, er hat in Hand ein große			

[65]

..		43 [09:01.6*]	44 [09:03.2*]	
ARO [v]	Ein Netz!			
FAB [v]	Sieb/ ein sehr großes Sieb. • • • Ein, ein Netz! Ein großes Netz. Und äh ((2s)) also			

[66]

..		45 [09:11.2]		
FAB [v]	der Sohn sieht sehr lustig aus. • • • Dann haben ((1,3s)) natürlich einige Fische • • •			

[67]

..				
FAB [v]	genommen. Und ((2,9s)) die/ • • das Fischen ist fertig. • • Und die beide laufen fort/			

[68]

..				
FAB [v]	• • gehen fort. • • Sie haben alles gemacht. ((2,4s)) Und dann die sind zuhause • • in			

[69]

..				
FAB [v]	der Küche, • glaube ich. • Und • der Vater als Lehrer. • • • Er hat immer diese, äh • •			

[70]

FAB [v] • Hintergrund/ Hindergrundidee Lehrer zu sein. Der Sohn • • • guckt fest • • oder

[71]

FAB [v] guckt • • zu. • • • Und der Vater soll eine große Fische, eine ziemlich große Fisch

[72]

FAB [v] ((2s)) putzen oder ((2s)) vorbereiten für die Koche, glaube ich. ((1,5s)) Und dann • •

[73]

FAB [v] die • • gehn • • zurück am nä/ den nächsten Tag • • gehen zurück dieselbe Fluss • •

[74]

FAB [v] oder Bach. • • • Die Sonne scheint wieder. • • Und die sind sehr froh. Oder sehen

[75]

FAB [v] sie/ sehen die • • sehr froh zu sein. Aber jetzt kommt der komische Punkt. • • Und

[76]

FAB [v] zwar der Vater ((2s)) wirft • • • den Fisch • • noch lebendig wieder in Bach oder den

[77]

FAB [v] Fluss. ((2s)) Sie haben nicht natürlich für die Küche oder für Essen vorbereitet. Und

[78]

ARO [v] Hm
FAB [v] das ist eine sehr nette Idee und eine sehr nette Haltung. ((1,5s)) Und • • • jetzt

[79]

FAB [v] kommt natürlich die äh • • • große Witz, • • • die Endwitz. • • Was geschieht? • • •

[80]

..

FAB [v]	Was gesch/ Was geschieht? Was geschieht? Also ich glaube, dass der kleine Fisch
----------------	---

[81]

..

FAB [v]	wird von ein große Fisch angefangen und gegessen. • • • Und diese Moral ist ein
----------------	---

[82]

.. 49 [11:41.9] 50 [11:42.8]

ARO [v]	verdorben
FAB [v]	bisschen verdorbt. • Verdorbt? • • Verdorben, ist besser verdorben! Das ist sehr

[83]

.. 51 [11:48.9] 52 [11:52.3]

ARO [v]	Noch... Wenn Sie noch
FAB [v]	lustig. Wirklich, das ist sehr lustig, ja. ((2s)) Ah, es ist alles? Na! Ha!

[84]

.. 53 [11:58.5]

ARO [v]	kurz Zeit... Ok! Das freut mich sehr! Also wieder eine
FAB [v]	Ich hab Zeit, ich hab Zeit. Machen Sie sich keine Sorgen!

[85]

.. 54 [12:00.8] 55 [12:02.3]

ARO [v]	Geschichte. Da fehlt ein kleiner Teil, den Sie ergänzen ((2s))
FAB [v]	Ja, eine Geschichte. Ja, also natürlich

[86]

.. 56 [12:08.4] 57 [12:12.1]

ARO [v]	dürfen. • • • Hm`
FAB [v]	mündlich. Ich muss auch... • • • Gut! ((2s)) Also es gibt ei/, glaube ich, Vater oder

[87]

..

FAB [v]	ja... • • • Vater kann sein, • • • der nimmt, • • • der nimmt Foto ab von zwei Kinder,
----------------	--

[88]

..

FAB [v]	die zwei Sohne, Kinder. • • • Die machen in verschiedene Stell/ Stellungen/ in
----------------	--

[89]

..

FAB [v]	verschiedene Stellungen. • • • In diesem Fall sind die bei... Also die Kinder sind
----------------	--

[90]

.. 58 [12:47.3] 59 [12:47.9]

ARO [v]	Hm̃' auf!
FAB [v]	gegenüber dem Vater. Und der Vater • • • nimmt das Foto an. Annehmen?

[91]

.. 60 [12:50.3]

ARO [v]	Hm̃'
FAB [v]	Auf! ((3s)) Dann die äh/ der Vater lässt die Kinder auf dem Bank setzen. • • Und

[92]

.. 61 [13:04.5]

FAB [v]	dann noch eine Aufnahm, noch eine Aufnahm, • • ok? ((1,5s)) Und, ((2s)) und, • • •
----------------	--

[93]

..

FAB [v]	ja... Im diesem Moment... ((6s)) Moment mal ich seh kaum. Ja! In diesem Moment •
----------------	--

[94]

..

FAB [v]	• der Vater oder • • • Vater, • • • Vater verliert seine Gleich/ • • Gleichtigkeit—
----------------	---

[95]

62 [13:33.0] 63 [13:34.2]

ARO [v]	Hm̃ sein Gleichgewicht Hm̃'
FAB [v]	Glei/ Glei/ äh sein Gleichgewicht und stürzt • • • auf den

[96]

.. 64 [13:42.1]

ARO [v]	
FAB [v]	Boden, • • • ok? ((1,5s)) Ja, das ist eine fantastische Gelegenheit, weil die Kinder

[97]

.. 65 [13:57.1]

ARO [v]	Äh ((4,5s))
FAB [v]	greifen Fotoapparat ein und knipsen • • den Vater. • • • Ein - oder auf?
[k]	((lacht 2s)) Ja!

[98]

..		66 [14:05.2]	67 [14:07.5*]68 [14:08.4*]
ARO [v]	machen ein Foto	knipsen ein Foto	
FAB [v]		Und • die Foto ist so - Ja! - ist so • • gut	
[k]	machen ein Foto vom Vater.		

[99]

..	
FAB [v]	genommen, dass wahrscheinlich die Kinder oder der Vater selbst kann so

[100]

..	
FAB [v]	admirieren. Und äh • • so gut kann ansehen. • • • Ja, das ist schön auch. Ja, das ist

[101]

..		69 [14:33.3]
ARO [v]		Ja! Also • • • es
FAB [v]	eine ((unverständlich 05s))... ((2s)) Habe ich richtig interpretiert?	Ja!

[102]

..		70 [14:38.0]	71 [14:40.5]
ARO [v]	gibt immer mehrere Möglichkeiten, aber...		• • • Die letzte
FAB [v]	Ja, ja, ja.	Das ist auch • sehr lustig.	

[103]

..		72 [14:49.0]
ARO [v]	Geschichte noch! • • Wieder was ((4,2s)) recht Bekanntes.	
FAB [v]	Ja, bitte, bitte!	Je, je, je Apfelbaum...

[104]

..	
FAB [v]	((3s)) Ja! Das sind zwei Nachbarn, • • • zwei alte Männer, • glaube ich. Sie haben

[105]

..	
FAB [v]	nicht zu tun im/ • • während des, • • während des Tages. • • • Sie sind

[106]

..	
FAB [v]	wahrscheinlich • • • Rentner nicht, aber sie sind schon ähm ((2s)) meri/ (meritiert)

[107]

..		73 [15:22.5]	74 [15:23.5]
ARO [v]	Hm genau!		
FAB [v]	nicht. Äh ((2s)) in Rente, das heißt Pension? Ja! Sie sind wahrscheinlich in		

[108]

..	
FAB [v]	Pension. ••• Alles ist sehr, ••• sehr bequem. Und ((1,5s)) der Garten ist auch

[109]

..	
FAB [v]	schön. • Und steht in der Mitte ein, ••• ein Apfelbaum, •• aber in eine •••

[110]

..	
FAB [v]	strategische Position. Das heißt, der Apfelbaum steht hinter eine, eine, eine Grenze

[111]

..	
FAB [v]	sozusagen. •• Und ••• es gehört zu, •• zu einem Mann, zu eine/ zu dem Nachbarn.

[112]

..	
FAB [v]	Und der andere Mann • liegt auf einem •• Liegestuhl •• ganz bequem und froh. •••

[113]

..		75 [16:22.6]
FAB [v]	Und isst so langsam ein Apfel nach dem andere. Und die Apfel sind... Also •• drei	

[114]

..		76 [16:31.3]77 [16:32.5]
ARO [v]	Hm ja	
FAB [v]	Apfel liegen ••• auf dem Boden, auf dem Boden? ••• Das ist natürlich eine	

[115]

..	
FAB [v]	Situation, •• die nicht richtig ist. ((2,4s)) So! Was macht er/ ••• erste Nachbar? •••

[116]

..	
FAB [v]	Er ••• greif, ((3,3s)) er greif ((1,3s)) d Baum mit eine •• Schnur fest. •• Und

[117]

..
FAB [v] versucht ein bisschen • • • entfernen/ • • • den Baum ein bisschen entfernen lassen.

[118]

78 [17:06.9] 79 [17:07.4]
ARO [v] Hm̃
FAB [v] ((2s)) Es ist eine Situation • • sehr - ((3,4s)) Wie kann man sagen? - sehr

[119]

.. 80 [17:20.9] 81 [17:22.1]
ARO [v] • • instabil
FAB [v] fragil oder • • • sehr gefährlich. Instabil, instabil. ((1,5s)) Und er macht

[120]

..
FAB [v] sich Mühe, • • • um diese/ also • um den Baum festzuhalten. • • • Und er bleibt, aber

[121]

.. 82 [17:43.3]
ARO [v] Hm̃ der
FAB [v] • • • es gibt eine große Tension/ eine Spannung. • • • Der Baum, der Baum? • • • Der

[122]

.. 83 [17:44.4]
ARO [v] Baum
FAB [v] Baum! Der Baum hat/ ist eine/ äh • ist unter eine große Spannung. • • • Und der

[123]

..
FAB [v] Effekt ist wirklich komisch, • • weil ((2,5s)) plötzlich ((2s)) der Schnur zerbricht

[124]

..
FAB [v] sich. • • • Der Baum ((2s)) hat eine große Schwung und • wie, - • • • Weiß nicht, wie

[125]

.. 84 [18:16.1]
ARO [v] Hm̃ ein/ ((2s)) eine Schleuder!
FAB [v] auf Deutsch sagt. - wie eine fionda. Das heißt, ein, ein, ein/ eine Gummi, eine

[126]

..		85 [18:24.8]86 [18:25.5]	
ARO [v]	Hm̃ eine Gummischleuder.	Hm̃´	
FAB [v]	Gummi, eine Gummi...	Wie eine Gummischleuder!	Zack! Äh ((2s)) steht

[127]

..	
FAB [v]	wieder richtig/ steht wieder fest/ • • richtig. • Und alle die Bäume äh ((3s))

[128]

..	
FAB [v]	migrieren nach dem/ auf dem Boden der Nach// des Nachbarn/ Nachbares. • Ja!

[129]

..		87 [18:49.7]88 [18:50.4]	
ARO [v]		Ja!	
FAB [v]	Geschichte mit dem Witz.	Ja, ja! Die sind wirklich sehr schön. • • Wirklich! •	

[130]

..		89 [18:57.0]	90 [18:57.8]
ARO [v]	Gut!	Das war´s schon!	
FAB [v]	• • So! • • Das ist alles?	Ja, das war so • • • sehr schön • • gewesen.	

FED

Project Name: Lernersprachenanalyse

Referenced file: C:\Users\annar\Desktop\Registrazioni Anna\FED.mp3

Transcription Convention: HIAT

Comment: Während des Gesprächs sind Hintergrundgeräusche hörbar.

Speakertable

ARO

Sex: f

FED

Sex: m

L1: ita

User defined attributes:

L1: Italienisch

Age: 22

Date: 23.03.2018

[1]

0 [00:00.0]1 [00:00.0]		2 [00:06.3]	
ARO [v]	Gut! • • • Ähm, • • ja! • • • Wie alt bist du?		
FED [v]	Äh ich bin äh zweiundzwanzig		

[2]

..		3 [00:10.0]	4 [00:12.5]
ARO [v]	Hm • • und woher kommst du?		
FED [v]	Jahre alt.	Ich komme aus äh • • Bologna, äh Italien.	

[3]

5 [00:15.6]		6 [00:18.9]	
ARO [v]	• • • Wie lange lernst du schon Deutsch?		
FED [v]	Ähm • • • ich lerne Deutsch seit ähm		

[4]

..	
FED [v]	((1,3s)) Oktober, • • aber • • ich habe es studiert, wenn ich war in Mittelschule drei/

[5]

.. 7 [00:34.7]		8 [00:36.7]	9 [00:38.9]
ARO [v]	Ok, drei Jahre in der Schule?	• • • Ok, schön!	
FED [v]	für drei Jahren. ((unverständlich 0,5s))	Ja, ähm Mittelschule.	

[6]

..		10 [00:43.6]
ARO [v]	Sprichst du auch andere Sprachen? Englisch?	
FED [v]	Ich äh spreche • • • Englisch, ja. • • •	

[7]

..		11 [00:50.2]
ARO [v]	• • • Warst du mal länger in Deutschland • • länger? Erasmus	
FED [v]	Und äh Italienisch, ja.	

[8]

..		12 [00:55.4]
ARO [v]	oder?	
FED [v]	Ich, ich werde nach • • • Deutschland gehen in äh • • September, • • • in	

[9]

..		
FED [v]	Heidelberg für die Erasmus-• •-projekt. Und äh • • ich, äh ich habe ge/ gesehen in	

[10]

..		13 [01:25.1]
ARO [v]	Schön! Und dort hast du	
FED [v]	Deutschland im Sommer • • • für • • zwei Monate, Monate.	

[11]

..		14 [01:28.0]
ARO [v]	viel • • gesprochen?	
FED [v]	N/ N/ Nei/ nicht äh so viel, • • • weil äh ich war... ähm ((3,5s)) m	

[12]

15 [01:39.9]		16 [01:40.9]
ARO [v]	im Urlaub?	
FED [v]	Nein, äh ja, ich, ich habe gearbeitet, aber... • • • Non conoscevo il tedesco	
FED [d]	<i>Ich konnte noch kein Deutsch.</i>	
	<i>Ich</i>	

[13]

	..	17 [01:53.9*]	18 [01:56.6]
ARO [v]		Ok!	• • • Ja, du hast noch, du hast noch gelernt. ((2s)) Schön! Ich
FED [v]		• • • ancora. Non avevo iniziato.	
FED [d]		<i>hatte noch nicht begonnen.</i>	

[14]

..

ARO [v]	zeig dir jetzt die Geschichte und • • • du kannst dir Zeit lassen, alles in Ruhe
----------------	--

[15]

..

ARO [v]	anschauen und danach einfach erzählen. Falls du ein Wort nicht kennst, kannst du
----------------	--

[16]

.. 19 [02:14.9] 20 [02:20.4]

ARO [v]	gerne, kannst du mich gerne fragen.	Ja!
FED [v]	((3s)) Quindi devo fare una storia?	
FED [d]	Also muss ich eine Geschichte erzählen?	

[17]

21 [02:21.1] 22 [02:22.0] 23 [02:25.9]

ARO [v]	• • • Genau! Falls du eine Frage hast oder etwas...
FED [v]	Ok! Äh ((3s)) es gibt • • • ein/

[18]

..

FED [v]	ähm • • • einen Mann und ein Kind. • • Und äh • • • sie, äh • • • sie sind am Strand.
----------------	---

[19]

24 [02:46.0] 25 [02:46.6]

ARO [v]	Hm̃´
FED [v]	Und äh ((7,3s)) sie ähm • • sie haben viele Spaß/ ((3,5s)) viel Spaß. Und • • •

[20]

.. 26 [03:12.2]

ARO [v]	Hm̃´
FED [v]	sie haben, sie haben • • • einen Fisch äh • • • ge/ ge/ genommen, genommen.

[21]

.. 27 [03:13.5]

ARO [v]	gefangen
FED [v]	ge/ gefallen. Und äh sie äh • • in die/ in die dritte, ((3s)) in die dritte
[k]	Meint gefangen.

[22]

..		28 [03:27.1]	29 [03:27.8]
ARO [v]	Hm̃´ genau!		
FED [v]	((3,3s)) Bilde/ Bild äh sie ähm/ kochen sie die/ der/ ((2,8s)) den Fisch.		
[k]			

[23]

..		30 [03:44.0]	31 [03:46.2]
ARO [v]	Kochen sie den fisch? Und essen sie ihn?		
FED [v]	Und ähm... ((3,3s)) ((2s)) N/ Nein, ich äh...		

[24]

..	
FED [v]	((2s)) Weil sie... ((8,7s)) Sie gehen zurück am Strand. Und äh sie ((12s)) ähm—

[25]

32 [04:21.4]		33 [04:22.7]
ARO [v]	sie lassen ihn gehen—	
FED [v]	Ja! die/ der, der Fische. Und/ aber ••• ein, ••• ein andere	

[26]

..		34 [04:44.9]
ARO [v]	••• Ähm was	
FED [v]	Fisch isst es. ••• Und sie sind sehr wütend aus/ ••• sie sehn, sehn.	

[27]

..		35 [04:53.9]
ARO [v]	könnten die Personen ••• sagen? Was sagt... Oder denken?	
FED [v]	••• In die ähm, ••• in	
[k]		

[28]

..	
FED [v]	die, ••• in die erste, ••• in die erste Bild ••• sie, ••• sie sagen: "Ja, wir haben es
[k]	<i>Meint gefangen.</i>

[29]

..		36 [05:21.7]	37 [05:22.4]	38 [05:28.8]
ARO [v]	Hm̃´ Und			
FED [v]	gefallen." Und sie sind sehr ((3,7s)) glücklich. Und äh ((3,5s)) äh...			
[k]				

[30]

.. 39 [05:29.9]	
ARO [v]	später? Hm`
FED [v]	Später äh ((1,9s)) sie, • • • sie sind kon/ konzent/ konzentriert, konzentriert.

[31]

.. 40 [05:52.3]	
ARO [v]	Und wieso, ähm wieso bringen sie den Fisch • • • wieder
FED [v]	((13,8s)) Äh äh m... Ähm

[32]

.. 41 [06:01.3]	
ARO [v]	zurück? ((3s)) Warum?
FED [v]	Warum! • • Weil ähm • • • sie denken, • • es ist eine/ es ist

[33]

..	
ARO [v]	• • •
FED [v]	nicht eine gute Dinge • • • zu Fischen • • • nehmen/ fa/ fangen. ((5s)) Und äh...

[34]

..	
ARO [v]	Und ähm m! • • Und wie, wie fühlen sie sich? • • • Wie geht es ihnen? Haben sie...

[35]

.. 43 [06:39.1*] 44 [06:41.6]	
ARO [v]	((3s)) Sind sie fröhlich?
FED [v]	Sie/ äh ja! Ja, sie sind fröhlich, wenn sie, ähm • • • wenn sie gehen/

[36]

..	
FED [v]	wenn sie zurück gehen. ((2s)) Aber sie sind nicht sehr fröhlich, wenn • • sie sehen

[37]

.. 45 [07:03.1] 46 [07:07.5]	
ARO [v]	• • • Darf ich dir noch eine Geschichte zeigen?
FED [v]	die andere Fisch.
[k]	<i>Ich lege die zweite</i>

[38]

.. 47 [07:15.2]48 [07:16.2] 49 [07:17.4]	
ARO [v]	Grazie!
FED [v]	Ok!
[k]	<i>Bildgeschichte vor ((7,7s)) Sieht sich die Bildgeschichte 11,8 Sekunden an.</i>

[39]

50 [07:29.2] 51 [07:30.3]	
ARO [v]	Kompliziert?
FED [v]	Äh ja, nein, ähm... ((10s)) Es gibt zwei, ähm • • • zwei • • Män/

[40]

..	
FED [v]	Männer. Und • • • eine ähm... Die, die erste Mann ist, • • • ist wütend, weil die

[41]

.. 52 [08:24.8]	
ARO [v]	Was, was
FED [v]	andere Mann • • • hat, • • • hat seine Apfel gegessen ((3,4s)) und... ((8s)) Das ist ein

[42]

.. 53 [08:27.9]54 [08:37.9] 55 [08:39.9]	
ARO [v]	macht er? • • • Ja! Also er bin/ er bindet den Baum.
FED [v]	bisschen kompliziert äh zu, ((5s)) zu sagen. • • • Ja,

[43]

..	
FED [v]	äh ((2,8s)) aber s/ • • er hat eine/ ((6s)) er hat nicht, was, ((4,5s)) was er • • will, • • •

[44]

.. 56 [09:18.2]	
ARO [v]	Und er wie/
FED [v]	weil ((3,2s)) alles Apfeln • • • ge/ gehn zurück in die andere • • • Garten.

[45]

.. 57 [09:21.3]	
ARO [v]	was macht er?
FED [v]	Äh s/ er ist • • • ein bisschen, ((4,7s)) er ist ein bisschen— ((6s)) äh

[46]

58 [09:36.0]59 [09:37.1]	
ARO [v]	müde?
FED [v]	ja, müde. Und äh ((5,6s)) er probiert zu ähm ((8s)) coprirsi, insomma, äh...

[47]

60 [09:58.3]		61 [10:05.5]
ARO [v]	• • • sich zu bedecken. ((2,4s)) Und er ist wütend?	
FED [v]	M!	Ähm • • er ist ein bisschen müde,

[48]

..		62 [10:21.2*]
ARO [v]	Weil er arbeitet?	
FED [v]	• • • weil er, ((5s)) weil er, ((3s)) weil s/ seine ((4,4s)) seine Arbeit äh funktioniert	

[49]

..		63 [10:28.9]	64 [10:37.0]	65 [10:37.5]	66 [10:40.4]
ARO [v]	M! ((6s))	Ok!	Danke! • • • Dankeschön! • • •	Hast du noch Fragen oder	
FED [v]	nicht	Ok!	Bitte!		

[50]

..		67 [10:45.1]
ARO [v]	irgendwas?	

GIU

Project Name: Lernalersprachenanalyse

Referenced file: C:\Users\annar\Desktop\Registrazioni Anna\GIU.mp3

Transcription Convention: HIAT

Speakertable

ARO

Sex: f

GIU

Sex: f

User defined attributes:

L1: Italienisch

Age: 23

Date: 24.03.2018

[1]

	0 [00:00.0]	1 [00:01.0]	2 [00:01.7]	3 [00:02.4]	4 [00:04.0]	5 [00:07.2]
ARO [v]	Hallo!	Wie alt bist du?	Und äh • was			
GIU [v]	Hallo!	Ich bin äh dreiundzwanzig Jahre alt.				

[2]

	6 [00:10.8]
ARO [v]	studierst du? Oder studierst du?
GIU [v]	Ich studiere äh Politikwissenschaften. • • • Äh und i/

[3]

	• • es ist meine, ähm ((4s)) meine ((4s)) mh die... Es ist nicht die erste Diplom.
GIU [v]	

[4]

	7 [00:30.1]	8 [00:31.2]	9 [00:32.1]	10 [00:34.5]	11 [00:36.4]	12 [00:37.3]	13 [00:37.9]
ARO [v]	Hm • • • ok.		Hm was hast du vorher • • • gem/?			Ok. ((2s))	
GIU [v]	Äh ist äh second bachelor.		Äh Politikwissenschaften.				

[5]

	14 [00:43.5]
ARO [v]	Und äh • welchen Kurs • • besuchst du ähm hier? Hm •
GIU [v]	Ähm die B1 • • • point zwei.

[6]

.. 16 [00:53.1]	
ARO [v]	• und sprichst du auch andere Sprachen? Englisch, Französisch?
GIU [v]	Ja! Ich spreche Englisch und

[7]

.. 17 [00:54.4]18 [00:56.4]	
ARO [v]	Hm. • • fließend oder • • sp/ sprichst du sehr gut Französisch und
GIU [v]	Französisch.

[8]

.. 19 [01:00.8]20 [01:08.0]21 [01:08.9] 22 [01:10.6]23 [01:11.3]	
ARO [v]	Englisch? Hm. Ok
GIU [v]	Ah • • ich glaube nicht äh sehr, sehr gut. • • B zwei aber B zwei, ja.

[9]

24 [01:11.3] 25 [01:13.2]26 [01:14.0]27 [01:14.4] 28 [01:15.3]	
ARO [v]	Und deine Muttersprache ist Italienisch? Bist du aus Bologna • •
GIU [v]	Italienisch, Ja.
[k]	((lacht 0,9s))

[10]

.. 29 [01:17.0] 30 [01:20.0] 31 [01:21.1]32 [01:22.2]	
ARO [v]	oder? Hm ah! Schön! Und äh wieso lernst du
GIU [v]	Äh • • no, ich bin aus Rom. Ja.

[11]

.. 33 [01:25.0]	
ARO [v]	Deutsch?
GIU [v]	Ähm • • • weil ich... Äh ich weiß nicht. No, ok, ich weiß. Weil ich liebe

[12]

.. 34 [01:38.9] 35 [01:40.7] 36 [01:46.2] 37 [01:47.7]	
ARO [v]	Ah! G/ Geige.
GIU [v]	schwierige Dinge. Also ich habe äh • • • Violon—
[k]	((lacht 1,8s))

[13]

38 [01:52.8]	
ARO [v]	Hm.
GIU [v]	((unverständlich 0,5s)) studiert und äh Ballett • • studiert. Und äh ich liebe

[14]

..	
ARO [v]	
GIU [v]	schwierige Dinge und äh die Prüfungen. Ich, äh ich glaube, das ist nicht so ähm • • •

[15]

.. 39 [01:53.9]40 [02:09.9]41 [02:10.6] 42 [02:13.8] 43 [02:14.5]	
ARO [v]	Hm. Gefällt dir die Sprache • •
GIU [v]	common. Aber ich bin da, also.
[k]	((lacht 0,6s))

[16]

.. 44 [02:16.9]	
ARO [v]	Deutsch?
GIU [v]	Ja, ja, i/ ich lieb die/ ich lieb Deutsch, ähm weil ähm ich finde, es ist äh

[17]

.. 45 [02:37.0]	
ARO [v]	Hm. Zu/
GIU [v]	poetisch. ((2s)) Weil ähm es gibt äh viele ähm komponierten Worten/ lange Worten

[18]

.. 46 [02:38.9]47 [02:45.8] 48 [02:47.5]49 [02:48.0]	
ARO [v]	Zusammen. Ja. Erfinden und... Stimmt!
GIU [v]	zusammen. Also du kannst äh invertiert. Und äh... Ja!

[19]

50 [02:49.0] 51 [02:49.4]	
ARO [v]	Und äh warst du schon mal • längere Zeit in Deutschland oder
[k]	((lacht 0,5s))

[20]

.. 52 [02:55.9]	
ARO [v]	Österreich? Erasmus • • oder?
GIU [v]	Nein, • • nein. Aber ähm ich ähm ((2s)) ich, ich muss

[21]

.. 53 [03:07.2] 54 [03:08.9]	
ARO [v]	Hm ein Praktikum.
GIU [v]	ein Internship— ja, Praktikum • • machen in Switzerland • • ab

[22]

..		55 [03:14.9]56 [03:15.0]	57 [03:21.5]58 [03:22.3]59 [03:23.2]
ARO [v]	Hm.	Schön!	Schön.
GIU [v]	Mai.	Also in die ähm deutsch Switzerland, in Bern, also.	M m

[23]

..		60 [03:27.2]	61 [03:27.7]
ARO [v]	Und hast du Deutsch in der Schule auch gelernt?	oder...	
GIU [v]		No, nein. Nein, nein. In	

[24]

..		62 [03:28.4]63 [03:35.2]	
ARO [v]		••• Hm und hast du aber vorher schon	
GIU [v]	Hochschule ähm ich habe • Englisch gelernt.		

[25]

..		64 [03:42.1]	
ARO [v]	einen Deutschkurs... Also ist nicht dein erster Kurs?		
GIU [v]		Nein, äh ich habe in Universität	

[26]

..		65 [03:55.4]	
ARO [v]		Ok. •• Schön. ••	
GIU [v]	•• Deutsch studiert. Ähm und •• ab ••• ein Jahre, ja ein Jahre.		

[27]

..		66 [03:59.6]	67 [04:01.3]
ARO [v]	Dann zeig ich dir jetzt die erste Geschichte.	Der Text	
[k]		<i>Ich lege die Bildgeschichte vor. Ich zeige</i>	

[28]

..		68 [04:03.3]69 [04:04.1]	70 [04:08.4]
ARO [v]	ist nicht wichtig.	((1,8s)) Falls du eine Frage hast oder...	
GIU [v]		Ok.	••• Ok. Ähm ••
[k]	auf die Quellenangabe.		

[29]

..			
GIU [v]	• ich/ kann ich ähm... ((4s)) Ok! •• Also ähm ••• gibt es ein alte Mann und ein		

[30]

.. 71 [04:39.0]	
ARO [v]	Hm̃.
GIU [v]	Kinder. Und sie • • • sie suchen • • Fischen in ein Fluss. Und sie finden ein Fisch.

[31]

.. 72 [04:39.8]73 [04:50.6]74 [04:51.4]	
ARO [v]	Hm̃.
GIU [v]	Und sie ähm • • sie bringen die Fische • • nach Hause. Und äh • • • in äh • • •

[32]

.. 75 [05:06.0]	
ARO [v]	Hm̃.
GIU [v]	wenn sie, sie sind in, • • • in • • • das Hause, • • • sie - no! - in d/ dem Hause, die alte

[33]

.. 76 [05:06.8]77 [05:19.9] 78 [05:21.5]	
ARO [v]	ko/ den Fischen kochen
GIU [v]	Mann will, will • • • will— ((3,8s)) mh kocht, kochen,

[34]

.. 80 [05:24.0]	
ARO [v]	kochen • • • Hm̃.
GIU [v]	kochen, ok, kochen den Fisch. Und die Kinder ist/ die Kind ist sehr, • • sehr • • •

[35]

..	
GIU [v]	unsympathisch mit die, mit die idea/ mit die Idee. Und die alte Mann... Ich glaube,

[36]

..	
GIU [v]	dass er ist/ • • • er liebt die Kind, also i/ i glaubst: "ok, ich will, ich will nicht die/

[37]

..	
GIU [v]	den Fisch gegessen. Und ((unverständlich 0,5s)) wir in/ zu/ no zu • • • dem Fluss..."

[38]

81 [06:11.3]82 [06:12.4] 83 [06:16.2] 84 [06:16.9]	
ARO [v]	Hm̃. befreien. Hm̃.
GIU [v]	Und • • sie liberierten - No! - befreien, befreien, sì, befreien die, die Fisch.

[39]

..		85 [06:17.4]86 [06:27.8]	87 [06:29.1]
ARO [v]	• • • Und		
GIU [v]	Und die Fisch ist gegessen äh von ein anderen Fisch. Und...		
[k]	((lacht 1,3s))		

[40]

..		88 [06:32.6]
ARO [v]	wie, wie, wie geht es ihnen?	
GIU [v]	Sie sind ähm/ ((4s)) sie sind ((4s)) äh nicht f/ nicht freu/	

[41]

..		89 [06:47.1]	90 [06:49.6]
ARO [v]	nicht erfreut. Sie sind...		
GIU [v]	freut/—	nicht erfreut. Und äh sie, sie schauen die, die große	

[42]

..		91 [06:59.9]	92 [07:06.0]
ARO [v]	• • • Und ähm was sagt/ was sagen die Personen?		
GIU [v]	Fisch essen. Und äh...	Ah! Ok ähm	

[43]

..		93 [07:18.6]94 [07:19.6]
ARO [v]	Hm.	
GIU [v]	• • in äh die... ((4,5s)) Am, am Beg/ Beginn	ähm • • die alte Mann sagt • • das

[44]

..	
GIU [v]	Kind: "Oh • •, wir haben ein Fisch zum essen, zum essen am Abend." • • Die Kind

[45]

..		95 [07:37.2]	96 [07:40.0]97 [07:58.0]
ARO [v]	Hm.		
GIU [v]	sagt: "Nein, bitte. ((2,8s)) Kann, kann die Fisch leben mit uns/ • • • zu Hause mit		
[k]	((lacht 2,8s))		

[46]

..	
ARO [v]	
GIU [v]	uns?" Und äh die... • • • Ich weiß nicht. Die alte Mann, die alte Mann • • er heiße

[47]

	..
ARO [v]	
GIU [v]	Klaus. Und die klein/ die Kind heißt Christian. Und Christian ist sehr unfreu/ äh

[48]

	98 [07:59.2]	99 [08:10.9]	100 [08:14.5]
ARO [v]	Ähm ((2s)) e/ er ist nicht freudig.		
GIU [v]	unfreul/— nicht freudisch. ((1,5s)) Und äh		

[49]

	..
GIU [v]	Christian sagt: • • "Klaus, du bist ein • • • ein schwierige/ schwierig Person. Äh • •

[50]

	..	101 [08:31.0]	102 [08:33.1]
GIU [v]	Du bist ein Monster." Und äh Klaus sagt: "Ah, ok, no, ich liebe dich." Äh		
[k]	((lacht 2s))		

[51]

	..	103 [08:39.0]	104 [08:41.2]	105 [08:46.3]
ARO [v]	• • • Ok. • • • Die zweite • • Geschichte			
GIU [v]	äh... ((2s)) Und äh...			
[k]	<i>Ich lege die zweite</i>			

[52]

	..	106 [08:49.0]
ARO [v]	Äh hier fehlt ein Bild und das • • kannst du ergänzen, erfinden.	
[k]	<i>Bildgeschichte vor.</i>	

[53]

	107 [08:55.7]	108 [08:57.0]
GIU [v]	Hm. Ok! ((2s)) Also/ • • • Allora! • • • Ähm • • es gibt ein Vater mit äh • • zwei	

[54]

	..
GIU [v]	Kindern. Und die Vater ähm • fotografiert • die Kindern. Sie sind in • • einem Park.

[55]

	..	109 [09:27.9]	110 [09:29.0]
ARO [v]	E/Ernst?		
GIU [v]	Und die/ • • die Kindern sind sehr s/ serios/ seriosus s/. M! • • • No! Mm • •		

[56]

..		111 [09:36.3]	112 [09:38.6]113 [09:39.2]
ARO [v]	Hm̃. E/ Ernst also. Hm̃.		
GIU [v]	Sie sind/ mh sie nicht lachen. Sie sind sehr... M! Ok.		

[57]

114 [09:39.7]	
GIU [v]	Und äh • • • ähm ein Hund • • kommst, ähm • • • kommst in, ähm • • • in den Park.

[58]

..	
GIU [v]	Und der Hund mhh • • • läuft gegen den Vater. Und die/ den Vater/ der Vater • • fällt/

[59]

..115 [10:08.1]116 [10:08.5]117 [10:09.2]	
ARO [v]	Hm̃ fällt.
GIU [v]	fällt äh • • • über • • die Gras. • • • Und die, die Kindern lachen. • • Und

[60]

..	
GIU [v]	sie, sie machen • • Fotos. Und äh • • am Ende von, von Tag die Vater hast/ h/ hat

[61]

..		118 [10:41.4]
ARO [v]	Hm̃. Und der Vater ist er • •	
GIU [v]	eine Fotos von ihm durch/ no zwischen • • die Blumen.	

[62]

..		119 [10:47.9]	120 [10:55.2]121 [10:55.9]
ARO [v]	• äh glücklich oder wütend? • Hm̃.		
GIU [v]	Ähm ((2s)) es ist äh • • • nicht froh. Er ist mm • •		

[63]

..		122 [11:00.5]	123 [11:03.5]
ARO [v]	Hm̃. Wieso? Oder Warum?		
GIU [v]	• nicht glü/ glücklich. Äh • • • weil äh ähm... • • Vielleicht		

[64]

..	
GIU [v]	i/ i glaub/ i glaubte, dass ähm • • • es ist ein/ ähm • • eine schwierige Situation/

[65]

..	
GIU [v]	schwierige Position, weil ••• es ist, •• es ist sympathisch. Und Vater nicht/ der

[66]

..	
GIU [v]	Vater ••• li/ liebt/ nicht liebe ••• zu/ ((2s)) nicht liebe... ((2s)) No, ich weiß nicht/

[67]

..	124 [11:52.2]	125 [11:53.5]	126 [11:56.0]
ARO [v]	((1,4s)) Weil er seine Kinder liebt? Also		
GIU [v]	ich weiß es nicht. Äh ((2,5s)) d/		
[k]	((lacht 1,4s))		

[68]

..	127 [12:00.9]	128 [12:10.0]
ARO [v]	oder...	
GIU [v]	Mm •• no/ nein, ((unverständlich 2s)) ((3s)) er ist nicht glücklich.	
[k]	((lacht	

[69]

..	129 [12:11.7]	130 [12:14.5]	131 [12:14.6]
ARO [v]	Und • ähm seine Frau, •• also die Mama •• was, • was macht die?		
GIU [v]	Hm.		
[k]	1,7s))		

[70]

..	132 [12:15.1]	133 [12:19.9]
ARO [v]	((1,5s)) Ist die zuhause oder...	
GIU [v]	Äh ••• sie/ vielleicht sie ist ähm ••• sie ist ähm •••	

[71]

..	134 [12:34.2]	135 [12:35.1]	136 [12:35.9]	137 [12:36.3]
ARO [v]	sie lacht Hm.			
GIU [v]	sehr sympathisch. Und äh sie •• la/ lachen/ lacht äh •• über die			

[72]

..	138 [12:46.9]	139 [12:49.2]
ARO [v]	Und äh ••	
GIU [v]	Situation. Und äh ••• sie ••• (kocht) die Essen. ••• Und...	
[k]	((lacht 2,3s))	

[73]

..		140 [12:54.6]
ARO [v]	wieso • • • will • • der Vater ein Foto machen?	
GIU [v]		Mm • • • warum? Äh weil äh • • er ist

[74]

..	
GIU [v]	äh/ ((4,5s)) er liebt • • ma/ Fotos machen. Und • • er lie/ liebt äh • • die Natur, der

[75]

..	
GIU [v]	Umwelt. Also i will, • • • dass die Kindern/ • • • vielleicht die Kindern • • lernen • •

[76]

..		141 [13:29.2]	142 [13:33.2]	143 [13:35.2]
ARO [v]		Hm̃. • • • Ok! Die letzte Geschichte		
GIU [v]	Umwelt äh zu lieben.		((2s)) Ok! • • •	
[k]		<i>Ich lege die dritte Bildgeschichte vor. ((lacht 2s))</i>		

[77]

..		144 [13:48.5]	145 [13:49.2]
ARO [v]		Hm̃.	
GIU [v]	Also • • mh wir sind in einem/ ((2s)) in ähm einem Landschaft.		Ähm ((1,5s))

[78]

..	
GIU [v]	das ist ähm • • gelb. Und ähm • • es gibt ähm • • ein/ einen/ einem • • • Wald in, in

[79]

..		146 [14:17.6]
GIU [v]	die Landschaft. Und die, • • die, ((3s)) die... Und gibt es ein—	
[k]		((räuspert sich 2s))

[80]

147 [14:19.6]		148 [14:21.6]	149 [14:26.2]	150 [14:27.1]
ARO [v]	• • ein/ ein Garten		ein Baum	
GIU [v]		Garten, ok, ähm mit ein äh tree—	Baum/ Äpf/	

[81]

..		151 [14:29.7]	152 [14:30.7]
ARO [v]		Hm̃.	
GIU [v]	Apfelbaum. Und äh • • in die Garten gibt es ein Mauer. • • • An ei/ einem/ S/ an		

[82]

..	
GIU [v]	einem, an einem ähm • • Gebiet von Mauer es gibt ein Mann, ähm • • • der essen

[83]

..	
GIU [v]	oder äh • • schmeckt ein Apfel. Und an de anderen Gebiet von Mauer äh • • gibt es

[84]

..	
GIU [v]	ein äh man, äh • • der ist nicht froh, dass die anderen man äh • • er/ essen seine

[85]

.. 153 [15:24.4]154 [15:25.5] 155 [15:26.5] 156 [15:28.0]	
ARO [v]	Hm̃
GIU [v]	Apfeln. Also, • • • also der/ • • die unfroh Mann... • • •
[k]	((räusperst sich 1,5s))

[86]

.. 157 [15:40.7] 158 [15:42.3]	
GIU [v]	Wir kann/ wir können ähm • • • ihn heißen ähm ((3s)) Markus. ((1,6)) Markus
[k]	((lacht 1,6s))

[87]

.. 159 [15:52.6]160 [15:53.3]	
ARO [v]	Hm̃.
GIU [v]	äh • • will ähm die/ die Apfel ähm • • • für ihn haben. "Also die Apfel sind äh

[88]

.. 161 [16:05.1] 162 [16:05.9]	
ARO [v]	Hm̃.
GIU [v]	von mir! Ah • • du, • • • du, • du musst nicht äh • • • essen. Also ich ähm ((4s)) ich

[89]

.. 163 [16:12.1] 164 [16:13.1] 165 [16:13.8]166 [16:14.5]167 [16:18.7] 168 [16:21.0]169 [16:21.0]	
ARO [v]	b/ binden Hm̃. das
GIU [v]	ha ha— binden... Ich binde/ bindet die, • • die, • • die—
[k]	((schüttelt den Kopf 2,3s))

[90]

	170 [16:21.7]	171 [16:23.2]	172 [16:23.7]
ARO [v]	Seil? • • • der Baum, Baum.		
GIU [v]	Baum, • • die Baum. Und ähm • • • für eine äh • •		
[k]	((schüttelt den Kopf 1,5s))		

[91]

	..
GIU [v]	Gesetz von Physik if you bind die Baum, die, die Äpfeln... No! Die, die Bau/

[92]

	..	173 [16:41.5]	174 [16:44.0]
GIU [v]	binden. • • • Und mit die • • Dinge, ((2,5s))	die Dinge you/ du, • • • du... ((3,5s))	
[k]	((lacht 2,5s))		

[93]

	..	175 [16:53.8]	176 [16:56.0]	177 [16:56.7]	178 [16:57.7]	179 [16:58.7]	180 [16:59.4]
ARO [v]	Äh • • • verwenden.	Brauchen.		Hm.			
GIU [v]	use?	Verwenden.	Brauchen! Ok!		Ähm ((3s))		

[94]

	..	181 [17:10.0]	182 [17:10.9]
ARO [v]	S/ Seil		
GIU [v]	brauchen die... aaah! ((2,5s)) äh ((2s)) rope?	Seil, Ok! • • • Die Seil äh	

[95]

	..	183 [17:17.1]	184 [17:18.7]	185 [17:19.1]	186 [17:19.8]	187 [17:20.4]	188 [17:21.8]	189 [17:22.4]
ARO [v]		Äh kaputt • •	gehen/		r/ reißt			Hm.
GIU [v]	((2,5s)) broken.		Ok, Ok, Ok.		Die Seil kaputt gehen.			Und

[96]

	190 [17:23.3]
GIU [v]	die Apfel sie äh • • • sie gehen in, in/ an, an, an den anderen Gebiet. Und äh • • •

[97]

	..	191 [17:33.3]	192 [17:34.8]
ARO [v]	Und äh • • • was denkt er? Oder wie fühlt/ wie geht es ihm?		
GIU [v]	kaputt.		
[k]	((lacht 1,5s))		

[98]

193 [17:40.3]

GIU [v] Ok! Ähm ((2s)) er • • • denkst/ er denkt, denkt • • • ähm er denkt: "Oh! Vielleicht • •

[99]

..

194 [18:01.9]

195 [18:05.0]

ARO [v] Und äh • • • der
GIU [v] • ich, ähm ich hatte Physik studieren an der Hochschule!"
[k] ((lacht 3s))

[100]

..

196 [18:10.9]

ARO [v] erste Mann, was macht der? • • Ist er wütend oder glücklich oder?
GIU [v] ((1,2s)) Ich
[k] ((räuspert sich

[101]

..

197 [18:12.2]198 [18:19.4]199 [18:20.5]200 [18:32.0]

ARO [v] Hm. Hm.
GIU [v] glaube, er ist äh die äh • • glückest • • in äh der Situation, weil er ist äh • • • relax.
[k] 1,2s))

[102]

..

201 [18:32.9]

ARO [v]
GIU [v] Und äh ich, ähm • • ich glaube, die Landschaft und äh schla/ schlafen. Und äh...

[103]

202 [18:34.7]

203 [18:37.0]

ARO [v] Und sind die beiden • Freunde oder?
GIU [v] Nein! Nein, nein. Ich weiß/ ich glaube nicht.

[104]

204 [18:40.9]

205 [18:43.4]206 [18:44.1]

ARO [v] Und ähm • • danach • • was passiert? Also streiten sie oder sprechen sie dann
GIU [v] Hm.

[105]

..

207 [18:48.3]

ARO [v] noch?
GIU [v] Ähm • • sie streiten • • • vielleicht. Ähm • • aber ich glaube, dass ähm die/

[106]

..		208 [19:03.5]	209 [19:05.0]210 [19:05.7]
ARO [v]			S/ Seil
GIU [v]	Markus ähm ((3,s)) er hat kaputt die—		Seil.
[k]	((schüttelt den Kopf 1,4s))		

[107]

211 [19:06.4]212 [19:07.0]213 [19:20.8]			
ARO [v]	Hm̃	Hm̃.	
GIU [v]	Er hat kaputt der Seil. Und ((unverständlich 1s)) machen ein anderen • •		

[108]

..			
ARO [v]			
GIU [v]	Seil, • • • aber in Zentrum von äh • • sein Gebiet. Also • • jemanden/ niemanden		

[109]

..		214 [19:22.1]215 [19:27.7]	216 [19:28.8]	217 [19:31.4]
ARO [v]		Und wie heißt • • der andere?		
GIU [v]	kann Apfel • • stehlen.			Äh • • die anderen
[k]	((lacht 1s))			

[110]

..			
GIU [v]	heißt äh ähm... ((1,8s)) "Mit alles die Apfel ich gehe ähm • • Marmelade zu tun."		

[111]

218 [19:44.0]		219 [19:50.0]	
ARO [v]	Ah! Apfelmarmelade! • • • Sehr, sehr lecker. • • • Ok!		
[k]	((lacht 6s))		

ISA

Project Name: Lernersprachenanalyse

Referenced file: C:\Users\annar\Desktop\Registrazioni Anna\ISA.mp3

Transcription Convention: HIAT

Comment: Während des Gesprächs sind Hintergrundgeräusche hörbar.

Speakertable

ARO

Sex: f

ISA

Sex: f

User defined attributes:

L1: Italienisch

Age: 33

Date: 24.03.2018

[1]

	0 [00:00.0]1 [00:00.5]	2 [00:03.6]
ARO [v]	Gut! • • • Ok! Wie alt bist du?	
ISA [v]	Ok! • • • Gut!	Also ich bin dreiunddreißig Jahren alt. • • Und

[2]

	..
ISA [v]	äh also ich heiße (Name). Und äh ich komme aus Bologna, eigentlich aus einem

[3]

	..
ISA [v]	kleinem Dorf neben von Bologna. Und ähm • • • was ich mache gerade, ich studiere

[4]

	..
ISA [v]	nochmal wieder, wie schon er/ gesagt. Also ich hab Deutsch studiert. Und jetzt

[5]

	..
ISA [v]	möchte ich gerne also mein Deutsch verbessern, deswegen äh besuche ich hier einen

[6]

	..	3 [00:28.4*]
ISA [v]	Kurs. • • Und ähm also ich hab auch Englisch studiert. Und ich hab für ein Jahr •	

[7]

4 [00:33.1]

ISA [v] in England gewohnt, aber noch nicht in Deutschland. In Deutschland war ich schon

[8]

..

ISA [v] eigentlich, weil ich habe als Au-pair-Mädchen für zwei Monate in Nürnberg

[9]

.. 5 [00:44.1] 6 [00:45.3]

ARO [v] Ah! Schön!

ISA [v] gewohnt. Ja, also bei einer Familie vor zehn Jahren • • war ich. Und äh

[10]

..

ISA [v] ich hab mich um ein kleines Mädchen also gekümmert. Das war wirklich eine sehr

[11]

..

ISA [v] schöne Erfahrung, weil ich natürlich also mit dieser Familie eine sehr • • strenge

[12]

..

ISA [v] Beziehung gehabt habe und so weiter. Es ist schade, weil also zehn Jahre sind schon

[13]

..

ISA [v] vorbei und ich hab nicht mehr so eine strenge Beziehung. Aber trotzdem war eine

[14]

.. 7 [01:12.4]

ARO [v] Und wann hast du angefangen Deutsch zu lernen? In

ISA [v] sehr schöne • • Erfahrung, ja.

[15]

.. 8 [01:15.8] 9 [01:16.9]

ARO [v] der Schule, auf der Uni?

ISA [v] Also ich hab die, äh die letzte drei Jahren der Schule Deutsch st/

[16]

ISA [v] Deutsch gelernt, gelernt. Also ich war sechzehn Jahren alt, • • als ich also Deutsch •

[17]

ISA [v] • angefangen haben zu lernen. Und danach habe ich natürlich bei der Uni. Und bei

[18]

ISA [v] der Uni habe ich als zweite Sprache gewählt, aber ganz am Ende habe ich wirklich

[19]

ISA [v] Deutsch so viel/ so sehr geliebt, dass ich entschieden haben, ok, ich will wirklich

[20]

ISA [v] mit, mit Deutsch meine Universität, also mein Studium, beenden. Und so habe ich

[21]

ISA [v] also deutsche Linguistik gewählt. Und ich hab mein Studium mit Deutsch, also

[22]

ARO [v] Schön! Und hast du dann auch in diesem
ISA [v] deutscher Linguistik, abgeschlossen, • • ja.

[23]

ARO [v] Bereich gearbeitet? • • Oder mit der deutschen Sprache?
ISA [v] Nein, leider nicht, leider nicht. Ich habe in einer Firma gearbeitet. Und wir

[24]

ISA [v] haben/ also ich habe Schweißmaschinen und andere mechanische Geräte verkauft.

[25]

ISA [v] Also ich war in der Exportabteilung beschäftigt. Und ich hab immer mit Amerikaner

[26]

ISA [v] und Deutsche auch Kontakt gehabt. Ich war sehr oft auch auf der Messe in

[27]

ISA [v] Frankfurt, in Düsseldorf, in Stuttgart und so weiter. Also • • zwei Mal pro Jahr war

[28]

ISA [v] ich immer in Deutschland, also für mehr oder weniger eine Woche. Und äh • • naja

[29]

ISA [v] aber am meisten war ich in der Nähe von Bologna, in ei/ dieser Firma. Und äh • • •

[30]

ISA [v] eigentlich habe ich nicht diese Arbeit wirklich sehr viel geliebt • • sozusagen. Also

[31]

ISA [v] ich möchte gerne mit Schüler, mit Leuten arbeiten, also mit Personen. Und in

[32]

ISA [v] diesem Fall habe ich immer Kontakt gehabt, nur weil ich Geld verdienen musst/ • •

[33]

ISA [v] muss. Also mein Chef hat man mir gesagt: "Ok, du musst das Ziel erreichen plus

[34]

ISA [v] sechs Prozent pro Jahre." Verkäufe und soweit... Das war nicht mein/ nicht • • was

[35]

ARO [v]	Stress einfach, • • • ja
ISA [v]	ich wirklich... • • • Ja! Ganz viel Stress. Und das war nicht was ich machen

[36]

ISA [v] wollte. Und nach acht Jahre hab ich also diese Mut gehabt. • • Und ich hab auch mit

[37]

ISA [v] meinen Freund gesprochen und wir haben zusammen entschieden und ich hab "Ok"

[38]

ARO [v] Ja sch/
ISA [v] gesagt. Ich geh nochmal wieder zum studieren. Und das hab ich gemacht.

[39]

ARO [v] schöne Entscheidung! Gratuliere! Man muss auch mutig sein ((2s)) im, • • im
ISA [v] Ja, Danke! • • • Ja, ich muss also, ja.

[40]

ARO [v] Leben.
ISA [v] • • • Mal sehen, • • ob das • • gut geht oder nicht. Aber ich hab sch/ schon

[41]

ISA [v] eine Erfahrung in einer Schule gemacht. Ich hab Englisch äh gelehrt, also in einer

[42]

ISA [v] Hochschule. Und ich habe so technische... Also • • das war eine kommerzielle Schule.

[43]

ISA [v] Und weil ich in dieser Firma gearbeitet habe, kannte ich sehr gut die, die

[44]

ISA [v] Argumente, die Themen, die Fächer eigentlich, also • • natürlich • • so kommerziellen

[45]

ISA [v] Biefen oder wie man eine Telefonat • • • machen sollte und so weiter. Und das habe,

[46]

ISA [v] das habe ich, ich denke, mit, • • mit viel äh - wie kann ich sagen? - • • mit viel • • •

[47]

ARO [v] Schön! • • Steckt Leidenschaft dahinter.
ISA [v] Motivation, mit viel Motivation gemacht. Ja. • • • Ja.

[48]

ARO [v] ((2s)) Ok! Das ist die erste Geschichte. Lass dir Zeit.
ISA [v] • • • Hm̃ • • ok! ((2s)) Ja! • Ok!
[k] *Ich lege die erste Bildgeschichte vor.*

[49]

ISA [v] Wir haben äh vielleicht ein Vater oder ein Opa. • • Und sie sind gerade äh bei

[50]

ARO [v] ge/ gefangen
ISA [v] einem, bei einem See und äh • • der Vater hat gerade einen Fisch—

[51]

ISA [v] gefange, ok. Und das Kind ist sehr, sehr froh und zufrieden dazu und möchte gerne

[52]

ISA [v] also • • nach hause gehen. • • Also sie gehen zusammen nach Hause. Und der Vater

[53]

ISA [v] ist ganzer stolz/ ganz stolz und das Kind auch. Er freut sich • • nach Hause zu gehen.

[54]

ISA [v] Aber dann, wenn sie zu Hause sind, hatte der Vater so, äh • • so entschieden also

[55]

ISA [v] den Fisch zu kochen. Und das Kind ist ganz, ganz traurig. Und er weint, weil der

[56]

ISA [v] Fisch so traurig aussieht. Und äh • • • was noch? • • • Ah! Ok! Der Fisch
[k] ((lacht 1s))

[57]

ISA [v] ist heute/ äh hat heute der Fisch Glück, weil kann leb/ weil er kann leben/ er leben

[58]

ISA [v] kann. • • Und äh sie entscheiden zusammen (noch wieder) beim See zur/ zurück

[59]

ISA [v] zukommen. Und der Fisch also ist heute frei. Ha! Aber ganz am Ende... ((2,4s)) Ok!

[60]

ISA [v] Aber ganz am Ende leider wird der kleine Fisch gegessen von einem anderen Fisch.

[61]

ARO [v] • • • Und ähm • wie/ was denkt • der, der Vater, oder der Opa? Ist er sauer oder?
ISA [v] Ah • • • vielleicht

[62]

ISA [v] ist er Opa, weil äh also... • • Ja! Vielleicht es ist der Opa. Vielleicht er ist ein • •

[63]

ISA [v] Chef in einem Restaurant, weil er auch diese kleine Jacke/ also schwarze Jacke

[64]

ISA [v] anträgt. Aber es ist nicht. Ja, vielleicht der Opa, • • • weil es aussieht ein bisschen

[65]

ARO [v] Hm' also irgendwas • • ihm zeigen würde. • • Und ähm was
ISA [v] älter als ein Vater. Ja, keine Haare und so weiter, ja.

[66]

ARO [v] könnten die Personen sagen oder denken?
ISA [v] Also wahrscheinlich der Opa denkt, dass

[67]

ISA [v] der Fisch sollte gegessen werden. Und äh ich denke, dass er in einem Restaurant

[68]

ISA [v] arbeitet. Und er ist schon bereit also hier also den Fisch kaputt zu machen. Äh • • •

[69]

ISA [v] der/ das Kind denkt: "Naja, machen wir den Fisch frei. Er ist, er ist ganz klein und er

[70]

ISA [v] möchte gerne leben, weil sie • • also... • • • Wie sagt man? Sie sehen sich einander

[71]

ARO [v] Mh • • sie schauen sich an
ISA [v] zusammen. Sie schauen sich an, ja. • Und äh • das Kind

[72]

ISA [v] also denkt: "Ok. Ich will etwas für diesen armen Fisch machen." Und äh • • also ich

[73]

ISA [v] denke, es gibt äh sozusagen eine, eine gute Beziehung zwischen die Tiere/ also

[74]

ISA [v] zwischen dem Tie/ den Fisch und das Kind, weil sie schauen sich immer einander. •

[75]

ARO [v] • • • Ein
ISA [v] • Aber der Opa ist, ist immer • • sozusagen ein bisschen • • • komisch.
[k]

[76]

ARO [v] bisschen ((unverständlich 0,5s)) • • • Ok! Dann... Moment! ((3s)) Das ist
ISA [v] Und jetzt?
[k] *Ich lege die zweite Bildgeschichte vor.*

[77]

ARO [v] eine andere äh Geschichte und in der Mitte fehlt etwas. Das darfst du • • ergänzen
ISA [v] Ok! • • •

[78]

ARO [v] wie du, wie du willst.
ISA [v] Vorstellen was das • • gut passiert. ((2s)) Ok! • • Also hier haben wir zwei Kinder

[79]

ISA [v] und ein Vater. Sie sind im Park. • • Und der Vater möchte gerne also die zwei

[80]

ISA [v] Kinder/ also seine Kinder fotografieren, • • weil vielleicht möchte er gerne also das

[81]

ISA [v] Bild auf dem Tisch im Büro haben. • • Und äh • • die Kinder sitzen gerade im

[82]

ISA [v] zweiten Bild und der Vater ist ganz fertig das Bild zu machen. Aber äh • • kommt

[83]

ISA [v] ein Hund. Und ähm • • • der Hund geht/ also geht in diesem Moment zwischen die/

[84]

ISA [v] den Füßen des Vaters. Und der Vater dann unter fällt. Und die Kinder nehmen sofort

[85]

ISA [v] die Kamera und fotografieren de Vater. Und jetzt haben wir das Bild des Vaters im/

[86]

ARO [v] Und der Vater ist er wütend
ISA [v] äh • • also zwischen den Blumen • • • ganz am Ende.

[87]

ARO [v] oder freut er sich?
ISA [v] Äh • • • nein, er freut , er freut sich nicht, ich denke. Vielleicht er

[88]

ARO [v]
ISA [v] ist zwischen Rosen. Und äh • • er hat sich gewundert vielleicht. ((2s)) Aber...

[89]

ARO [v] Vielleicht stechen ihn • • die, die Dornen. Und ähm • • die Mama oder seine Frau
ISA [v] Ja, stechen, ja. Also...

[90]

ARO [v] was könnte die machen?
ISA [v] Die Mama ist nicht da. Vielleicht sie ist zuhause. Sie kocht

[91]

ISA [v] gerade, weil natürlich die italienische Mutter immer kochen. • • • Also sie ist

[92]

ISA [v] zuhause. Sie bleibt ähm • • auf die Familie/ auf die ganze Familie. Ich denke, das ist/

[93]

ISA [v] also diese Szene ist am Samstag Morgen also Vormittag. Sie gehen spazieren im

[94]

ARO [v] Die
ISA [v] Park und die Mama bleibt zuhause, weil sie muss putzen natürlich, weil die...

[95]

ARO [v] Arme!
ISA [v] Die Arme! Die arme italienische Mutter immer putzen und kochen und

[96]

ISA [v] arbeiten. Nein, ich scherze • • natürlich. Und äh naja so die Mama ist zuhause. Und

[97]

ISA [v] der Vater hat entschieden. Also wir gehen ein bisschen zusammen spazieren gehen.

[98]

ISA [v] Die Kinder sind ganz, ganz zufrieden, also eigentlich waren sie nicht zufrieden zu,

[99]

ISA [v] zu, zu sitzen, weil sie möchten gerne vielleicht spielen. Und äh nicht • • immer so, •

[100]

..		47 [10:41.7]48 [10:42.2]	49 [10:44.8]
ARO [v]	Hm̃ Und der Hund der		
ISA [v]	• • so im Zustand zu bleiben/ in dieser Zustand zu bleiben.		

[101]

..		50 [10:46.6]	51 [10:48.4]
ARO [v]	war frei im Park?		
ISA [v]	Der Hund... Ja, er war frei, weil n/ es gibt auch Pärke in Italien wo man/ Parke		

[102]

..			
ISA [v]	in Italien, wo man/ also die Hunde freigelassen werden sollen. Und äh also der		

[103]

..			
ISA [v]	Besitzer des Hundes ist sehr traurig. Also er findet diese Szene ganz peinlich und er		

[104]

..			
ISA [v]	ent/ entsch/ er entschuldigen sich sehr, um diese Situation zu unter... Und er sagt:		

[105]

..			
ISA [v]	"Oh! Entschuldigung! Ich wollte nicht also meinen Hund freizulassen." Und		

[106]

..			
ISA [v]	natürlich er sagt auch dem/ zum/ dem Hund: "Sei bitte ruhig! Was machst du		

[107]

..		52 [11:28.1]	53 [11:29.2]	54 [11:30.2]	55 [11:33.0]
ARO [v]	• • Ok. Gut! Dann die letzte!				
ISA [v]	gerade?" Und äh... Und so hald...				
[k]	((lacht 1,3s)) Ich lege				

[108]

..		56 [11:34.8]	57 [11:39.3]
ISA [v]	Die letzte, • • ok. Dann haben wir Apfelbaum.		
[k]	die dritte Bildgeschichte vor. Sieht sich		

[109]

.. 58 [11:50.0]
[ISA [v] Ok! • • • Also! ((4s)) Wir haben hier eine kleine Szene
[k] *die Geschichte 10 Sekunden an.*

[110]

..
[ISA [v] zwischen zwei, zwei • • Personen, zwei Männer, die ähm ((3s)) (Nebahäuser) sind.

[111]

.. 59 [12:12.0] 60 [12:12.6]
[ARO [v] Nachbarn
[ISA [v] Nein, das ist nicht das richtige Wort. Aber trotzdem. Nachbarn sind. • •

[112]

..
[ISA [v] Und äh • • also wir haben hier ein, ein Mann, der liegt an, an die Sonne

[113]

..
[ISA [v] wahrscheinlich. Und er isst gerade einen Apfel, der aber von dem Baum der

[114]

..
[ISA [v] Nachbar ist. • • Und der Nachbar ist äh ganz • • enttäuscht und auch (gehärdet), weil

[115]

..
[ISA [v] der Nachbar also die Äpfel genießt. Und er möchte natürlich, dass er diesen Äpfel

[116]

..
[ISA [v] zurück gibt, weil die Äpfel nicht ihm gehören. • • Und im/ in äh der zweiten Se/

[117]

..
[ISA [v] Szene sehen wir, dass dann der Besitzer der/ des Apfelbaumes • • denkt: "Ok. Jetzt

[118]

..	61 [13:05.0]	62 [13:06.3]
ARO [v]	• • • äh festbinden	
ISA [v]	mache ich so. Ich werden da/ den Baum hier ((2s)) mh—	

[119]

..
ISA [v]

festbinden, sodass die äh Apfel nicht mehr im, im Garten meine Nachbarn fallen."

[120]

..
ISA [v]

Oh, aber es passiert so, dass, - • • • Warte mal! Ich wa/ wusste das Wort. - äh • •

[121]

..	63 [13:30.0]
ARO [v]	Ah! ähm das Seil
ISA [v]	dass— Ah! Quatsch! ((2,3s)) Nein, keine Ahnung. • • La corda?

[122]

64 [13:31.6]
ISA [v]

das Seil also kaputt wird und dann die äh Apfel natürlich weggetroffen werden. Und

[123]

..
ISA [v]

so ist der Besitzer des Baums ganz enttäuscht, weil ihre Idee/ seine Idee

[124]

..	65 [13:52.4]
ARO [v]	• • • Und äh vorher
ISA [v]	beziehungsweise seine Meinung • also nicht Erfolg gehabt hat.

[125]

..	66 [13:56.8]
ARO [v]	waren sie Freunde oder?
ISA [v]	• • • Mh vielleicht nicht. Also ich denke, sie waren nicht •

[126]

..
ISA [v]

Freunde, weil im/ in der erste Szene schon sehen wir, dass der Nachbar, also nicht

[127]

..
ISA [v] der Besitzer sondern der Nachbar, nicht wirklich sehr • • • freundlich • • mit dem

[128]

..
ISA [v] Besitzer ist. Also wenn sie • • Freunden gewesen wären, ich denke, dass der

[129]

..
ISA [v] Nachbarn hätte gefragt: "Darf ich deine Äpf/ Apfel essen oder nicht?" Aber er hat

[130]

..
ISA [v] nicht gefragt und er hat einfach so die Äpfeln gegessen. Also ich denke, die waren

[131]

..	67 [14:38.0]	68 [14:40.1]	69 [14:45.3]
ARO [v]	• • Ich denke auch nicht. • • • Ok! • • Moment! ((2s)) So!		
ISA [v]	nicht Freunde.	• • • Ok!	

MAR

Project Name: Lernalersprachenanalyse

Referenced file: C:\Users\annar\Desktop\Registrazioni Anna\MAR.mp3

Transcription Convention: HIAT

Speakertable

ARO

Sex: f

MAR

Sex: f

L1: ita

User defined attributes:

L1: Italienisch

Age: 27

Date: 24.03.2018

[1]

	0 [00:00.0]	1 [00:00.9]	2 [00:02.0]	3 [00:02.4]	4 [00:03.0]	5 [00:04.2]
ARO [v]	Hallo!			Wie alt bist du?		
MAR [v]	Hallo!			Ich bin äh • • siebenundzwanzig		
[k]	((lacht 0,5s))					

[2]

	6 [00:08.0]	7 [00:09.0]	8 [00:10.4]
ARO [v]	Hm̃	Hm̃ Und deine Muttersprache ist	
MAR [v]	Jahre alt. • • Und ich wohne hier in Bologna.		

[3]

	9 [00:13.3]	10 [00:14.1]	11 [00:17.5]
ARO [v]	Italienisch?	Ok. • • Sprichst du auch andere Sprachen? Französisch,	
MAR [v]	Ja!	Ja, ich äh	

[4]

	12 [00:18.3]	13 [00:23.1]
ARO [v]	Englisch...	Ah! • • • Fließend also • •
MAR [v]	spreche Englisch, Französisch und Portugiesisch • auch.	

[5]

	14 [00:27.3]
ARO [v]	sehr gut oder?
MAR [v]	Äh ja! Französisch und Englisch sehr gut. • • • Und Portugiesisch äh •

[6]

..		15 [00:39.1]
ARO [v]	• • Und wie	
MAR [v]	• ein bisschen wenig von Englisch und Französisch, aber gut auch.	

[7]

..		16 [00:42.0]
ARO [v]	lange lernst du schon Deutsch?	
MAR [v]	Äh • • • das ist mein erste Jahre, aber ich habe auch •	

[8]

..		17 [00:53.8]18 [00:56.5]
ARO [v]	Hm̃´ • • ok, also zwei Jahre in der	
MAR [v]	• zwei Jahre in äh • • Gymnasium gemacht.	Ja! • • Und dann ich habe • in

[9]

..		19 [01:03.7]20 [01:04.7]
ARO [v]	Schule und dann...	Hm̃´
MAR [v]	Universität nicht äh • • ge/ gestudiert.	A/ • • Aber jetzt ich habe ein bisschen

[10]

..		21 [01:10.6]22 [01:11.5]	23 [01:12.0]24 [01:12.6]
ARO [v]	wieder angefangen. Hm̃´		
MAR [v]	äh • • • ripreso—	wieder angefangen, • • • weil mein	
[k]	((lacht 1,3s))		

[11]

..		25 [01:13.2]26 [01:18.3]27 [01:19.1]28 [01:22.1]29 [01:22.9]30 [01:29.2]
ARO [v]	Ah!	Hm̃´
MAR [v]	Freund deutsch ist.	So ich muss ein bisschen äh • • trainieren, • • weil ich mit
[k]	((lacht 1s))	

[12]

	..	31 [01:30.2]32 [01:30.5]	33 [01:32.8]
ARO [v]	Und mit ihm sprichst du Deutsch oder		
MAR [v]	seine Familie sprechen will. • • • So...		Nur ein
[k]			

[13]

	..	34 [01:33.1]	35 [01:38.3]	36 [01:39.1]	37 [01:42.5]
ARO [v]	Italienisch?	Hm̃´		Hm̃´	
MAR [v]	bisschen. Äh ••	aber mit seine Familie •• nur Deutsch, ••• weil sie sind/ sie			

[14]

..	
ARO [v]	
MAR [v]	kommen aus • • Kasachstan, • • aber sie haben in Deutschland gewohnen. Und jetzt

[15]

..	
ARO [v]	
MAR [v]	sie sprechen nur Russisch oder Deutsch. Und für mich es war besser Deutsch

[16]

.. 38 [01:43.3]39 [01:55.5] 40 [01:57.9]	
ARO [v]	• • Und was hast du studiert?
MAR [v]	studieren/ • • Deutsch lernen. Äh ich habe fremde

[17]

.. 41 [02:00.5]42 [02:01.2]43 [02:04.6]	
ARO [v]	Hm̃´ Hm̃´
MAR [v]	Sprache studiert. Äh • • ich war in äh • • Forlì Universität • • von äh ((3s))

[18]

.. 44 [02:05.6]45 [02:16.8]46 [02:17.1]	
ARO [v]	Hm̃ Über/ Übersetzung
MAR [v]	interpretie und äh no äh ((5ss)) traduzione—
[k]	<i>Pausenklingel läutet eine Sekunde</i>

[19]

.. 48 [02:18.3]49 [02:19.2]50 [02:19.9] 51 [02:25.0]	
ARO [v]	Hm̃´ Was
MAR [v]	Übersetzung • • ja. Äh • • • drei Jahre • • • und dann jetzt ich arbeit.
[k]	<i>lang.</i>

[20]

.. 52 [02:27.1]	
ARO [v]	machst du • • für eine Arbeit?
MAR [v]	Äh ich bin Sekretärin in eine äh • • Firma/ eine

[21]

.. 53 [02:34.0] 54 [02:37.0]55 [02:42.7]	
ARO [v]	Ah! • • Also das Deutsch ist auch für den Beruf? Hm̃´
MAR [v]	multinational Firma. Äh wir haben

[22]

..	
ARO [v]	
MAR [v]	eine Firma vo/ äh in Deutschland auch, eine Fillial, ••• aber ich habe/ ••• wir

[23]

..		56 [02:43.5]	57 [02:51.8]	58 [02:52.9]
ARO [v]		verschiedene		
MAR [v]	haben ((2s)) diversi—	verschiedene äh •• Länder. ••• Äh ich spreche		

[24]

..		59 [03:07.0]	60 [03:08.0]
ARO [v]		Hm̃' ((2s)) Hm̃'	
MAR [v]	Französisch, so ich habe die äh ••• Mittelorient ähm ((2s)) Markt. So ich spreche		

[25]

..	
MAR [v]	mehr mit französische Kunde, äh ((2s)) aber nicht mit deutsch äh ••• Kunde. •••

[26]

..		61 [03:23.8]
ARO [v]		Ok! ••• Und warst du schon länger in
MAR [v]	Nur die Kunde von ich spreche der Sprache.	

[27]

..		62 [03:29.1]
ARO [v]	Deutschland und Österreich?	
MAR [v]	Äh ich habe ein bisschen in Deutschland gebleibt, aber	

[28]

..		63 [03:44.0]
ARO [v]		Ok. •••
MAR [v]	•• nur in Weihnacht oder Ostern für meine äh Freund •• Familie besuchen.	

[29]

..		64 [03:49.1]	65 [03:50.1]
ARO [v]	Ok! ((2s)) Dann zeig ich dir die erste Geschichte. ••• Lass dir Zeit! Der, der Text		
MAR [v]		Ok!	
[k]		Ich zeige auf	

[30]

..		66 [03:54.1]67 [03:54.9]	68 [04:02.4]69 [04:03.0]
ARO [v]	ist nicht wichtig.		
MAR [v]	Hm̃´	Ok!	
[k]	die Quellenangabe.	Sieht sich die Bildgeschichte 7,4 Sekunden an.	((lacht

[31]

..		70 [04:05.5]	71 [04:09.4]72 [04:10.3]
ARO [v]	Hm̃´		
MAR [v]	So äh ••• in die erste • Zeichnung	ah ••• gibt es ein Mann mit ein	
[k]	2,5s))		

[32]

..		73 [04:23.7]74 [04:24.5]
ARO [v]	Hm̃´	
MAR [v]	Kind. ••• Und äh vielleicht äh ••• ist er ein Fischma/ Fischermann.	Äh und

[33]

..		75 [04:30.9]	76 [04:32.4]
ARO [v]	Hm̃´ •• fischen		
MAR [v]	sie gehen am See ••• zu •• fischen—	fischen. Ähm ••• der Mann	

[34]

..		77 [04:38.9]78 [04:39.5]	79 [04:43.3]
ARO [v]	Hm̃´	Hm̃´	
MAR [v]	hat ein Fisch gefischt.	Und der/ äh das Kind äh ist sehr glücklich.	

[35]

	80 [04:44.0]	81 [04:50.1]82 [04:50.8]
ARO [v]	Hm̃´	
MAR [v]	Sie ((2s)) ähm gehen nach Hause wie/ wieder. ••• Und der Mann will das, das	

[36]

..		83 [05:07.3]
ARO [v]	Hm̃´	
MAR [v]	Fisch kochen, ••• aber das Kind ist äh ((2s)) nicht mehr glücklich. Er beginnt	

[37]

84 [05:08.1]	
MAR [v]	•• zu weinen. ••• Und dann der Mann äh •• will d/ das Fisch zurück an Seen •••

[38]

..		85 [05:20.0]	86 [05:21.3]	87 [05:27.5]
ARO [v]	Hm̃ hm̃´			
MAR [v]	portare/ nehmen. Mh ••• und das Kind es/ ist glücklich •• für das.			

[39]

88 [05:28.4]		89 [05:34.8]	90 [05:35.8]
ARO [v]	Äh werfen		
MAR [v]	Der Mann • hat den Fisch äh ••• am See •• gettato— werfen •• gewerft.		

[40]

91 [05:37.8]		92 [05:39.2]
ARO [v]	Hm̃´ geworfen	
MAR [v]	Äh •• und äh •• denn •• der Mann und das Kind zusammen ••	

[41]

..	
MAR [v]	haben ähm äh geseht, das Fisch ••• hat äh •• von eine andere Fisch/ ((3,9s)) ah

[42]

..		93 [06:07.0]	94 [06:08.6]
ARO [v]	Mh •• was äh sagen		
MAR [v]	eine andere Fisch hat • die kleine Fisch gegessen.		
[k]	((lacht 1,6s))		

[43]

..		95 [06:13.0]
ARO [v]	die Personen? Oder was denken sie?	
MAR [v]	Ah jetzt in die letzte Zeichnung sie sind sehr ••	

[44]

..		96 [06:28.0]
ARO [v]	•• Und äh am	
MAR [v]	überrascht. Und äh ((3,3s)) nicht glücklich/ sie sind nicht glücklich.	

[45]

..		97 [06:34.7]	98 [06:36.0]
ARO [v]	Anfang? ••• Oder der kleine Junge was sagt er zu seinem ((2s)) Papa?		
MAR [v]	Mh ••• das kleine Jungen... ((4,3s)) Äh		

[46]

..

MAR [v]	in der Beginnen er ist sehr glücklich • • zu fischen. Aber denn er, • • er ist/ gewisst/
----------------	--

[47]

.. 99 [06:59.9]100 [07:00.9]

ARO [v]	Hm̃´
MAR [v]	er hat auch/ er hat gewisst auch. Äh • • weil er wollte nicht äh • • das kleine

[48]

.. 101 [07:06.6]102 [07:07.4]

ARO [v]	Hm̃´
MAR [v]	Fisch essen. Und denn äh • • er ist glücklich zu • • das kleine Fisch äh ((3s))

[49]

.. 103 [07:16.6] 104 [07:18.1]

ARO [v]	Hm̃´ • • zu befreien
MAR [v]	f/ freien. Ja. • • • Und äh • • • in die letzte er ist nicht so glücklich

[50]

.. 105 [07:28.0]

ARO [v]	((2s)) Ok. • • die zweite Geschichte
MAR [v]	zu • • das kleine Fisch gegessen • sehen.
[k]	<i>Ich</i>

[51]

.. 107 [07:34.3] 108 [07:36.7]109 [07:37.6]

ARO [v]	Ähm hier fehlt in der Mitte ein Bild. • • Und das darfst
MAR [v]	Hm̃´
[k]	<i>lege die zweite Geschichte vor.</i>

[52]

..

ARO [v]	du gerne ausfüllen mit/ wie du magst, also dass die Geschichte komplett ist.
MAR [v]	Ok!

[53]

.. 111 [07:55.2]112 [07:55.9]113 [08:12.4]

ARO [v]	Hm̃´ Hm̃´
MAR [v]	((2s)) Ah! Ok. ((2s)) So • • • in die erste Zeichnung/ Bildung • • es gibt • • diese

[54]

..	
ARO [v]	
MAR [v]	Mann. Äh und sie fragt äh • • die zwei Kindern, ein Mädchen und eine junge • •

[55]

.. 114 [08:13.2]	
ARO [v]	
MAR [v]	Kind, zu eine Foto machen. • • • Und die Kindern • • bleiben in eine panchina—

[56]

115 [08:19.0] 116 [08:20.1]117 [08:20.9]118 [08:21.4]	
ARO [v]	eine Bank Hm̃´
MAR [v]	Bank. Und äh der Mann äh • • • macht diese Foto. ((2,3s)) Aber

[57]

.. 119 [08:39.9]	
ARO [v]	zurück
MAR [v]	äh ähm • • • vielleicht • der Mann äh • • geht ein bisschen äh äh indietro—

[58]

120 [08:40.7] 121 [08:45.6] 122 [08:48.1] 123 [08:49.1]	
ARO [v]	Hm̃´ ((2s)) Wieso ist/ Wieso einfach...
MAR [v]	zurück, ja. Äh • • • und er fällt. • • • Cade. ((3s)) Und äh
[k]	((lacht 1,4s))

[59]

124 [08:50.9] 125 [08:57.0] 126 [08:58.9]	
ARO [v]	Hm̃´ • • • ja!
MAR [v]	Äh ((2s)) in/ äh ((2,8s)) zwischen die Blumen/ no tra die Blumen. Und die Mädchen

[60]

.. 127 [09:07.1]128 [09:08.2]	
ARO [v]	Hm̃´
MAR [v]	• • • ähm nimmt • das Kamera. • • Und macht eine Foto für der/ dem Mann • • • in

[61]

.. 129 [09:20.0]130 [09:20.8]	
ARO [v]	danach
MAR [v]	die Blumen. Ähm ((4s)) dopo— danach • • seine • • • Angefal/ caduta—

[62]

	131 [09:26.3]	132 [09:27.6]	133 [09:28.5]	134 [09:33.0]
ARO [v]	sein F/ Fall	• • • Und ist das eine Familie?		
MAR [v]	Fall.			Vielleicht, ja, eine/ ein Vater mit

[63]

	135 [09:38.9]	136 [09:43.0]
ARO [v]	Hm' und was könnte die Mama • • gerade machen?	Ist sie
MAR [v]	zwei Kindern.	Äh... ((2s))

[64]

	138 [09:47.5]
ARO [v]	zu Hause oder arbeitet sie?
MAR [v]	Sie kann äh zu Hause sein. Oder ähm ((4s)) ar/ vielleicht • •

[65]

MAR [v]	sie sind/ der Vater und die Mutter sind nicht zusammen. • • Und • • der Vater will

[66]

	139 [10:12.9]
ARO [v]	• • Und äh wieso stolpert er? Oder hat
MAR [v]	ein bisschen Zeit mit seine Kinder • • bleiben.

[67]

	140 [10:22.0]
ARO [v]	ihn jemand geschubst? • • • Oder l/ liegt da ein Stein? Oder...
MAR [v]	Äh • • • Non ho
MAR [d]	Äh • • • Ich habe nicht

[68]

	141 [10:24.5]	142 [10:26.5]	143 [10:27.3]
ARO [v]	Ähm • • • Wie/ Wieso fä/ fällt er? Also	weil er/ liegt da ein Stein?	
MAR [v]	capito.	Ja.	
MAR [d]	verstanden.		

[69]

	144 [10:33.7]	145 [10:34.7]	146 [10:39.0]
ARO [v]	Oder gibt ihm jemand einen/ una spinta?		Ah! den
MAR [v]		N/Nein, es gibt eine recinto—	
ARO [d]		einen Schubs?	

[70]

	147 [10:40.9]	148 [10:46.0]	149 [10:46.5]	150 [10:47.6]
ARO [v]	Zaun.		Weil er nicht...	
MAR [v]	Ja. Und er f/ fällt, wenn er zurück geht.			• • • Er hat
[k]			((lacht 0,5s))	

[71]

	151 [10:49.8]	152 [10:50.3]	153 [10:51.0]	154 [10:52.6]	155 [10:53.9]	156 [10:55.0]
ARO [v]	Ok.		• • • Ok! Und jetzt die letzte noch.			
MAR [v]	nicht geseht.	Ja!				
[k]			((lacht 1,3s))		Ich lege die dritte	

[72]

	157 [10:57.4]	158 [10:58.2]	159 [11:09.1]	160 [11:17.2]
ARO [v]			Hm̃´	
MAR [v]	Ok.		Ok. ((2s))	Es
[k]	Bildgeschichte vor.	Sicht sich die Geschichte 11 Sekunden an.		

[73]

	161 [11:17.9]	162 [11:36.5]
ARO [v]	Hm̃´	
MAR [v]	gibt ein Mann und eine Nachbarn. • • Äh • • • Diese Mann hat ein Garten • • mit	

[74]

ARO [v]	
MAR [v]	eine Apfelbaum. • • • Und die Nachbarn hat nicht • • ein Baum. Er ist • • • allein • •

[75]

	163 [11:37.3]	164 [11:42.2]	165 [11:42.9]
ARO [v]		Hm̃´	
MAR [v]	im Sonne. Er wo/ will ein bisschen Sonne • • prendere/ nehmen.	Äh ((2s))	so

[76]

MAR [v]	a/ aber diese Mann mit äh • • • die/ • • den Apfelbaum hat geseht, der Nachbarn hat

[77]

	166 [12:01.0]	167 [12:01.9]
ARO [v]	gestohlen	
MAR [v]	eine Apfel • • rubato—	gestohlen von äh • • seine Baum. • • Und er ist • •

[78]

..
MAR [v] äh sehr • nervös für das. • • So er will eine soluzion finden. • • Und • • • er hat

[79]

..
MAR [v] geseht, die Äpfel • • fallen in den Garten von dies Nachbarn. • • • Und äh er äh

[80]

.. 168 [12:38.1] 169 [12:39.3]
ARO [v] ein, ein Seil
MAR [v] nimmt eine corda— Seil. Und äh • • mit diese Seil er will • • den Baum

[81]

.. 170 [12:49.1] 171 [12:50.5]
ARO [v] Mh • • biegen
MAR [v] äh piegare— biegen. Äh • • • so er macht das. Aber die Äpfel • • fallen

[82]

..
MAR [v] immer in die Nachbargarten. • • • Ähm ((2,5s)) und wenn der Mann seht, • • die

[83]

..
MAR [v] Apfel sind immer in den Nachbarn Garten äh • • er... ((3s)) Mh nein, es ist eine

[84]

.. 172 [13:32.5*]
MAR [v] andere. Mh ((3,4s)) Nein. • • Er hat • • diese Ziel genommen und • • • attacata—
MAR [d] Meint Seil.

[85]

173 [13:37.6] 174 [13:39.3] 175 [13:42.1] 176 [13:43.0]
ARO [v] Äh fest machen Hm̃´
MAR [v] fest machen a/ a/ am Boden. Äh ((2s)) aber • • • ähm d/ die

[86]

.. 177 [13:53.0] 178 [13:53.8] 179 [13:57.9] 180 [13:59.9]
ARO [v] Hm̃´ kaputt geht
MAR [v] Ziel ist nicht sehr • • stark. So- äh • • dass äh si rompe— kaputt

[87]

	181 [14:01.3]
ARO [v]	Hm̃´
MAR [v]	geht. • • • Und die Äpfel ähm • • • fallen alle von dem Baum in d/ in den Nachbarn

[88]

	.. 182 [14:02.4]183 [14:13.5]	184 [14:16.2]
ARO [v]	Und ähm • • • sind/ vor diesem Tag si/ sind die beiden	
MAR [v]	• Garten.	
[k]	((lacht 2,6s))	

[89]

	..
ARO [v]	Freunde gewesen? Oder • • mögen sie sich nicht? • • • Hassen sie sich oder waren

[90]

	.. 185 [14:27.3]	186 [14:31.1]187 [14:32.6]
ARO [v]	sie...	Sie sind keine guten, keine guten,
MAR [v]	Na äh nein, sie sind nicht äh • • Freunde.	Nein, nein.

[91]

	.. 188 [14:36.5]189 [14:39.3]
ARO [v]	keine guten Nachbarn. Und er/ • • was macht er?
MAR [v]	Hm̃´ Äh • • den Nachbarn am Ende,

[92]

	.. 190 [14:50.0]191 [14:50.6]
ARO [v]	Hm̃´
MAR [v]	wenn äh • • • seht die Äpfel fallen, hat ein bisschen Angst. Äh • • • er hat

[93]

	.. 192 [14:57.2]	193 [15:00.5]
ARO [v]	Äh ((2s)) er hat es nicht erwartet	
MAR [v]	nicht ähm ((2,6s)) immaginato—	erwartet eine

[94]

	.. 194 [15:03.6]	195 [15:05.2]
ARO [v]	Und äh • wie könnte die Geschichte danach weitergehen? •	
MAR [v]	Apfelregen.	
[k]	((lacht 1,5s))	

[95]

..		196 [15:16.0]
ARO [v]	• Also streiten sie sich? Oder... • • Was könnte danach passieren?	
MAR [v]	Äh ((2s)) vielleicht	

[96]

..	
MAR [v]	• • er/ die/ den Nachbar ähm • • • spricht den, den Mann mit den Baum. • Und fragt,

[97]

..	
MAR [v]	warum • • er hat das gemacht. • • • Und • • den Mann kann äh • • • den Nachbarn

[98]

..		197 [15:57.9]
ARO [v]	((2s)) Ok! • • •	
MAR [v]	sagen, er hat, • • er hat geseht die Äpfel • • in den Nachbarn Garten.	

[99]

..		198 [16:02.5]
ARO [v]	Gut!	

NIN

Project Name: Lernersprachenanalyse

Referenced file: C:\Users\annar\Desktop\Registrazioni Anna\NIN.mp3

Transcription Convention: HIAT

Comment: Während des Gesprächs ist Klaviermusik zu hören.

Speakertable

ARO

Sex: f

NIN

Sex: m

L1: ita

User defined attributes:

L1: Italienisch

Age: 53

Date: 23.03.2018

[1]

	0 [00:00.0]	1 [00:00.7]	2 [00:02.0]	3 [00:02.9]	4 [00:04.4]
ARO [v]	Ok, Hallo!		Wie alt bist du?		
NIN [v]	Hallo.		Äh ich bin • dreiund-• -fünfzig Jahre alt.		

[2]

	5 [00:08.8]	6 [00:12.6]
ARO [v]	•• und welchen Kurs besuchst du gerade?	
NIN [v]	Äh ••• A zwei die, d/ die A zwei Kurs.	

[3]

	7 [00:16.5]	8 [00:17.9]	9 [00:20.5]
ARO [v]	Hm am (Name des Instituts)?		• Und wie lange •, wie lange lernst
NIN [v]	•• Ja • Ja! Hierfür.		

[4]

	10 [00:23.9]
ARO [v]	du schon Deutsch?
NIN [v]	•• Ähm ••• ich habe Deutsch ähm •• äh •• ge/ ge/ mh • gelernt,

[5]

	11 [00:32.4]	12 [00:33.4]
ARO [v]	Hm´	
NIN [v]	mh äh • als äh ich äh junge war äh mh ••• an der Schule. • Als ich äh von/ •• als	

[6]

..

NIN [v]	ich ähm s/ mh sechzehn Jahre alt war bis achzehn Jahre hatte. Drei Jahre in der
----------------	---

[7]

.. 13 [01:00.7] 14 [01:02.4]

NIN [v]	Schule. Aber ich habe nicht so viel gelernt. Und äh ähm • • • nach äh
[k]	((lacht ,1,8s))

[8]

..

NIN [v]	fünfunddreißig Jahren ähm ich habe mh ((2s)) angefangen, neu angefangen, äh • • •
----------------	---

[9]

..

NIN [v]	weil • ich bin Philosophielehrer. Und so ah ah ich, ich möchte ähm die, die mh die
----------------	--

[10]

.. 15 [01:36.0] 16 [01:36.8]

ARO [v]	Kant?
NIN [v]	deutsche Philosophen ähm äh lesen, auf Deutsch lesen. Ja, Kant, äh Hegel,

[11]

.. 17 [01:40.3] 18 [01:41.8] 19 [01:42.2]

ARO [v]	Schön! Schwere Lektüre, aber sehr schön. • Äh sprichst du
NIN [v]	Wittgenstein, Heidegger. Ja.
[k]	((lacht, 0,8s))

[12]

.. 20 [01:43.9] 21 [01:47.0] 22 [01:48.5] 23 [01:51.7]

ARO [v]	auch andere Sprachen? Englisch, Französisch? • • Ok,
NIN [v]	Äh • • Englisch äh und äh • • Französisch.

[13]

.. 24 [01:57.9]

ARO [v]	und warst du länger im Ausland • , in Österreich, in Deutschland?
NIN [v]	Nicht äh so lange.

[14]

.. 25 [02:00.0]

NIN [v]	Äh äh äh ich ähm, ich war äh in Berlin, aber äh ähm als ich äh • • achzehn Jahre alt
----------------	--

[15]

..		26 [02:19.1]27 [02:20.2] 28 [02:20.2]29 [02:20.3]
ARO [v]	Der Schüleraustausch?	
NIN [v]	war. Äh und äh in Österreich.	Ja. Äh aber ähm ••• äh nie • so,

[16]

..		30 [02:27.1]	31 [02:31.4] 32 [02:32.5]
ARO [v]	Hm •• und ähm ist das dein erster Kurs •• hier?		Schön! Ok,
NIN [v]	so, so lange.	Ja, ja, ja.	

[17]

..		33 [02:35.7]34 [02:36.2]	35 [02:36.7]	36 [02:38.8]
ARO [v]	dann zeig ich dir die erste • Geschichte.			Lass dir
NIN [v]	Ja.			
[k]	<i>Ich lege die erste Bildgeschichte vor.</i>			

[18]

..	
ARO [v]	Zeit. Ähm wenn du eine Frage hast, ein Wort •• brauchst dann ••• kannst du mich

[19]

..		37 [02:47.1]
ARO [v]	gerne immer fragen.	
NIN [v]	••• Und ich äh äh äh ähm ((2s)) ich soll äh die, die, die— mh	

[20]

	..	38 [02:57.7]	39 [02:58.4]	40 [03:00.4]	41 [03:01.3]	42 [03:01.7]
ARO [v]		Geschichte?		er/ erzählen		Genau, genau.
NIN [v]	äh ((2s))	die, ja die Geschichte—			erzählen.	

[21]

43 [03:02.6]		44 [03:13.8]
NIN [v]	Äh ••• so... Es gibt äh ein Mann mit •••, mit	
[k]	<i>Sieht sich Geschichte 11 Sekunden an.</i>	

[22]

..		45 [03:35.2]46 [03:36.6]
ARO [v]	•• Hm.	
NIN [v]	ein Kind äh an/ •• am/ ((4s)) an einem •• See.	• Und der Mann äh ((6s))

[23]

..		47 [03:46.9]48 [03:47.7]	49 [03:50.0]50 [03:50.8]51 [03:51.5]
ARO [v]	Hm̃, äh fangen, fängt. Hm̃.		
NIN [v]	einen Fisch pesca—	fängt.	((3s)) Der Mann und das

[24]

..		52 [04:06.8]53 [04:07.7]
ARO [v]	Hm̃.	
NIN [v]	Kind äh ähm ((4s)) gehn zu Hause zurück.	• • Und • • • der Mann ähm ((5s))

[25]

..		54 [04:16.2]55 [04:17.4]	56 [04:18.9]
ARO [v]	kochen, kochen		
NIN [v]	cucinare—	den • Fisch • kocht, aber das Kind ist äh • • • sehr traurig,	

[26]

..		57 [04:42.0]
ARO [v]	g/ gern haben, ja, gern	
NIN [v]	ähm ((3s)) als e e er ähm ((5s)) den Fisch affezionato, ama.	

[27]

..		58 [04:44.9]
ARO [v]	hat.	
NIN [v]	• • So! ((3s)) Der Mann und äh sein Kind äh ähm ((3s)) gehn äh äh an äh ((4s))	

[28]

..		59 [05:08.4]	60 [05:09.3]
ARO [v]	zum See.		
NIN [v]	gehn äh ((4s)) nach/ zum— ((unverständlich, 0,8s))	zum See zurück. • • Äh	

[29]

..		61 [05:24.4]
NIN [v]	und • • der Mann äh ((2s)) äh ähm ((5s)) gettare? Äh äh questo lo dovrei sapere.	
NIN [d]	Das müsste ich wissen. Nein, ich	

[30]

..		62 [05:29.3]63 [05:29.4]64 [05:30.0]65 [05:31.1]
ARO [v]	werfen	
NIN [v]	((3s)) No, non mi ricordo.	werfen. Äh ((2s)) der Mann • werft den Fisch • • in,
NIN [d]	erinnere mich nicht.	

[31]

..

NIN [v]	in den See. ((2s)) Und das Kind ist äh, ist äh... Und so ist sei/ das Kind äh • • •
----------------	---

[32]

..

NIN [v]	glücklich. • • • Aber • • ein • • großer Fisch den, den, den • • kleinen • • • Fische isst.
----------------	---

[33]

66 [06:05.1] 67 [06:05.9]

ARO [v]	Hm.
NIN [v]	Und so • • äh äh ähm ist... • • • Und so ist das Ende • traurig • • für, für alle.

[34]

68 [06:17.3] 69 [06:18.2]

ARO [v]	Was ähm • • sagen • die Personen, oder was denken sie? • • • Was
[k]	((lacht, 0,9s))

[35]

.. 70 [06:30.0]

ARO [v]	könnte das Kind zu seinem Papa sa/ sagen? Also wie...
NIN [v]	Ähm ((2s)) No, non ho capito
NIN [d]	Ähm ((2s)) Ich habe nicht

[36]

.. 71 [06:33.3] 72 [06:37.7]

ARO [v]	Was, was sagen sie? Also was sprechen sie? V/ Vielleicht.
NIN [v]	• • • Ah! Äh • •
NIN [d]	verstanden.

[37]

.. 73 [06:45.4] 74 [06:46.5]

ARO [v]	Hier vielleicht.
NIN [v]	• In, in welcher hm äh ((3s))... In... Hier vielleicht äh ((3s))
[k]	((zeigt auf ein Bild))

[38]

..

NIN [v]	vielleicht äh ((3s)) sagt äh das Kind ((5s)) äh zu, zu äh zu • • seinem • • Vater:
----------------	--

[39]

75 [07:06.1*]	
NIN [v]	"((4s)) Non uccidere, n/ non uccidere il pesce." Dunque, qua: "Sterb/ Sterben den
NIN [d]	"Bring den Fisch nicht um."

[40]

76 [07:20.4]		77 [07:24.0]
ARO [v]	Hm̃, "töten" • • •, "töten" è "uccidere" Hm̃.	
NIN [v]	Fisch nicht"	Ah no! Quello è morire. "Sterben"
NIN [d]	"Töten" heißt "uccidere".	

[41]

78 [07:26.7]		79 [07:27.6]
ARO [v]	G/ Ja.	
NIN [v]	è morire. S/((Unverständlich 0,8s)) Ähm ((3s)) und ähm ((2s)) in, in ähm ((3s)) hier •	

[42]

NIN [v]	• •, hier ähm ((2s)) der Mann... Hier vielleicht sagt der Mann: " • Bist du äh

[43]

80 [07:52.9] 81 [07:54.3]		82 [08:00.1]	83 [08:01.7]
ARO [v]	Hm̃	Ok! ((5s)) Die zweite	
NIN [v]	glücklich?" äh	Und ähm ((4s)) weiß nicht.	
[k]		((lacht, 1,5s)) Ich lege die zweite	

[44]

		84 [08:12.7]	85 [08:14.0]
ARO [v]	Geschichte. Hier ähm • • fehlt ein Bild und das kannst du • ergänzen/		
NIN [v]	Hm̃, ok.		
[k]	Bildgeschichte vor.		

[45]

86 [08:15.3]		87 [08:20.4]
ARO [v]	ausfüllen.	Der, der Text is • nicht wichtig.
NIN [v]	Hm̃	
[k]	((schaut Geschichte 5 Sekunden an)) ((zeigt auf den darüberstehenden Text))	

[46]

88 [08:22.4]		89 [08:42.5]
NIN [v]		Äh ((3s)) Hier ((2s)) ähm ((6s)) cadere?
[k]	((schaut sich Geschichte 18 Sekunden lang an))	

[47]

90 [08:56.0] 91 [08:57.9]	
ARO [v]	fallen
NIN [v]	Mh ••• fallen. ••• Hier äh ((4s)) fällt •• der Mann, äh ((5s)) als ((2s)) er ähm ((3s))

[48]

92 [09:23.1]93 [09:24.2]	
ARO [v]	Hm̃´
NIN [v]	fotografieren sucht, ••• äh ((2s)) denn er ähm ((2s)) zurück ähm ((3s)) läuft.

[49]

94 [09:37.1]95 [09:38.3]		96 [09:50.3]97 [09:50.7]	
ARO [v]	Hm̃´	Hm̃´	
NIN [v]	Hm̃´ Und e/ er, er ähm ••• er hat • nicht • einen •• Stone gesehen.	Hm̃´	

[50]

	98 [09:51.1]	99 [09:52.4]	100 [09:54.4]	101 [09:56.6]
ARO [v]	ein Stein. Hm̃´		Und äh • die, die Kinder?	
NIN [v]			• • • Und äh die Kinder äh • • •	
[k]	((lacht 1,9s))			

[51]

102 [10:05.7*]		103 [10:10.0]104 [10:11.1]
ARO [v]	Alles!	
NIN [v]	sind, sind... ((2s)) Sempre nella, nella qui?	Ah! Ähm ••• ah ho capi/... n
NIN [d]	immer noch dort?	Ich habe verstanden. Ich dachte ich
[k]	((zeigt auf ein Bild))	((zeigt auf ein Bild))

[52]

105 [10:19.6]	
ARO [v]	Die ganze •••
NIN [v]	pensavo di dovere dire soltanto quello che, che succede qui. ((unverständlich 3s))
NIN [d]	sollte nur das erzählen, was hier passiert.
[k]	

[53]

106 [10:22.7]	
ARO [v]	Geschichte!
NIN [v]	Äh ah! ((3s)) Am Anfang äh ••• die, die, der Mann, äh •• der Mann

[54]

NIN [v]	will sein •• Kinder fotografieren. So äh ••• sie, sie so ähm s/... ((4s)) So lässt er sie

[55]

.. 107 [10:55.2] 108 [10:56.8] 109 [10:58.0] 110 [11:04.0]111 [11:04.7]			
ARO [v]	Hm sich, sich setzen.	Hm	
NIN [v]	sedere—	sich setzen. • • Und äh als er fällt -Hm -	• • äh • • als

[56]

..			
NIN [v]	er fällt, äh fotografieren äh die Kinder äh • • • s/ sein/ seinen Vater. Äh und äh er,		

[57]

.. 112 [11:37.1]			
ARO [v]		lustig	
NIN [v]	und er... Und am Ende • • • sie haben einen • • divertente—	((unverständlich 1,5s))	

[58]

113 [11:38.6] 114 [11:44.0] 115 [11:44.9]			
NIN [v]	einen •, einen lustigen äh Foto	äh von • • äh von ihren Vater, • als er äh,	
[k]		((lacht 0,9s))	

[59]

.. 116 [11:59.9]117 [12:00.4]118 [12:00.7]			
ARO [v]	Hm	ge/ ist. Genau. • • Und er ist äh glücklich, wütend?	
NIN [v]	als er gefallen hat/	ist.	

[60]

119 [12:06.2] 120 [12:17.2]			
ARO [v]		Und ähm • • • die Frau,	
NIN [v]	Ähm ((2s)) nein! J/ Ja, ich, ich, ich denke, er ist glücklich, ja.		

[61]

.. 121 [12:24.1]			
ARO [v]	seine Frau ist die... Was macht die? Was könnte die machen?		
NIN [v]		Äh ((2s)) sein Frau	

[62]

.. 122 [12:29.7] 123 [12:32.5] 124 [12:33.7]			
ARO [v]	seine, seine Frau ist die zuhause? oder arbeitet...		
NIN [v]	((2s)) was?	Ja!	Es/ mh ((2s)) ja ich

[63]

..			
NIN [v]	glaube, ähm ((2s)) seine Frau ist sehr... ((2s)) Ich glaube, dass • • • seine Frau äh		

[64]

	125 [12:59.2]	126 [13:00.4]	127 [13:04.1]
ARO [v]	sehr viel lachen.		
NIN [v]	wird sehr divertita—	Mh ja! • • wird äh viel lachen.	
[k]			((lacht 1,7s))

[65]

	128 [13:05.9]	129 [13:06.6]
ARO [v]	Ok.	
[k]	Ich lege die dritte Bildgeschichte vor. ((schaut sich dritte Geschichte 16 Sekunden an))	

[66]

	130 [13:23.0]	131 [13:32.7]	132 [13:33.2]
ARO [v]	Hm		
NIN [v]	So! Ähm ((4s)) äh es gibt äh zwei ((2s)) Nachbarn.	Hm und äh äh ((3s)) ein,	

[67]

	..
NIN [v]	ein Mann ähm ((3s)) isst einen Apfel. Und äh der Apfel • • • , der, den Apfel hat,

[68]

	133 [14:07.6]	134 [14:08.7]
ARO [v]	Baum, Baum	
NIN [v]	hat er von ((3s)), von ((2s)) dunque albero—	vom äh • • • von des... Ma
NIN [d]		Das schaffe ich nicht! Hat

[69]

	..
NIN [v]	qua non, non sono capace. Dal, ha, ha preso dall'albero del vicino sarebbe: "Hat er •
NIN [d]	er vom Baum des Nachbarn genommen wäre:

[70]

	135 [14:27.6]	136 [14:28.1]	137 [14:35.1]
ARO [v]	Hm.		Hm.
NIN [v]	• äh von des	• • von äh äh des Baum, äh des Bach des Nachbarn—	
NIN [d]			

[71]

	138 [14:35.9]	139 [14:38.9]	140 [14:39.6]
ARO [v]	genommen		
NIN [v]	ge/ ge/—	genommen, ja. • • • Und so äh • • sein, sein Nachbarn ist sehr	

[72]

	..
NIN [v]	wütend. • • • Und ((4s)) legare/ • • • binden/ und er bindt den Baum, äh ((4s)) um

[73]

	141 [15:10.5*]	142 [15:17.9]
ARO [v]		Hm̃ um ihn ähm
NIN [v]	((unverständlich 3s)) um— Va be` p/ per allontanarlo dalla confine.	
NIN [d]	Um ihn weiter von der Grenze zu entfernen.	

[74]

	143 [15:21.5]	144 [15:26.9]	145 [15:27.5]
ARO [v]	für sich zu haben?	Hm̃.	
NIN [v]	Ja, ja für sich äh alle • Äpfel zu haben.		Aber ((3s)) die,

[75]

	146 [15:34.3]	147 [15:37.0]
ARO [v]	Hm̃. D/ das Seil. Seil.	
NIN [v]	die, die äh la corda?	Seil, hm̃. Aber das Seil ((6s)) dunque • •

[76]

	148 [15:48.4]	149 [15:49.5]	150 [15:50.0]	151 [15:50.5]	152 [15:51.0]	153 [15:53.6]	154 [15:54.3]
ARO [v]	reißt.	geht kaputt.		Hm̃.			
NIN [v]	rompersi—	reißt.	M äh kaputt gehen?			Äh aber der,	

[77]

	155 [16:11.2]
ARO [v]	fliegen, • •
NIN [v]	der Seil geht kaputt. • • • Und • • • alle • • • alle die Äpfel— ((4s)) volare?

[78]

	..156 [16:12.9]	157 [16:13.7]	158 [16:24.1]	159 [16:25.1]	160 [16:26.0]
ARO [v]	fliegen	Hm̃.	• • • Und ähm •		
NIN [v]	äh in, in, • • in den Garten von des Nachbarn fliegen.			Mh	

[79]

	161 [16:32.2]	162 [16:32.7]	163 [16:33.8]	164 [16:34.7]
ARO [v]	• • er ist... Wie fühlt er sich? Ist er...?	Wie füh/ Wie geht es ihm?		
NIN [v]	Wie?		Ah! Äh äh äh	

[80]

	165 [16:42.3]	166 [16:43.6]
ARO [v]	sehr ruhig.	ruhig!
NIN [v]	er ist sehr, sehr ((5s)) tranquillo, rilassato ((unverständlich 1s)). Come si dice?	

[81]

	..168 [16:47.6]	169 [16:51.4]
ARO [v]	((3s)) Und ähm verstehen sie sich gut, die zwei	
NIN [v]	ruhig! Sehr ruhig und äh...	

[82]

	.. 170 [17:01.0]	
ARO [v]	Nachbarn? Also sind sie Freunde oder?	
NIN [v]	Ah, nein. S/ äh äh Sie äh • • • sie sind ((5s))	

[83]

	..	171 [17:15.6*]	172 [17:17.9]
NIN [v]	nicht, nicht, nicht Freunde. Sie sind • • • ostili— Adesso non so...		
NIN [d]	Jetzt weiß ich nicht.		
[k]	((lacht 0,6s))		

[84]

	173 [17:18.5]	174 [17:19.2]	175 [17:19.8]	176 [17:20.5]	177 [17:26.7]
ARO [v]	Feinde.	Sie hassen sich.			
NIN [v]	Feinde.	Ja,	ja sehr. Sie hassen sich. Äh äh äh der, der/ ((3s)) ich		

[85]

	..	
NIN [v]	glaube, • • der, der Mann, der Äpfelmann ist • • sehr, ist sehr wütend. Die an/, der	

[86]

	..	178 [17:52.9]
ARO [v]	Hm so böse.	
NIN [v]	andere... • • • Vielleicht ist nicht der andere so, so, così ostile—	

[87]

	..	179 [17:57.1]	180 [17:57.6]	181 [17:58.3]	182 [17:59.1]	183 [17:59.9]
ARO [v]	((unverständlich 3s))	Ok!		Gut!		Dankeschön!
NIN [v]		Ok!			Danke.	
[k]			((lacht 0,6s))			

[88]

	184 [18:01.2]	185 [18:01.6]186 [18:02.1]
ARO [v]	Vielen Dank!	
NIN [v]	Ma figurati!	

Anhang D: Komplette Profilanalysen

Profilanalyse AND	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0	Kasus		
Σ	1	24	27	18	37	31			
Σ gesamt	138								
Stufen Prozente	0,72	17,4	19,6	13	26,81	22,5			
Ich bin siebenundzwanzig.					1		N		
Ähm • • ich habe äh ((4s)) Deutsch begonnen • • also zu lernen äh in der Hochschule, • • • am Gymnasium.				1			N		
Ich hatte also fünf Jahre, • • also bis • na vierzehn/ na • • achtzehn • • Jahre alt Deutsch gelernt.				1			N		
((2s)) Aber leider habe ich/ hatte ich keine • • direkte Erfahrung in Deutschland • • zurzeit.			1				N		
Ähm ((6s)) Hatte ich auch äh kein Möglichkeit • • D/ Deutsch also zu verbessern • • nach der Schule.				1			N		
Ähm ((4s)) Also nach der/ nach dem Abitur.						1			
Ja, ich war in Wieden, Wieden.					1		N		
Ich war in Wieden,					1		N		
äh um aber Mathematik zu • • studieren.		1							
Äh • • • es war gerade auf Italienisch,					1				
also • • • leider hatte ich...			1				N		
Ähm • • • also einige Bücher waren auf Englisch.					1				
• • Danach habe ich Englisch verbessert.			1				N		
Ähm ((2s)) hab ich, also • • später, auch Englisch • • studiert • • in der Uni • • • also in Italien.				1			N		
Aber leider hatte ich keine Möglichkeit Deutsch zu verbessern.			1				N		
Nein, Nein.						1			
In diesem Jahr/ also letztes Jahr habe ich äh • wieder begonnen Deutsch zu lernen.			1				N		
Also, • • • Also nach zweitausendneun • • habe ich letztes Jahr wieder begonnen Deutsch zu lernen hier im (Name des Instituts) • • in Bologna.			1				N		
Ich besuche also B2 äh • • Kurs.					1		N		
• • Hab ich auch ((5s)) also empfohlen also ähm,				1			N		
• • dass ich möchte also • • vielleicht schwierige Kurse für mich ((4s)) besuchen.				1			N		
Und ich möchte auch Deutsch also • • für Arbeit benutzen.				1			N		

Denn, ••• denn auch wenn vielleicht bin ich nicht so fertig •• jetzt,			1				N		
also um Deutsch/ also ((5s)) im Alltag zu benutzen		1							
also •• oder also für •• formelle Dokumente zu schreiben,		1							
äh so möchte ich auch sicher •• es verbessern.			1				N		
Naja!						1			
Zum Beispiel also ähm ••• versuche ich auch äh Webinare •• auf Deutsch zu, •• zu schauen, also.			1				N		
Die mh ••• gerade auf Personalwesen Bereich also ((unverständlich 0,5)) oder wirtschaftliche ••• Evente ((unverständlich 0,5s)).						1			
Ähm ••• was ich ähm ••• in diesem Jahr •• besonders schwierig •• getroffen habe,		1					N		
ist das/ also die Struktur.			1						
Also, also •• ich war leider ähm ((4s)) nicht so...					1		N		
((8s)) Also ich hatte • nicht so viel Möglichkeiten Deutsch zu sprechen.				1			N		
••• Ähm also ((2s)) mündlich ((2s)) habe ich also •• verstanden also in diesem Jahr/ also die Struktur zu folgen.			1				N	A/D	
Naja, naja (leicht) schwieriger für mich.						1			
Also ähm ((2s)) also als andere ((6,5s)) Eigenheiten der, der Sprache, äh ••• die Struktur, ja.						1			
••• Auch wenn ich • auf Englisch arbeite.		1					N		
Naja, für, für Arbeit.						1			
Ähm mh ich lerne gerade auch Rumänisch,					1		N		
• denn meine, •• meine Freundin ist aus Rumänien, •• aus Rumänien.					1				
Äh ••• denn ja!						1			
Also ich möchte auch viel/ also vielsprachige Umgebungen lieben und so weiter.				1			N		
••• Also ich arbeite im Personalwesen äh •• also für Personalentwicklung und • Personalmanagementbereich also.					1		N		
Ja sicher! Und auch in europäische • Gebiet.						1			
Sollte ich lesen?			1				N		
Ah, Ok!						1			
((2,5s)) Also wir sehen zusammen •• einen Vater und ••• seinen Sohn.					1		A	A	
Ähm ((5s)) ich weiß nicht w/wie man nennt also diese.				1			N		
Ein Fisch, sicher!						1			
•• Aber die, die/ also was sie tun.					1				

Ah ••• sie fischen, ah ok! Also sehr einfach!						1			
Also sehr einfach!						1			
Also sie haben einen Fisch gefischt.					1		A		
((3,6s)) Danach wahrscheinlich ((4,5s)) gehen sie nach hause zurück.			1						
((3,3s)) Aber den/ das Kind ((3s)) will nicht, dass den Vater den Fisch ((2,5s)) tötet.		1			1		A/N	A	
((3s)) Also/ •• Folglich ((2s)) kommt/ kommen also das/ der Vater und sein Sohn wieder zurück ((3,5s)) zum Fluss. ((3,5s))			1				N	N	
((3,5s)) Und tauschen, ja, ((3,4s)) also mh also tauschen den Fisch zurück.					1		A		
((2s)) Also im Wasser.						1			
Aber d/ der Fisch/ dem Fisch sel/ selbst •• wird mh ((3,4s)) von einem anderen Fisch ••• gegessen.				1			D/N		
Also dann leider ist also/ ist das Ende ••• dasselbe für den Fisch.			1						
Also im, im dritten Figur ähm ••• sehen wir, dass, ((2,5s)) dass das Kind ••• traurig ist also wegen, ••• wegen der möglichen ••• Mord des Fisches .		1					G		
((6s)) Und im Gegensatz ist er also ((2,3s)) wieder fröhlich,			1				N		
((3,4s)) wenn er siehst,					1		N		
dass sein Vater den Fisch ••• zurücktauscht-zurückbringt.		1					N	A	
((2s)) Oder zurücktauscht?						1			
Äh ((3s)) sie sind auch/ sie beide sind •• überrascht am Ende ähm,					1				
((4,5s)) als sie sehen, dass die Fisch ••• gegessen ist/ •• gegessen wird.		1							
••• Na ist kein/ ((3,3s)) is/ ist entscheidend, äh ••• um den Fisch zu, •• zu essen.		1					A		
Also ((unverständlich 0,5s)) um etwas zusammen zu essen.		1							
Nur am Ende ist er überrascht ••• über, über diesen, ((2s)) diesen Mord also wegen, also wegen, ••• wegen des anderen Fisches.			1				N		
((3s)) Danke sehr!						1			
Was vielleicht äh ••• passiert ist, oder?		1							
Sie also erst sie äh ••• ein Fotografer oder, ((2s)) oder ein Vater oder ja ein...						1			
((5s)) ((unverständlich 4s)) ••• Ein Frau oder, ((2s)) oder zwei Kinder vielleicht besser,						1			

der, äh der zwei Kinder fotografiert.		1							
• • • Sie vorbereiten,					1				
um/ • • • sodass der Vater die Kinder fotografiert.		1					N		
((2s)) Aber am Ende liegt der Mann in, • in den Tulpen.			1				N		
((4s)) Und • • • die ((2s)) die Frau, oder • • • möglicherweise ((4,5s)) die äh also...						1			
((4s)) Mh also das Kind aber femminin, ok?						1			
Das Mädchen • • • ihn fotografiert/ ihn fotografiert hat.					1		N		
Warum nicht?						1			
((3,8s)) Stelle ich mich vor,					1		N	A/D	
dass mh • • • er zu/ ((7,5s)) dass er hat— gefallen ist, also, • • • ja.		1					N		
((2s)) Nach hinten, nach hinten, ja!						1			
Er ist nach hinten gefallen!				1			N		
• • • Dass er vielleicht ähm ((3,2s)) zu viel nach hinten ((2s)) gegangen ist.		1					N		
Äh, • • • ja, bis in/ • • • bis ins Tulpenbeet.						1			
((4s)) Also, ja, möchte auch sein,				1					
dass mh • • • das Mädchen äh ((2s)) ihn geschubst hat ähm • • • ins Tulpenbeet/ also in den/ die Tulpen.		1					A		
• • • Also kann sein sein!					1				
Also die beide Möglichkeiten sind • • • äh ((2,5s)) sind • • • also vielleicht.					1				
Also eine, also eine der zwei.						1			
Ähm ((2s)) also wenn sie äh • • • ihn geschubst hat,		1					A		
((2,9s)) also es kann sein für ((3,5s)) mh eine/ ((5s)) uno scherzo?					1				
Also um, um einen Scherz zu machen.		1					A		
Mh • • • vielleicht um einen Scherz also • • • seinem Vater zu machen oder/ • • • also diesem Mann .		1					A	D	D
Also ((3s)) äh also wir sehen zwei Männer,					1		N		
die äh ((8s)) die in der Nähe wohnen— die Nachbarn sind.		1							
Aber besser vielleicht?						1			
Ähm ((2,3s)) ein äh ((1,9s)) ein dieser Männer ähm ((2,4s)) hat einen Apfelbaum .					1		N	A	
((8,3s)) Aber der mm/ der andere , der andere also • • • isst also die, die Äpfel • • • seines Nachbarn .					1		N	G	
((5,9s)) Wenn/ ((2s)) also als der, der erste Mann , dem, • • • dem der Apfelbaum gehört, ((3,6s)) seinen Nachbarn • • • siehst,		1					N	A	

((3s)) will er seine Nachbarn ((9s)) naja also • • • punire oder etwas.			1				N		
Bestrafen, aja, wahrscheinlich • • bestrafen • • • ähm.						1			
• • • Also er denkt, ähm ((2,5s)) seinen Baum zu/ seinen Apfelbaum • • • festzubinden,				1			N	A	
Er fest, so dass er...						1			
Ähm ((3,5s)) um die Äpfel also ((2,7s)) in, in seinen Nachbarn zu, ((2,3s)) zu ((3,6s)) also...						1			
Also ich hä/ hätte also • • das ((2,7s)) n/ etwas verschieden/ etwas unterschiedlich also gedacht.				1			N		
Äh • • vielleicht er möchte • • • die Äpfel— werfen, werfen gegen also in, • • in den anderen Mann, ah • • naja.				1			N		
Vielleicht besser, besser deine, deine • • • Gedächtnis/ deine Versione, ja.						1			
Äh danach also • • in , in diesem Fall • • möchte der, ((2s)) der (Gehörer) die, • • • die Äpfel ((5s)) ver/- also für sich behalten.			1				N		
Also möchte er / möchte den/ • • die Äpfel und • • • den, den Baum selbst...						1	N	A	
((5s)) Also die Distanz • • • zwischen, ((3,4s)) zwischen den Baum und seinem Nachbarn ähm ((4,8s)) vergrößern.				1					
Vielleicht • • • bin ich nicht so sicher,			1				N		
dass • man vergrößern eine Distanz.						1			
Aber ähm ((1,5s)), aber leider ähm ((3s)) nachdem er • • m die/ den Baum ((2,7s)) festbunden hat ähm,		1					N	A	
((2,5s)) also ((2,2s)) werden die Äpfel ((5,5s))/ oder naja/ ((1,5s)) f/ flüchten die Äpfel also • • • aus dem/ aus das Baum/ aus dem Baum ((5,5s)) in, ähm ((3,4s)) in seines • Nachbares • Garten.				1			G		
Also ((2,3s)) am Ende hat er/ hat der (Gehörer) ((2,5s)) also keine, ((3,4s)) also kein Gutes gemacht • • für, für, für ihn selbst.				1			N		
Am Beginn äh fühlt • • • der (Gehörer) • • • sehr wütend,				1			N		
((3,4s)) als er • • seine Nachbar äh ((1,6s)) empfindet.		1					N		
Ähm ((7s)) er ist sehr engagiert, also um seine Äpfel zu beschützen.						1	N		
((3s)) Aber am, ((3,5s)) am Ende soll/ • • • muss er also sehr ((3s)) traurig— enttäuscht äh sein, denn er hat ähm ((1,4s)) seine Situation...				1			N		
Also ((1,3s)) naja, sein Plan sicher war • • • falsch.						1	N		

Hatte kein...						1			
• • • Gegensatz als "verbessern"?						1			
I/ Er hatte seine Situation verschlechtert, verschlechtert, also.				1			N		
Sein Nachbarn war sehr mh ((2,5s)) entspannt, also relaxier/ • • • relaxt also • • • am Beginn.					1		N		
Und nur • • • wurde er überrascht also • • • über die/ • • • über den Äpfelflucht, also.			1				N		
Und war auch ((4s)) impaurito?					1				
Er hatte Angst • • • also wegen, ((1,7s)) wegen der Äpfel.					1		N		
Sie waren ((3,4s)) zu viel/ zu viele Äpfel also ((2,4s)) zusammen.					1				

	Kasusverwendung AND							
	Korrekt angewendete Formen				Falsch angewendete Formen			
	NOM	GEN	AKK	DAT	NOM	GEN	AKK	DAT
Substantive	12	2	14	2	3			1
Pronomen	46		3					1

Profilanalyse CHI	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0	Kasus	
Σ	1	14	9	31	59	22		
Σ gesamt	136							
Stufen Prozente	0,74	10,3	6,62	22,8	43,38	16,2		
Ah ((2s)) s/ ich lerne Deutsch seit • • • drei Jahren/ vier Jahren.					1		N	
• • Ja, weil ich eine Deutsche hier in Bologna • • kennengelernt habe.		1					N	N/A
Und dann • • habe ich Deutsch • • angefangen zu lernen, • • • ja.			1				N	
Ja!						1		
Ja, ich habe äh Erasmus in • • Göttingen gemacht • • • vor drei Jahren.					1		N	
• • • Ja nur ein Semester.						1		
Danke!						1		
Ah nur äh ja nur mit die (Name des Instituts).						1		
• • • Ja, weil in den Universität gibt es • • • Kursen,			1					
aber ((2s)) bis B1 also ist zu äh • • • niedrig, ja.						1		
Und ich möchte in Deutschland • • • leben.				1			N	
Also ich möchte mein Deutsch verbessern und diese Kurse sind gut.				1			N	
Oh, ok! Das ist aber eine traurige Geschichte!					1			
Ähm ((3,3s)) also ((4s)) ah ich kann gucken?					1		N	
und erzählen?					1			
Ok!						1		
Ähm ((4,3s)) ein Vater äh ((4,9s)) möchte äh ((6s)) die Sache, • • • die Sache, die • • • er liebt, • • • zum äh ((2s)) seinen Kind • • • schauen.	1						N	N
• • • So um • • • sie die gleichen Hobbys vielleicht ver/ versuchen zu haben • • • in die Zukunft.		1						
Und er ist, er ist ein • • • Fischer.					1		N	N
Äh • • • Fischermann oder Fischer?						1		
Fischer ((5s)) für Hobby.						1		
• • • Und sie gehn m im ein See,					1			
Das ist ein See/ ist ein Fluss.					1			
um zu, um zu fischen.		1						
Und sie fischen ein sehr große Fisch/ • • • eine Forelle/ sehr große Forelle.					1			

Äh •• sie fahren nach hause,					1			
um diese Fisch äh zu, ••• zu kochen.		1						
•• Und dann essen.					1			
((2s)) Der/ ((2s)) Das Kind war, war sehr sehr glücklich •• am Anfang,					1			
weil sie haben diese große— Beute ((6s)) genehmt.				1				
•• Aber, aber dann als, ••• als seine Vater ••• töten wollte,		1						
er hat diese Fische in die Augen geguckt.				1			N	A/D
••• Und er war sehr traurig.					1		N	
Und er hat gefühlt,					1		N	
dass diese Fisch •• zurück zu ••• ihre Eltern ge/ gehn sollte.		1						
((2,5s)) Also er hat ihre/ seine Vater gebetet,				1			N	
um diese Fisch frei zu lassen.		1						
••• Und ihre Vater hat gesagt:				1				
"Ok! Also heute nur Obst und Gemüse zum Essen."						1		
Und sie sind zurück nach äh den Fluss gefahren,				1				
••• und diese Fisch frei/ äh in Freiheit zu lassen.		1						
Sie waren beide sehr glücklich um diese, um diese sehr schönes, ((4s)) sehr schönes— Erlebnis, ja.					1			
••• Aber dann ••• plötzlich hat/ ist ein andere große und •• böse Fisch gekommen •• ist					1			
•• und dies andere kleiner Fisch gefrisst •• hat.					1			
••• Und sie waren sehr traurig äh ••• wei/ weiter traurig.					1			
•• Und der Vater hat gesagt:					1		N	
Wenn wir/ •• wenn, wenn wir gegess/ wenn wir gegessen/ diese Fisch gegessen hätte,		1					N	
wären wir glücklicher ••• als jetzt.			1				N	
Ok!						1		
Also ich kann all/...					1		N	
Tulpenbeet ist, •• ist ein Garten mit Tulpen?					1			
Das ist eine äh ((2s)) Stuhl etwas?					1			
Bank! Ok!						1		
Ah ((8,3s)) "Sturz" ist ein Um/ Umfall?					1			
Ähm ((2,5s)) und das ist "fallen"?					1			
••• No! Wegfallen? No!						1		
Umfallen, •• ok!						1		
Äh ((2s)) das erinnert mich meine, •• meine Mutter.					1			
Sie war immer mit diese •• Kamera					1			
und ich wollte nie Fotos machen.				1			N	

Äh ((4,1s)) ok, vielleicht bin ich äh fertig.			1				N	
((1,7s)) Das ist äh • • • schwieriger!					1			
Aber kann ich äh Wo/ Wörter ähm...					1		N	
Meanwhile? • • • Meanwhile auf Deutsch?						1		
Es gibt eine einfaches Wort vielleicht.					1			
Ok! In, in, in der Zwischenzeit ((2,5s)) ich äh sage diese Geschichte,					1		N	
kann ich dir etwas fragen, wie die, die Wörter oder?			1				N	D/A
((3s)) Ok! ((4,3s)) Äh ich kann äh an/...					1		N	
((15s)) Ähm ein Vater mit ihre/ seine Kinder möchte eine ((2,4s)) sehr ((5,3s)) ungewöhn/ eine sehr schö-•-n/ • • • ein schönes • • Tag • • • mit äh • • • haben.				1			N	
Und fährt/ und zusammen fahren ((3s)) nach ein großes Park.					1			
Ich kann nicht diese Wort erinnern,				1			N	
aber es ist...					1			
Ne, ((2s)) äh laufen in ein Park ist äh...					1			
((2,5s)) Ja, sie laufen.					1			
Sie gehn, ja, auf einem Weg in diesen Park.					1			
• • • Und äh der Vater möchte eine sehr/ eine/ ((2s)) ein Bild, wie seine Kinder in Jugendzeit äh ((3,4s)) in, äh in Rahmen ((4,3s)) machen.				1			N	
((2,3s)) Erinner/ in die/ in der Zukunft.						1		
• • • Also sagt/ • • • dann sagt er:			1				N	
"• • • Setzen, ((3,2s)) setzen, • • • setzen euch ((2s)) hier/ setzt euch hier."			1				A	
((2s)) Auf • • diesem Bank ((2s)) sich setzen.					1		A	
Und sie sagen:					1			
"Ja, los Papa, wir möchten bisschen weiter • • • gehen."				1			N	
Aber/ und der Vater antwortet:					1		N	
"Aber • • wart/ wart ein bisschen!"			1					
Ich muss die richtige, ähm • • • die richtige/ des richtiges Bild— finden, ja."				1			G/A	
((1,9s)) Und er macht eine/ ((4,5s)) ein Fuß ((3s)) ru/ • • ruck					1		N	
und ein andere • • • zurück,					1			
((3,4s)) um d/ die/ diese bessere, bessere Foto zu • machen.		1						
• • Aber dann er ist, • • • er ist ((4,2s)) umgefallen • • • in einen, äh • • • in einen ((1,7s)) Tulpenbeet, eine sehr große äh • • • Garten mit viele, viele verschiedene und farbige Tulpen.					1		N	
((2s)) Und die kleine Mädchen hat gesagt:					1			

"Ja, Papa, das ist eine sehr schönes Bild zu, ••• zu nehmen!				1				
Gib mir deine Kamera!"			1				D	
((2,2s)) Und sie hat diese, diese schönes Bild • gemacht.				1				
Und sie haben in ah ••• der Zukunft diese Fotos immer ((2s)) geguckt und/ immer •• guckt.				1				
Und äh •• viel äh gelacht.				1				
Sie, sie waren sehr, ja, sie waren sehr ((2,6s)) lustig.					1			
Und ••• sie haben so viel gelacht,				1				
weil der Vater, er war so viel, ((3,2s)) so viel—motiviert,					1		N	
um diese/ um die perfekte und besser Foto zu machen.		1						
Es hat, ((3,6s)) es hat vergisst/ vergessen um zurück zu, ••• zu gucken.				1				
••• Und er ist äh ((3s)) ge/ gefallen.					1		N	
Böse, aber auch bisschen ((2,2s)) mit ((2s)) eine kleines Läch/ Lächeln,						1		
••• weil es war kömisch.					1			
Es ist immer nicht/ es ist ein bisschen schwierig um die Kinder ((4,4s)) in eine Position/ ••• ein Ort zu bleiben.				1				
Und • die/ ein bess/ ein gutes ((2s)) Erinnern/ ein bess/ ein gutes Foto zum/ zu diesem Moment ((2s)) zu machen.				1				
Ah ((1,3s)) die Mama...						1		
•• Ich hätte, ••• ich hätte am Anfang äh ((4s)) selbst gefragt,				1			N	
aber dann ••• ich habe vielleicht diese an/ anpasst,				1			N	
•• weil es ist immer eine...					1			
Ok, ich studiere Jura.					1		N	
Ich, ich habe viele Fälle in meine Kopf •• jetzt gemacht.				1			N	
•• Das ist äh ((1,6s)) schwierig ••• um eine andere ••• Eltern/ ••• wo eine andere Eltern ist zu fragen.				1				
Aber/ weil vielleicht ist ••• bisschen...						1		
ja, gestorben oder weg-•-gelaufen.						1		
Aber ich denke,					1		N	
dass ((1,6s)) ihre Mama ist äh •• weg für ••• Arbeit.					1			
••• So sie ist vielleicht in andere, in andere Land,					1			

um eine Konferenz zu machen.		1						
Und sie haben einen Weekend allein.					1		A	
Und er möchte diese, diese Bilder machen.				1			N	
Und äh, ((2,6s)) wenn diese/ wenn die seine Frau/ wenn seine Frau zurück kommt, diese Bilder schauen.		1						
"Ah, wir waren hier und hier.					1		N	
Wir haben diese gemacht und das."				1			N	
Er ist nicht äh/ • • er arbeit nicht in diese Tagen.					1		N	
Er hat • • F/ Freizeit • • • genommen, um die/ um mit die Kinder • • • bleiben		1						
• • • Und diese bessere Familien...						1		
((2s)) Ich wusste diese Wort!					1		N	
Ich wusste das,					1		N	
aber ich kann nicht diese Wort erinnern jetzt.				1			N	
Wachsen!						1		
Ja, sta/ sta/ stärker • • • wachsen...						1		
Das ist äh gut für eine/ für die Kinder • • mit die, mit die Eltern ((2s)) bleiben					1			
und äh Freizeit haben.				1				

	Kasusverwendung CHI							
	Korrekt angewendete Formen				Falsch angewendete Formen			
	NOM	GEN	AKK	DAT	NOM	GEN	AKK	DAT
Substantive	7		1				2	1
Pronomen	41		2	1			1	

Profilanalyse FAB	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0	Kasus	
Σ	0	11	33	35	100	31		
Σ gesamt	210							
Stufen Prozente	0	5,24	15,7	16,7	47,62	14,8		
Ja, natürlich! Ja, ja!						1		
Ich heiße (Name)					1		N	
und das ist komischerweise (Name) ist eine • • weibliche Name in Deutschland					1			
und natürlich eine männliche Name in Italien.					1			
• • Und als ich in Deutschland war,		1					N	
• • • waren • • • oft Missverständnisse ((unverständlich 0,5s)).			1					
Und zum Beispiel auf Straßenbahnen zeigte ich die/ meine Karte, meine Abonnement.			1				N	
Und der Schaffner lie/ las ab					1		N	
und sagte:					1			
"Aber wo steht ihre Frau?"			1					
Ja, ja, lustig wirklich.						1		
Ja, seit langer Zeit muss ich sagen.			1				N	
Also am Anfang habe ich ungefähr, • • ungefähr vierzig Jahre vorher.			1				N	
Ja, Zeit • • • vergeht schnell.					1			
• • • Ich habe angefangen,					1		N	
weil ich war • • derzeit/ damals war ich • • • Philosophiestudent.			1				N	
Und man hat mir gesagt				1			D	
und ich weiß natürlich/ und ich wusste natürlich,					1		N	
das war wahr,					1			
• • • dass deutsche Sprache war wirklich • • also sehr wichtig für die Philosophiestudium.					1			
So hatte ich angefangen.			1				N	
Und muss ich auch sagen,				1			N	
dass also es gefällt/ es gefiel mir.					1		D	
• • Und dann habe ich ein sagen wir mal ein, ein Sommerstipendium für Deutschland gehabt.			1				N	
Habe ich ein bisschen vertieft die äh • • Kenntnis.				1			N	
Und am Ende meiner Universitätskurs habe ich noch eine Stipendium für zwei Semester in Deutschland,			1				N	

um die Philosophie ein bisschen zu vertiefen.		1						
Also ich hatte ein Semester in Göttingen verbracht, ••• verbracht				1			N	
und ein Semester in München.				1				
((2s)) Und dann nochmal war ich der Lehrer •• dabei.			1				N	N
Und ich hatte am Dolmetscherinstitut in Heidelberg ••• Italienisch beigebracht.				1			N	
Und das war Schluss.					1			
Und dann habe ich mit der Schule angefangen.			1				N	
•• Und leider hatte ich kein Kontakt mehr mit, mit Deutschland			1				N	
und auch keine Gelegenheit Deutsch zu sprechen.			1					
••• Aber trotzdem ich hab immer etwas gelesen und gehört.				1			N	
Und ich hab mich äh ((2s)) ans/ ansch/ anstrengt— angestrengt also die Kenntnisse ••• zu verbessern.				1			N	A
•• Und •• Schluss!						1		
Seit ungefähr drei Jahre habe ich hier, ••• (Name des Instituts), einige Kurs äh •• besucht.			1				N	
Und ich muss sagen,					1		N	
dass wirklich mein Deutsch ist seit dem ((3,2s)) sehr verbessert				1				
und hat Fortgeschritten gemacht.				1				
••• Insbesondere war ich jetzt hab ich die Gelegenheit natürlich auszuüben.			1				N	
((2s)) Dagegen nicht ((2s)) vergangene Jahre, natürlich nicht, ••• nicht mehr.						1		
Und Deutsch ••• vergisst man schnell, wenn man nicht ausübt.			1					
Aber alle Sprachen natürlich!						1		
Aber Deutsch insbesondere, •• ja.						1		
Ja, ich spreche sehr gut Französisch					1		N	
((2s)) und dann ein bisschen Englisch.					1			
•• Aber Englisch gefällt mir nicht, nein, ••• nicht Englisch.					1		D	
••• Allerdings ich hab bemerkt.					1		N	
Das ist eine Methode ((2,5s)) - meine in diesem Fall.					1			
((2s)) Also wenn Sie zum Beispiel •• vier Jahren Deutsch lernen			1					
und vier Jahre Englisch lernen,			1					
((2s)) sprechen Sie viel besser Englisch als Deutsch.			1					
Das heißt,					1			

Englisch ist relativ einfach als Deutsch, • • • insbesondere unter der Gesichtspunkt der (Fließigkeit).					1			
Deutsch ist schwieriger.					1			
((2s)) Ich weiß nicht warum.					1		N	
Also die Konstruktion, die Struktur, ist wirklich sehr schwierig.					1			
Ja, da/ das Problem ist/ • • also ein bisschen für mich ist nicht Wortschatz.					1			
Wortschatz ist natürlich schwer, schwer.					1			
Aber wie gesagt die, also die Flüssigkeit.						1		
Man muss zum Beispiel...					1			
Wenn Sie haben ein trenn/ ein trennbar Verb,					1			
sollten sie immer nachdenken,			1					
im welche Punkt "an, auf, bei" stellen muss.		1						
Und das • • • schafft Schwierigkeit/ verschafft Schwierigkeit.					1			
((2s)) Aber es geht mit der Hausübung.					1			
Ja!						1		
Ja, aber muss man immer hausüben.				1				
Und es tut mir leid,					1		D	
dass ich hab jetzt keine Möglichkeit nochmal nach Deutschland zu fahren.				1			N	
Ja! Nach Deutschland, ja! Als Reisende, ja!						1		
• • • Aber ((2s)) ich möchte zu/ zum Beispiel ein Monat • • Italienisch beibringen,				1			N	
und • • • die Gelegenheit • • • zu haben Deutsch zu sprechen.		1						
• • • Aber das ist wirklich sehr schwierig jetzt.					1			
Bitte?						1		
Ja, ich bin sechsundsiebzig, ((2s)) ja.					1		N	
Ja, dankeschön! Sehr nett!						1		
Dann fangen wir an.			1				N	
Ja, das ist ein Problem von • • • Wortschatz.					1			
Ja, ja, können Sie mir helfen natürlich, ja.				1			D	
Also das ist eine Geschichte mit Vater und • Sohn.					1			
Der Vater ist immer • bereit etwas • Gutes ((2s)) zu lehren, zu lehren/ • • dem Sohn zu lehren.				1			N	D
Und in diesem Fall sind wir in eine bestimmte Situation.			1				N	
Das heißt,					1			
ein Anhang, das heißt la pesca,					1			
glaube ich.			1				N	
Ne! • • Ne!						1		
Wie sagt man?			1					

Fischen! Aja, fischen.						1		
Also der Vater ähm ((2s)) bringt dem Sohn ((4,8ss)) bei zu fischen, • • zu fischen.				1			N	D
Sie hat zum Beispiel eine große...					1			
So! Der Vater • • • fischt					1		N	
oder lehrt dem Sohn ,					1		D	
wie man fischt kann/ • • fischen kann, ok.		1						
• • • Er hat in Hand, er hat in Hand ein große Sieb/ ein sehr großes Sieb.					1		N	
Ein, ein Netz! Ein großes Netz.						1		
Und äh ((2s)) also der Sohn sieht sehr lustig aus.				1			N	
• • • Dann haben ((1,3s)) natürlich einige Fische • • • genommen.				1				
Und ((2,9s)) die/ • • das Fischen ist fertig.					1			
• • Und die beide laufen fort/ • • gehen fort.					1			
• • Sie haben alles gemacht.				1				
((2,4s)) Und dann die sind zuhause • • in der Küche,					1			
• glaube ich .			1				N	
• Und • der Vater als Lehrer.						1	N	
• • • Er hat immer diese, äh • • • Hintergrund/ Hintergrundidee Lehrer zu sein.				1			N	
Der Sohn • • • guckt fest • • oder guckt • • zu.				1			N	
Und der Vater soll eine große Fische, eine ziemlich große Fisch ((2s)) putzen				1			N	
oder ((2s)) vorbereiten für die Koche,				1				
glaube ich .			1				N	
((1,5s)) Und dann • • die • • gehn • • zurück am nä/ den nächsten Tag • • gehen zurück dieselbe Fluss • • oder Bach.					1			
• • • Die Sonne scheint wieder.					1			
• • Und die sind sehr froh.					1			
Oder sehen sie/ sehen die • • sehr froh zu sein.				1				
Aber jetzt kommt der komische Punkt .			1				N	
• • Und zwar der Vater ((2s)) wirft • • • den Fisch • • noch lebendig wieder in Bach oder den Fluss.					1		N	A
((2s)) Sie haben nicht natürlich für die Küche oder für Essen vorbereitet.				1				
Und das ist eine sehr nette Idee und eine sehr nette Haltung.					1			
((1,5s)) Und • • • jetzt kommt natürlich die äh • • • große Witz, • • • die Endwitz.			1					
• • Was geschieht?					1			
Also ich glaube,					1		N	
dass der kleine Fisch wird von ein große Fisch angefangen und gegessen.				1			N	

• • • Und diese Moral ist ein bisschen verdorbt.					1			
• Verdorbt?						1		
• • Verdorben, ist besser verdorben!					1			
Das ist sehr lustig.					1			
Wirklich, das ist sehr lustig, ja.					1			
((2s)) Ah, es ist alles?					1			
Ich hab Zeit, ich hab Zeit.					1		N	
Machen Sie sich keine Sorgen!			1				A	
Ja, eine Geschichte.						1		
Ja, also natürlich mündlich.						1		
Ich muss auch...					1		N	
Gut!						1		
((2s)) Also es gibt ei/ Vater oder ja...					1			
glaube ich,			1				N	
• • • Vater kann sein,					1			
• • • der nimmt, • • • der nimmt Foto ab von zwei Kinder, die zwei Sohne/ Kinder.				1				
• • • Die machen in verschiedene Stell/ Stellungen/ in verschiedene Stellungen.					1			
• • • In diesem Fall sind die bei...			1					
Also die Kinder sind gegenüber dem Vater.					1			
Und der Vater • • • nimmt das Foto an.				1			N	
Annehmen? Auf!						1		
((3s)) Dann die äh/ der Vater lässt die Kinder auf dem Bank setzen.				1			N	
• • Und dann noch eine Aufnahm, noch eine Aufnahm, • • ok?						1		
Moment mal ich seh kaum.					1		N	
In diesem Moment • • der Vater oder • • • Vater, • • • Vater verliert seine Gleich/ • • Gleichzeitigkeit— Gleit/ Gleit/ äh sein Gleichgewicht					1		N	
und stürzt • • • auf den Boden, • • • ok?					1			
((1,5s)) Ja, das ist eine fantastische Gelegenheit, weil die Kinder greifen Fotoapparat ein					1			
und knipsen • • den Vater.					1		A	
• • • Ein - oder auf?						1		
Und • die Foto ist so, ist so • • gut genommen, dass wahrscheinlich die Kinder oder der Vater selbst kann so admirieren.				1			N	
Und äh • • so gut kann ansehen.					1			
• • • Ja, das ist schön auch.					1			
Ja, das ist eine ((unverständlich 05s))...					1			
((2s)) Habe ich richtig interpretiert?			1				N	
Das ist auch • sehr lustig.					1			
Ja, bitte, bitte!						1		

Das sind zwei Nachbarn, • • • zwei alte Männer,				1			
• glaube ich.		1				N	
Sie haben nicht zu tun im/ • • während des, • • während des Tages.			1				
• • • Sie sind wahrscheinlich • • • Rentner nicht,				1			
aber sie sind schon ähm ((2s)) meri/ (meritiert) nicht.				1			
Äh ((2s)) in Rente, das heißt Pension?				1			
Sie sind wahrscheinlich in Pension.				1			
• • • Alles ist sehr, • • • sehr bequem.				1			
Und ((1,5s)) der Garten ist auch schön.				1		N	
• Und steht in der Mitte ein, • • • ein Apfelbaum,				1			
• • aber in eine • • • strategische Position.					1		
Das heißt,				1			
der Apfelbaum steht hinter eine, eine, eine Grenze sozusagen.				1		N	
• • Und • • • es gehört zu, • • zu einem Mann, zu eine/ zu dem Nachbarn.				1			
Und der andere Mann • liegt auf einem • • Liegestuhl • • ganz bequem und froh.				1		N	
• • • Und isst so langsam ein Apfel nach dem andere.				1			
Also • • drei Apfel liegen • • • auf dem Boden, auf dem Boden?				1			
• • • Das ist natürlich eine Situation,				1			
• • die nicht richtig ist.		1					
((2,4s)) So! Was macht er/ • • • erste Nachbar?			1				
• • • Er • • • greif, ((3,3s)) er greif ((1,3s)) d Baum mit eine • • Schnur fest.				1		N	
Und versucht ein bisschen • • • entfernen/ • • • den Baum ein bisschen entfernen lassen.				1		A	
((2s)) Es ist eine Situation • • sehr, sehr fragil oder • • • sehr gefährlich.				1			
((3,4s)) Wie kann man sagen?			1				
Instabil, instabil.					1		
((1,5s)) Und er macht sich Mühe,				1		N	
• • • um diese/ also • um den Baum festzuhalten.		1				A	
• • • Und er bleibt,				1		N	
aber • • • es gibt eine große Tension/ eine Spannung.				1			
Der Baum hat/ ist eine/ äh • ist unter eine große Spannung.				1		N	
• • • Der Baum, der Baum?					1		
• • • Und der Effekt ist wirklich komisch,				1		N	
• • weil ((2,5s)) plötzlich ((2s)) der Schnur zerbricht sich.				1		N	A

• • • Der Baum ((2s)) hat eine große Schwung					1		N	
und • wie, wie eine fionda.						1		
Weiß nicht,					1			
wie auf Deutsch sagt.		1						
Das heißt,					1			
wie eine Gummischleuder!						1		
Zack!						1		
Äh ((2s)) steht wieder richtig/ steht wieder fest/ •					1			
• richtig.								
Und alle die Bäume äh ((3s)) migrieren nach dem/ auf dem Boden der Nach// des Nachbarn/ Nachbares.					1		G	
• Ja! Geschichte mit dem Witz.						1		
Die sind wirklich sehr schön.					1			
• • Wirklich!						1		
Das ist alles?					1			
Ja, das war so • • • sehr schön • • gewesen.				1				

	Kasusverwendung FAB							
	Korrekt angewendete Formen				Falsch angewendete Formen			
	NOM	GEN	AKK	DAT	NOM	GEN	AKK	DAT
Substantive	24	1	4	3				
Pronomen	45		3	5				

Profilanalyse FED	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0	Kasus
Σ	0	1	1	9	29	6	
Σ gesamt	46						
Stufen Prozente	0	2,17	2,17	19,6	63,04	13	
Äh ich bin äh zweiundzwanzig Jahre alt.					1		N
Ich komme aus äh • • Bologna, äh Italien.					1		N
Ähm • • • ich lerne Deutsch seit ähm ((1,3s)) Oktober,					1		N
• • aber • • ich habe es studiert,				1			N
wenn ich war in Mittelschule drei/ für drei Jahren.					1		N
Ja, ähm Mittelschule.						1	
Ich äh spreche • • • Englisch, ja.					1		N
• • • Und äh Italienisch, ja.					1		
Ich , ich werde nach • • • Deutschland gehen, in äh • • September, • • • in Heidelberg für die Erasmus- • •-projekt.				1			N
Und äh • • ich , äh ich habe ge/ gesehen in Deutschland im Sommer • • • für • • zwei Monate, Monate.					1		N
N/ N/ Nei/ nicht äh so viel,						1	
• • • weil äh ich war... ähm ((3,5s)) m					1		N
Nein, äh ja, ich , ich habe gearbeitet, aber...					1		N
Äh ((3s)) es gibt • • • ein/ ähm • • • einen Mann und ein Kind.					1		A
• • Und äh • • • sie, äh • • • sie sind am Strand.					1		
Und äh ((7,3s)) sie ähm • • sie haben viele Spaß/ ((3,5s)) viel Spaß.					1		
Und • • • sie haben, sie haben • • • einen Fisch äh • • • ge/ ge/ genommen, genommen.				1			A
Und äh sie äh • • in die/ in die dritte, ((3s)) in die dritte ((3,3s)) Bilde/ Bild- äh sie ähm kochen sie die/ der/ ((2,8s)) den Fisch .			1				A
Sie gehen zurück am Strand.					1		
Und äh sie ((12s)) ähm— "sie lassen ihn gehen—" die/ der, der Fische .						1	N/A
Und/ aber • • • ein, • • • ein andere Fisch isst es.					1		
• • • Und sie sind sehr wütend aus/ • • • sie sehn, sehn.				1			

••• In die ähm, ••• in die, ••• in die erste, ••• in die erste Bild ••• sie, ••• sie sagen:					1		
Ja, wir haben es gefallen.				1			N
Und sie sind sehr ((3,7s)) glücklich.					1		
Später äh ((1,9s)) sie, ••• sie sind kon/ konzent/ konzentriert, konzentriert.					1		
Warum!						1	
•• Weil ähm ••• sie denken,					1		
•• es ist eine/ es ist nicht eine gute Dinge ••• zu Fischen ••• nehmen/ fa/ fangen.				1			
Ja, sie sind fröhlich,					1		
wenn sie ähm ••• wenn sie gehen/ wenn sie zurück gehen.		1					
((2s)) Aber sie sind nicht sehr fröhlich,					1		
wenn •• sie sehen die andere Fisch.					1		
Es gibt zwei, ähm ••• zwei •• Män/ Männer.					1		
Die, die erste Mann ist, ••• ist wütend,					1		
weil die andere Mann ••• hat, ••• hat seine Apfel gegessen.				1			
Das ist ein bisschen kompliziert äh zu, ((5s)) zu sagen.				1			
Ja, äh ((2,8s)) aber s/ •• er hat eine/ ((6s)) er hat nicht,					1		N
was, ((4,5s)) was er •• will,					1		N
••• weil ((3,2s)) alles Apfeln ••• ge/ gehn zurück in die andere ••• Garten.					1		
Äh s/ er ist ••• ein bisschen, ((4,7s)) er ist ein bisschen— ((6s)) äh ja, müde.					1		N
Und äh ((5,6s)) er probiert zu ähm ((8s)) coprisi, insomma, äh...				1			N
Ähm •• er ist ein bisschen müde,					1		N
••• weil er, ((5s)) weil er, ((3s)) weil s/ seine ((4,4s)) seine Arbeit äh funktioniert nicht.					1		N
Ok!						1	
Bitte!						1	

	FED							
	Korrekt angewendete Formen				Falsch angewendete Formen			
	NOM	GEN	AKK	DAT	NOM	GEN	AKK	DAT
Substantive			3				1	
Pronomen	17							

Profilanalyse GIU	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0	Kasus	
Σ	0	0	3	16	92	17		
Σ gesamt	128							
Stufen Prozente	0	0	2,34	12,5	71,88	13,3		
Ich bin äh dreiundzwanzig Jahre alt.					1		N	
Ich studiere äh Politikwissenschaften.					1		N	
Es ist nicht die erste Diplom.					1			
Äh ist äh second bachelor.					1			
Äh Politikwissenschaften.						1		
Ähm die B1 ••• point zwei.						1		
Ja!						1		
Ich spreche Englisch und Französisch.					1		N	
Ah •• ich glaube nicht äh sehr, sehr gut.					1		N	
•• B zwei aber B zwei, ja.						1		
Italienisch, Ja.						1		
Äh •• no, ich bin aus Rom.					1		N	
Äh ich weiß nicht.					1		N	
No, ok, ich weiß.					1		N	
Weil ich liebe schwierige Dinge.					1		N	
Also ich habe äh ••• Violon— studiert				1			N	
und äh Ballett •• studiert.				1				
Und äh ich liebe schwierige Dinge und äh die Prüfungen.					1		N	
Ich, äh ich glaube,					1		N	
das ist nicht so ähm ••• common.					1			
Aber ich bin da, also.					1		N	
Ja, ja, i/ ich lieb die/ ich lieb Deutsch,					1		N	
ähm weil ähm ich finde,					1		N	
es ist äh poetisch.					1			
Weil ähm es gibt äh viele ähm komponierten Worten/ lange Worten zusammen.					1			
Also du kannst äh invertiert.					1		N	
Nein, •• nein.						1		
Aber ähm ich ähm ((2s)) ich, ich muss ein Intership— ja, Praktikum •• machen in Switzerland •• ab Mai.				1			N	
Also in die ähm deutsch Switzerland, in Bern, also.						1		
In Hochschule ähm ich habe • Englisch gelernt.				1			N	

Nein, äh ich habe in Universität • • Deutsch studiert.				1			N	
Ähm und • • ab • • • ein Jahre, ja ein Jahre.						1		
• • • Ok. Ähm • • • ich / kann ich ähm...						1	N	
Also ähm • • • gibt es ein alte Mann und ein Kinder.					1		N/A	
Und sie • • • sie suchen • • Fischen in ein Fluss.					1			
Und sie finden ein Fisch.					1			
Und sie ähm • • sie bringen die Fische • • nach Hause.					1			
Und äh • • • in äh • • • wenn sie, sie sind in, • • • in • • • das Hause, • • • sie - no! - in d/ dem Hause,					1			
die alte Mann will, will • • • will— mh ((3,8s)) kocht, kochen, kochen, ok, kochen den Fisch .					1		A	
Und die Kinder ist/ die Kind ist sehr, • • sehr • • • unsympathisch mit die, mit die idea/ mit die Idee					1			
Ich glaube,					1		N	
dass er ist/ • • • er liebt die Kind.					1		N	
Also i/ i glaubst:					1			
"Ok, ich will, ich will nicht die/ den Fisch gegessen.				1			N	A
Und ((unverständlich 0,5s)) wir in/ zu/ no zu • • • dem Fluss..."						1		
Und • • sie liberierten/ befreien, si, befreien die, die Fisch.					1			
Und die Fisch ist gegessen äh von ein anderen Fisch.					1			
Sie sind ähm/ ((4s)) sie sind ((4s)) äh nicht f/ nicht freu/ freut/— nicht erfreut.					1			
Und äh sie, sie schauen die, die große Fisch essen.				1				
Am, am Beg/ Beginn ähm • • die alte Mann sagt • • das Kind :					1		A/D	
Oh • •, wir haben ein Fisch zum essen, zum essen am Abend.				1				
• • Die Kind sagt:					1			
Nein, bitte.						1		
Kann, kann die Fisch leben mit uns/ • • • zu Hause mit uns?"			1					
• • • Ich weiß nicht.					1		N	
Die alte Mann, die alte Mann • • er heiße Klaus.					1		N	
Und die klein/ die Kind heißt Christian.					1			
Und Christian ist sehr unfreu/ äh unfreul/— nicht freudisch.					1			
Und äh Christian sagt:					1			

• • "Klaus, du bist ein • • • ein schwierige/ schwierig Person.					1		N	
Äh • • Du bist ein Monster."					1		N	
Und äh Klaus sagt:					1			
Ah, ok, no, ich liebe dich.					1		N	A
• • • Ähm • • es gibt ein Vater mit äh • • zwei Kindern.					1		N/A	
Und die Vater ähm • fotografiert • die Kindern.					1			
Sie sind in • • einem Park.					1			
Und die/ • • die Kindern sind sehr s/ serios/ seriosus s/.					1			
Mm • • Sie sind/ mh sie nicht lachen.					1			
Sie sind sehr...					1			
Und äh • • • ähm ein Hund • • kommst, ähm • • • kommst in, ähm • • • in den Park.					1		N	
Und der Hund mhh • • • läuft gegen den Vater.					1		N	
Und die/ den Vater/ der Vater • • fällt/ fällt äh • • • über • • die Gras.					1		N	
• • • Und die, die Kindern lachen.					1			
• • Und sie, sie machen • • Fotos.					1			
Und äh • • am Ende von, von Tag die Vater hast/ h/ hat eine Fotos von ihm durch/ no zwischen • • die Blumen.					1			
Ähm ((2s)) es ist äh • • • nicht froh.					1			
Er ist mm • • • nicht glü/ glücklich.					1		N	
• • Vielleicht i/ i glaub/ i glaubte,					1			
dass ähm • • • es ist ein/ ähm • • eine schwierige Situation/ schwierige Position,					1			
weil • • • es ist, • • es ist sympathisch.					1			
Und Vater nicht/ der Vater • • • li/ liebt/ nicht liebe • • • zu/ ((2s)) nicht liebe...					1		N	
No, ich weiß nicht/ ich weiß es nicht.					1		N	
Er ist nicht glücklich.					1		N	
Und äh sie • • la/ lachen— lacht äh • • über die Situation.					1			
Und äh • • • sie • • • (kocht) die Essen.					1			
Mm • • • warum?						1		
Äh weil äh • • er ist äh/ ((4,5s)) er liebt • • ma/ Fotos machen.				1			N	
Und • • er lie/ liebt äh • • die Natur, der Umwelt.					1		N	N/A
Also i will,					1			
• • • dass die Kindern/ • • • vielleicht die Kindern • • lernen • • Umwelt äh zu lieben.				1				
• • • Also • • mh wir sind in einem/ ((2s)) in ähm einem Landschaft.					1		N	
Ähm ((1,5s)) das ist ähm • • gelb.					1			

Und ähm •• es gibt ähm •• ein/ einen/ einem •• Wald in, in die Landschaft.					1		D/A	
Und gibt es ein— Garten, ok, ähm mit ein äh tree— Baum/ Äpf/ Apfelbaum.					1			
Und äh •• in die Garten gibt es ein Mauer.			1					
••• An ei/ einem/ S/ an einem, an einem ähm •• Gebiet von Mauer es gibt ein Mann ,					1		N/A	
ähm••• der essen oder äh •• schmeckt ein Apfel.					1			
Und an de anderen Gebiet von Mauer äh •• gibt es ein äh man äh,			1				N/A	
•• der ist nicht froh,					1			
dass die anderen man äh •• e/ essen seine Apfeln.					1		A/N	
••• Wir kann/ wir können ähm ••• ihn heißen ähm ((3s)) Markus.				1			N	A
Markus äh •• will ähm die/ die Apfel ähm ••• für ihn haben.				1				
"Also die Apfel sind äh von mir!					1			
Ah •• du, ••• du , • du musst nicht äh ••• essen."				1			N	
Ich binde/ bindet die, •• die, •• die— Baum/ •• die Baum.					1		N	
Und ähm ••• für eine äh •• Gesetz von Physik if you bind die Baum...						1		
Und mit die •• Dinge, ((2,5s)) die Dinge you/ du, ••• du... ((3,5s)) use?						1		
Ähm ((3s)) brauchen die... Aaah! ((2,5s)) Äh ((2s)) rope? Seil, Ok!						1		
••• Die Seil äh ((2,5s)) broken.						1		
Die Seil kaputt gehen.					1			
Und die Apfel sie, äh ••• sie gehen in, in/ an, an, an den anderen Gebiet.					1			
Und äh ••• kaputt.					1			
Ähm ((2s)) er ••• denkst/ er denkt, denkt ••• ähm er denkt:					1		N	
"Vielleicht ••• ich , ähm ich hatte Physik studieren an der Hochschule!"				1			N	
((1,2s)) Ich glaube,					1		N	
er ist äh die äh •• glückest •• in äh der Situation,					1		N	
weil er ist äh ••• relax.					1		N	
Und äh ich , ähm •• ich glaube,					1		N	
die Landschaft und äh schla/ schlafen und äh...						1		
Ich weiß/ ich glaube nicht.					1		N	
Ähm •• sie streiten ••• vielleicht.					1			
Ähm •• aber ich glaube,					1		N	

dass ähm die/ Markus, ähm ((3,s)) er hat kaputt die— Seil.					1		N	
Er hat kaputt der Seil .					1		N	N/A
Und ((unverständlich 1s)) machen ein anderen • • Seil , • • • aber in Zentrum von äh • • sein Gebiet.					1		A	
Also • • jemanden/ niemanden kann Apfel • • stehlen.				1			A/N	
Äh • • die anderen heißt äh ähm...					1		A/N	
((1,8s)) "Mit alles die Apfel ich gehe ähm • • Marmelade zu tun."				1			N	

	GIU							
	Korrekt angewendete Formen				Falsch angewendete Formen			
	NOM	GEN	AKK	DAT	NOM	GEN	AKK	DAT
Substantive	4		3		3		7	1
Pronomen	46		2					

Profilanalyse ISA	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0	Kasus	
Σ	1	26	34	39	92	23		
Σ gesamt	215							
Stufen Prozente	0,47	12,1	15,8	18,1	42,79	10,7		
Ok! ••• Gut!						1		
Also ich bin dreiunddreißig Jahren alt.					1		N	
•• Und äh also ich heiße (Name).					1		N	
Und äh ich komme aus Bologna, eigentlich aus einem kleinem Dorf neben von Bologna.					1		N	
Und ähm ••• was ich mache gerade,					1		N	
ich studiere nochmal wieder,					1		N	
wie schon er/ gesagt.						1		
Also ich hab Deutsch studiert.				1			N	
Und jetzt möchte ich gerne also mein Deutsch verbessern,			1				N	
deswegen äh besuche ich hier einen Kurs.			1				N	A
•• Und ähm also ich hab auch Englisch studiert.				1			N	
Und ich hab für ein Jahr • in England gewohnt,				1			N	
aber noch nicht in Deutschland.				1				
In Deutschland war ich schon eigentlich,			1				N	
weil ich habe als Au-pair-Mädchen für zwei Monate in Nürnberg gewohnt.				1			N	
Ja, also bei einer Familie vor zehn Jahren •• war ich.			1				N	
Und äh ich hab mich um ein kleines Mädchen also gekümmert.				1			N	A
Das war wirklich eine sehr schöne Erfahrung,					1			
weil ich natürlich also mit dieser Familie eine sehr •• strenge Beziehung gehabt habe und so weiter.		1					N	
Es ist schade,					1			
weil also zehn Jahre sind schon vorbei					1			
und ich hab nicht mehr so eine strenge Beziehung.					1		N	
Aber trotzdem war eine sehr schöne •• Erfahrung, ja.					1			
Also ich hab die, äh die letzte drei Jahren der Schule Deuscht st/ Deutsch gelernt, gelernt.				1			N	
Also ich war sechzehn Jahren alt,					1		N	

• • als ich also Deutsch • • angefangen haben zu lernen.		1					N	
Und danach habe ich natürlich bei der Uni.			1				N	
Und bei der Uni habe ich als zweite Sprache gewählt,			1				N	
aber ganz am Ende habe ich wirklich Deutsch so viel/ so sehr geliebt,			1				N	
dass ich entschieden haben,		1					N	
ok, ich will wirklich mit, mit Deutsch meine Universität, also mein Studium, beenden.				1			N	
Und so habe ich also deutsche Linguistik gewählt.			1				N	
Und ich hab mein Studium mit Deutsch, also deutscher Linguistik, abgeschlossen, • • ja.				1			N	
Nein, leider nicht, leider nicht.						1		
Ich habe in einer Firma gearbeitet.				1			N	
Und wir haben/ also ich habe Schweißmaschinen und andere mechanische Geräte verkauft.				1			N	
Also ich war in der Exportabteilung beschäftigt.					1		N	
Und ich hab immer mit Amerikaner und Deutsche auch Kontakt gehabt.				1			N	
Ich war sehr oft auch auf der Messe in Frankfurt, in Düsseldorf, in Stuttgart und so weiter.					1		N	
Also • • zwei Mal pro Jahr war ich immer in Deutschland, also für mehr oder weniger eine Woche.			1				N	
Und äh • • naja aber am meisten war ich in der Nähe von Bologna, in ei/ dieser Firma.			1				N	
Und äh • • • eigentlich habe ich nicht diese Arbeit wirklich sehr viel geliebt • • sozusagen.			1				N	
Also ich möchte gerne mit Schüler, mit Leuten arbeiten, also mit Personen.				1			N	
Und in diesem Fall habe ich immer Kontakt gehabt,			1				N	
nur weil ich Geld verdienen musst/ • • muss.		1					N	
Also mein Chef hat man mir gesagt:				1			N	D
"Ok, du musst das Ziel erreichen plus sechs Prozent pro Jahre."				1			N	
Verkäufe und soweit...						1		
Das war nicht mein/ nicht • • was ich wirklich...					1		N	
Ja! Ganz viel Stress.						1		
Und das war nicht,					1			
was ich machen wollte.		1					N	
Und nach acht Jahre hab ich also diese Mut gehabt.			1				N	
• • Und ich hab auch mit meinen Freund gesprochen				1			N	

und wir haben zusammen entschieden				1			N	
und ich hab "Ok" gesagt.				1			N	
Ich geh nochmal wieder zum studieren.				1			N	
Und das hab ich gemacht.			1				N	
Ja, Danke!						1		
••• Ja, ich muss also, ja.					1		N	
••• Mal sehen,						1		
•• ob das •• gut geht oder nicht.		1						
Aber ich hab sch/ schon eine Erfahrung in einer Schule gemacht.				1			N	
Ich hab Englisch äh gelehrt, also in einer Hochschule.				1			N	
Und ich habe so technische...					1		N	
Also •• das war eine kommerzielle Schule.					1			
Und weil ich in dieser Firma gearbeitet habe,		1					N	
kannte ich sehr gut die, die Argumente, die Themen, die Fächer eigentlich,			1				N	
also •• natürlich •• so kommerziellen Biefen oder wie man eine Telefonat ••• machen sollte und so weiter.		1						
Und das habe, das habe ich- •• mit viel ••• Motivation, mit viel Motivation gemacht.			1				N	
ich denke,					1		N	
wie kann ich sagen?			1				N	
Ja. ••• Ja.						1		
Wir haben äh vielleicht ein Vater oder ein Opa.					1		N/A	N/A
•• Und sie sind gerade äh bei einem, bei einem See.					1			
Und äh •• der Vater hat gerade einen Fisch— gefangen, ok.				1			N	A
Und das Kind ist sehr, sehr froh und zufrieden dazu					1			
und möchte gerne also •• nach hause gehen.				1				
•• Also sie gehen zusammen nach Hause.					1			
Und der Vater ist ganzer stolz/ ganz stolz					1		N	
und das Kind auch.					1			
Er freut sich •• nach Hause zu gehen.				1			N	A
Aber dann, wenn sie zu Hause sind, hatte der Vater so, äh •• so entschieden also den Fisch zu kochen.	1						N	A
Und das Kind ist ganz, ganz traurig.					1			
Und er weint,					1		N	
weil der Fisch so traurig aussieht.		1					N	
Und äh ••• was noch?						1		
Der Fisch ist heute/ äh hat heute der Fisch Glück,					1		N	
weil kann leb/ weil er kann leben/ er leben kann.		1					N	

• • Und äh sie entscheiden zusammen (noch wieder) beim See zur/ zurück zukommen.				1				
Und der Fisch also ist heute frei.					1		N	
Aber ganz am Ende leider wird der kleine Fisch gegessen von einem anderen Fisch.			1				N	
Ah • • • vielleicht ist er Opa, weil...			1					
Vielleicht es ist der Opa .					1		N	
Vielleicht er ist ein • • Chef in einem Restaurant,					1		N	N
weil er auch diese kleine Jacke/ also schwarze Jacke anträgt.		1					N	
Aber es ist nicht.					1			
Ja, vielleicht der Opa .						1	N	
• • • weil es aussieht ein bisschen älter als ein Vater .					1		N	
• • Ja, keine Haare und so weiter, ja.						1		
Also wahrscheinlich der Opa denkt,					1		N	
dass der Fisch sollte gegessen werden.					1		N	
Und äh ich denke,					1		N	
dass er in einem Restaurant arbeitet.		1					N	
Und er ist schon bereit, also hier also den Fisch kaputt zu machen.				1			N	A
Äh • • • der/ das Kind denkt:					1			
"Naja, machen wir den Fisch frei.			1				N	A
Er ist, er ist ganz klein					1		N	
und er möchte gerne leben.				1			N	
Wie sagt man?			1					
Sie sehen sich einander zusammen.					1		A	
Sie schauen sich an, ja.				1			A	
• Und äh • das Kind also denkt:					1			
"Ok. Ich will etwas für diesen armen Fisch machen."				1			N	
Und äh • • also ich denke,					1		N	
es gibt äh sozusagen eine, eine gute Beziehung zwischen die Tiere/ also zwischen dem Tie/ den Fisch und das Kind,					1			
weil sie schauen sich immer einander.					1		A	
• • Aber der Opa ist, ist immer • • sozusagen ein bisschen • • • komisch.					1		N	
Und jetzt?						1		
Vorstellen, was das • • gut passiert.		1						
Also hier haben wir zwei Kinder und ein Vater .			1				N/A	
Sie sind im Park.					1			
• • Und der Vater möchte gerne also die zwei Kinder/ also seine Kinder fotografieren,				1			N	
• • weil vielleicht möchte er gerne also das Bild auf dem Tisch im Büro haben.			1				N	

• • Und äh • • die Kinder sitzen gerade im zweiten Bild					1			
und der Vater ist ganz fertig das Bild zu machen.				1			N	
Aber äh • • kommt ein Hund.					1			
Und ähm • • • der Hund geht/ also geht in diesem Moment zwischen die/ den Füßen des Vaters.					1		N	
Und der Vater dann unter fällt.					1		N	
Und die Kinder nehmen sofort die Kamera und fotografieren de Vater.					1			
Und jetzt haben wir das Bild des Vaters im/ äh • • also zwischen den Blumen • • • ganz am Ende.			1				G	
Äh • • • nein, er freut , er freut sich nicht, ich denke.					1		N	A
Vielleicht er ist zwischen Rosen.					1		N	
Und äh • • er hat sich gewundert vielleicht.				1			N	A
Ja, stechen, ja.						1		
Die Mama ist nicht da.					1			
Vielleicht sie ist zuhause.					1			
Sie kocht gerade, weil natürlich die italienische Mutter immer kochen.					1			
• • • Also sie ist zuhause.		1						
Sie bleibt ähm • • auf die Familie/ auf die ganze Familie.					1			
Ich denke,					1		N	
das ist/ also diese Szene ist am Samstag Morgen also Vormittag.					1			
Sie gehen spazieren im Park					1			
und die Mama bleibt zuhause,					1			
weil sie muss putzen natürlich.					1			
Die Arme!						1		
Die arme italienische Mutter immer putzen und kochen und arbeiten.					1			
Nein, ich scherze • • natürlich.					1		N	
Und äh naja so die Mama ist zuhause.					1			
Und der Vater hat entschieden.					1		N	
Also wir gehen ein bisschen zusammen spazieren gehen.				1			N	
Die Kinder sind ganz, ganz zufrieden, also eigentlich waren sie nicht zufrieden zu, zu, zu sitzen,					1			
weil sie möchten gerne vielleicht spielen.			1					
Und äh nicht • • immer so, • • • so im Zustand zu bleiben/ in dieser Zustand zu bleiben.				1				
Ja, er war frei,					1		N	

weil n/ es gibt auch Pärke in Italien wo man/ Parke in Italien,					1			
wo man/ also die Hunde freigelassen werden sollen.		1						
Und äh also der Besitzer des Hundes ist sehr traurig.					1		N	G
Also er findet diese Szene ganz peinlich					1		N	
und er ent/ entsch/ er entschuldigen sich sehr,					1		N	A
um diese Situation zu unter...						1		
Und er sagt:					1		N	
"Oh! Entschuldigung!						1		
Ich wollte nicht also meinen Hund freizulassen."				1			N	A
Und natürlich er sagt auch dem/ zum/ dem Hund :					1		N	D
"Sei bitte ruhig!			1					
Was machst du gerade?"			1				N	
Und so hald...						1		
Die letzte, • • ok.						1		
Dann haben wir Apfelbaum.			1				N	
Wir haben hier eine kleine Szene zwischen zwei, zwei • • Personen, zwei Männer,					1		N	
die ähm ((3s)) (Nebahäuser) sind.		1						
Nein, das ist nicht das richtige Wort.					1			
Aber trotzdem!						1		
• • Und äh • • also wir haben hier ein, ein Mann ,					1		N	N/A
der liegt an, an die Sonne wahrscheinlich.					1			
Und er isst gerade einen Apfel ,					1		N	A
der aber von dem Baum der Nachbar ist.		1					N/G	
• • Und der Nachbar ist äh ganz • • enttäuscht und auch (gehärdet),					1		N	
weil der Nachbar also die Äpfel genießt.		1					N	
Und er möchte natürlich,					1		N	
dass er diesen Äpfel zurück gibt,		1					N	
weil die Äpfel nicht ihm gehören.		1					D	
• • Und im/ in äh der zweiten Se/ Szene sehen wir ,			1				N	
dass dann der Besitzer der/ des Apfelbäum es • • denkt:					1		N	G
"Ok. Jetzt mache ich so.			1				N	
Ich werden da/ den Baum hier ((2s)) mh— festbinden,				1			N	A
sodass die äh Äpfel nicht mehr im, im Garten meine Nachbarn fallen."		1					/G	
Oh, aber es passiert so,					1			
Warte mal!			1					
Ich wa/ wusste das Wort.					1		N	
dass— das Seil also kaputt wird		1						

und dann die äh Apfel natürlich weggetroffen werden.		1						
Ah! Quatsch!						1		
((2,3s)) Nein, keine Ahnung.						1		
Und so ist der Besitzer des Baums ganz enttäuscht,			1				N	G
weil ihre Idee/ seine Idee beziehungsweise seine Meinung • also nicht Erfolg gehabt hat.		1						
• • • Mh vielleicht nicht.						1		
Also ich denke,					1		N	
sie waren nicht • Freunde,					1			
weil im/ in der erste Szene schon sehen wir,			1				N	
dass der Nachbar, also nicht der Besitzer sondern der Nachbar, nicht wirklich sehr • • • freundlich • • mit dem Besitzer ist.		1					N	N
Also wenn sie • • Freunden gewesen wären,		1						
ich denke,					1		N	
dass der Nachbarn hätte gefragt:					1		N	
Darf ich deine Äpf/ Apfel essen oder nicht?			1				N	
Aber er hat nicht gefragt				1			N	
und er hat einfach so die Äpfeln gegessen.				1			N	
Also ich denke,					1		N	
die waren nicht Freunde.					1			
• • • Ok!						1		

	Kasusverwendung ISA							
	Korrekt angewendete Formen				Falsch angewendete Formen			
	NOM	GEN	AKK	DAT	NOM	GEN	AKK	DAT
Substantive	28	4	8	1		2	4	
Pronomen	100		8	2				

Profilanalyse MAR	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0	Kasus	
Σ	1	5	2	32	54	10		
Σ gesamt	104							
Stufen Prozente	0,96	4,81	1,92	30,8	51,92	9,62		
Hallo!						1		
Ich bin äh • • siebenundzwanzig Jahre alt. • •					1		N	
• • Und ich wohne hier in Bologna.					1		N	
Ja, ich äh spreche Englisch, Französisch und Portugiesisch • auch.					1		N	
Äh ja! Französisch und Englisch sehr gut.						1		
• • • Und Portugiesisch äh • • ein bisschen wenig von Englisch und Französisch, aber gut auch.						1		
Äh • • • Das ist mein erste Jahre,					1			
aber ich habe auch • • zwei Jahre in äh • • Gymnasium gemacht.				1			N	
Ja! • • Und dann ich habe • in Universität nicht äh • • ge/ gestudiert.				1			N	
A/ • • Aber jetzt ich habe ein bisschen— äh • • • wieder angefangen,				1			N	
weil mein Freund deutsch ist.		1					N	
So ich muss ein bisschen äh • • trainieren,				1			N	
• • weil ich mit seine Familie sprechen will.		1					N	
Nur ein bisschen.						1		
Äh • • aber mit seine Familie • • nur Deutsch,						1		
• • • weil sie sind/ sie kommen aus • • Kasachstan,					1			
aber sie haben in Deutschland gewohnen.				1				
Und jetzt sie sprechen nur Russisch oder Deutsch.					1			
Und für mich es war besser Deutsch studieren/ • • Deutsch lernen.				1				
Äh ich habe fremde Sprache studiert.				1			N	
Äh • • ich war in äh • • Forli Universität • • von äh ((3s)) (interpretie) und äh no äh ((5s)) traduzione— Übersetzung • • ja.					1		N	
Äh • • • drei Jahre.						1		
• • • Und dann jetzt ich arbeit.					1		N	
Äh ich bin Sekretärin in eine äh • • Firma/ eine multinational Firma.					1		N	
Äh wir haben eine Firma vo/ äh in Deutschland auch, eine Fillial,					1		N	

••• aber ich habe/ ••• wir haben— ((2s)) verschiedene äh •• Länder.					1		N	
Äh ich spreche Französisch, so ich habe die äh ••• mittelorient ähm ((2s)) Markt.					1		N	
So ich spreche mehr mit französische Kunde, äh ((2s)) aber nicht mit deutsch äh ••• Kunde.					1		N	
••• Nur die Kunde von ich spreche der Sprache					1		N	N/A
Äh ich habe ein bisschen in Deutschland gebliebt, aber •• nur in Weihnacht oder Ostern für meine äh Freund •• Familie besuchen.				1			N	
Ok!						1		
So äh ••• in die erste • Zeichnung ah ••• gibt es ein Mann mit ein Kind.			1				N/A	
••• Und äh vielleicht äh ••• ist er ein Fischma/ Fischermann.			1				N	N
Äh und sie gehen am See ••• zu •• fischen— fischen.				1				
Ähm ••• der Mann hat ein Fisch gefischt.				1			N	
Und der/ äh das Kind äh ist sehr glücklich.					1			
Sie ((2s)) ähm gehen nach Hause wie/ wieder.					1			
••• Und der Mann will das, das Fisch kochen.				1			N	
••• Aber das Kind ist äh ((2s)) nicht mehr glücklich.					1			
Er beginnt •• zu weinen.				1			N	
••• Und dann der Mann äh •• will d/ das Fisch zurück an Seen ••• portare/ nehmen.				1			N	
Mh ••• und das Kind es/ ist glücklich •• für das.					1			
Der Mann • hat den Fisch äh ••• am See— •• werfen •• gewerft.					1		N	A
Äh •• und äh •• denn •• der Mann und das Kind zusammen •• haben ähm äh geseht,					1		N	
das Fisch ••• hat äh •• von eine andere Fisch/ ((3,9s)) ah eine andere Fisch hat • die kleine Fisch gegessen.				1				
Ah jetzt in die letzte Zeichnung sie sind sehr •• überrascht.					1			
Und äh ((3,3s)) nicht glücklich/ sie sind nicht glücklich.					1			
Äh in der Beginnen er ist sehr glücklich •• zu fischen.				1			N	
Aber denn er, •• er ist/ gewisst/ er hat auch/ er hat gewisst auch.					1		N	
Äh •• weil er wollte nicht äh •• das kleine Fisch essen.				1			N	

Und denn äh •• er ist glücklich zu •• das kleine Fisch äh ((3s)) f/ freien.				1			N
••• Und äh ••• in die letzte er ist nicht so glücklich zu •• das kleine Fisch gegessen • sehen.				1			N
So ••• in die erste Zeichnung/ Bildung •• es gibt •• diese Mann.					1		
Äh und sie fragt äh •• die zwei Kindern, ein Mädchen und eine junge •• Kind, zu eine Foto machen.				1			
••• Und die Kindern •• bleiben in eine— Bank.					1		
Und äh der Mann äh ••• macht diese Foto.					1		N
((2,3s)) Aber äh ähm ••• vielleicht • der Mann äh •• geht ein bisschen äh äh— zurück, ja.					1		N
••• Und er fällt.					1		N
Äh ((2s)) in/ äh ((2,8s)) zwischen die Blumen/ no tra die Blumen.						1	
Und die Mädchen ••• ähm nimmt • das Kamera.					1		
•• Und macht eine Foto für der/ dem Mann ••• in die Blumen.					1		
Danach •• seine ••• Angefal/— Fall.						1	
Vielleicht, ja, eine/ ein Vater mit zwei Kindern.						1	N
Sie kann äh zuhause sein.				1			
Oder ähm ((4s)) ar/ vielleicht •• sie sind/ der Vater und die Mutter sind nicht zusammen.					1		N
•• Und •• der Vater will ein bisschen Zeit mit seine Kinder •• bleiben.				1			N
N/Nein, es gibt eine recinto.					1		
Und er f/ fällt,					1		N
wenn er zurück geht.		1					N
••• Er hat nicht geseht.				1			N
Es gibt ein Mann und eine Nachbarn.					1		N/A
•• Äh ••• diese Mann hat ein Garten •• mit eine Apfelbaum.					1		
••• Und die Nachbarn hat nicht •• ein Baum.					1		
Er ist ••• allein •• im Sonne.					1		N
Er wo/ will ein bisschen Sonne •• prendere/ nehmen.				1			N
Äh ((2s)) so a/ aber diese Mann mit äh ••• die/ •• den Apfelbaum hat geseht,					1		
der Nachbarn hat eine Apfel— •• gestohlen von äh •• seine Baum.				1			N
•• Und er ist •• äh sehr • nervös für das.					1		N
•• So er will eine soluzion finden.				1			N
•• Und ••• er hat geseht,					1		N
die Äpfel •• fallen in den Garten von dies Nachbarn.					1		

• • • Und äh er äh nimmt eine— Seil.					1		N	
Und äh • • mit diese Seil er will • • den Baum — biegen.				1			N	A
Äh • • • so er macht das.					1		N	
Aber die Äpfel • • fallen immer in die Nachbargarten.					1			
• • • Ähm ((2,5s)) und wenn der Mann sieht,					1		N	
• • die Apfel sind immer in den Nachbarn Garten, äh er...					1			
((3s)) Mh nein, es ist eine andere.					1			
Er hat • • diese Ziel genommen.				1			N	
Und— • • • fest machen a/ a/ am Boden.				1				
Äh ((2s)) aber • • • ähm d/ die Ziel ist nicht sehr • • stark.					1			
So-• • dass— kaputt geht.		1						
• • • Und die Äpfel ähm • • • fallen alle von dem Baum in d/ in den Nachbarn • Garten.					1			
Na äh nein, sie sind nicht äh • • Freunde.					1			
Äh • • den Nachbarn am Ende, wenn äh • • • seht die Äpfel fallen, hat ein bisschen Angst.	1						A/N	
Äh • • • er hat nicht— ähm ((2,6s)) erwartet eine Apfelregen.					1		N	
Äh ((2s)) vielleicht • • er/ die/ den Nachbar ähm • • • spricht den, den Mann mit den Baum.					1		A/N	A/D
• Und fragt,					1			
warum • • er hat das gemacht.					1		N	
• • • Und • • den Mann kann äh • • • den Nachbarn sagen,					1		A/N	A/D
er hat, • • er hat geseht die Äpfel • • in den Nachbarn Garten.					1		N	

	Kasusverwendung MAR							
	Korrekt angewendete Formen				Falsch angewendete Formen			
	NOM	GEN	AKK	DAT	NOM	GEN	AKK	DAT
Substantive	15		2		3		3	2
Pronomen	40							

Profilanalyse NIN	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0	Kasus	
Σ	0	8	12	7	36	14		
Σ gesamt	77							
Stufen Prozente	0	10,4	15,6	9,09	46,75	18,2		
Hallo.						1		
Äh ich bin • dreiund-•-fünfzig Jahre alt.					1		N	
Äh • • • A zwei die, d/ die A zwei Kurs.						1		
• • Ja • Ja! Hierfür.						1		
• • Ähm • • • ich habe Deutsch ähm • • äh • • ge/ ge/ mh • gelernt,				1			N	
mh äh • als äh ich äh junge war äh mh • • • an der Schule.		1					N	
• Als ich äh von/ • • als ich ähm s/ mh sechzehn Jahre alt war,		1					N	
bis achzehn Jahre hatte.		1						
Drei Jahre in der Schule.						1		
Aber ich habe nicht so viel gelernt.					1		N	
Und äh ähm • • • nach äh fünfunddreißig Jahren ähm ich habe mh ((2s)) angefangen, neu angefangen,				1			N	
äh • • • weil • ich bin Philosophielehrer.					1		N	
Und so ah äh ich , ich möchte ähm die, die mh die deutsche Philosophen ähm äh lesen, auf Deutsch lesen.				1			N	
Ja, Kant, äh Hegel, Wittgenstein, Heidegger.						1		
Äh • • Englisch äh und äh • • Französisch.						1		
Nicht äh so lange.						1		
Äh äh äh ich ähm, ich war äh in Berlin,					1		N	
aber äh ähm als ich äh • • achzehn Jahre alt war.		1					N	
Äh und äh in Österreich.					1			
Äh aber ähm • • • äh nie • so, so, so lange.						1		
• • • Und ich äh äh äh ähm ((2s)) ich soll äh die, die, die— mh äh ((2s)) Geschichte— erzählen?				1			N	
Es gibt äh ein Mann mit • • • , mit ein Kind äh an/ • • am/ ((4s)) an einem • • See.					1		N/A	
• Und der Mann äh ((6s)) einen Fisch — fängt.					1		N	A
((3s)) Der Mann und das Kind äh ähm ((4s)) gehn zu Hause zurück.					1		N	
• • Und • • • der Mann — ähm ((5s)) den • Fisch • kocht,					1		N	A

aber das Kind ist äh • • • sehr traurig,					1			
ähm ((3s)) als e e er ähm ((5s)) den Fisch affezionato, ama.		1					N	A
((3s)) Der Mann und äh sein Kind äh ähm ((3s)) gehn äh äh an äh ((4s)) gehn äh ((4s)) nach/ zum— ((unverständlich, 0,8s)) zum See zurück.					1		N	
• • Äh und • • der Mann äh ((2s)) äh ähm ((5s)) gettare?						1	N	
Äh ((2s)) der Mann • werft den Fisch • • in, in den See.					1		N	A
((2s)) Und das Kind ist äh, ist äh...					1			
Und so ist sei/ das Kind äh • • • glücklich.			1					
Aber • • ein • • großer Fisch den, den, den • • kleinen • • • Fische isst.						1	N	A
Und so ist das Ende • traurig • • für, für alle.			1					
Hier vielleicht äh ((3s)) vielleicht äh ((3s)) sagt äh das Kind ((5s)) äh zu, zu äh zu • • seinem • • Vater:			1					
"Sterb/ Sterben den Fisch nicht!"			1				A	
Hier vielleicht sagt der Mann:			1				N	
" • Bist du äh glücklich?"			1				N	
Und ähm ((4s)) weiß nicht.					1			
Hier äh ((4s)) fällt • • der Mann,			1				N	
äh ((5s)) als ((2s)) er ähm ((3s)) fotografieren sucht,		1					N	
• • • äh ((2s)) denn er ähm ((2s)) zurück ähm ((3s)) läuft.						1	N	
Und e/ er, er ähm • • • er hat • nicht • • einen • • Stone gesehen.					1		N	A
• • • Und äh die Kinder äh • • • sind, sind...						1		
Am Anfang äh • • • die, die/ der Mann, äh • • der Mann will sein • • Kinder fotografieren.					1		N	
So lässt er sie— sich setzen.			1				N	A
• • Und äh als er fällt, • • äh • • als er fällt,						1	N	
äh fotografieren äh die Kinder äh • • • s/ sein/ seinen Vater.			1				A	
Und am Ende • • • sie haben einen— • • einen •, einen lustigen äh Foto äh von • • äh von ihren Vater,						1	A	
• als er äh, als er gefallen hat/ ist.		1					N	
J/ Ja, ich, ich, ich denke,						1	N	
er ist glücklich, ja.						1	N	
Äh ((2s)) sein Frau ((2s)) was?							1	
Es/ mh ((2s)) ja ich glaube,						1	N	
ähm ((2s)) seine Frau ist sehr...						1		

dass • • • seine Frau äh wird sehr— • • wird äh viel lachen.				1				
Ähm ((4s)) äh es gibt äh zwei ((2s)) Nachbarn.					1			
Hm und äh äh ((3s)) ein, ein Mann ähm ((3s)) isst einen Apfel .						1	N	A
Und äh der Apfel/ • • • der/ den Apfel hat, hat er von ((3s)), von ((2s)) dunque albero.			1				N	A
Hat er • • • äh von des • • von äh äh des Baum/ äh des Bach des Nachbarn — ge/ge/— genommen, ja.			1				N	G
• • • Und so äh • • sein, sein Nachbarn ist sehr wütend.					1		N	
• • • Und ((4s)) legare/ • • • binden/ und er bindt den Baum ,						1	N	A
äh ((4s)) um ((unverständlich 3s)) um— für sich äh alle • Äpfel zu haben.		1						
Aber ((3s)) die, die, die äh la corda?						1		
Aber das Seil ((6s)) dunque— • • reißt.					1			
M äh kaputt gehen?						1		
Äh aber der, der Seil geht kaputt.					1		N	
• • • Und • • • alle • • • alle die Äpfel— ((4s)) äh in, in, • • in den Garten von des Nachbarn fliegen.						1		G
Wie?						1		
Äh äh äh er ist sehr, sehr ((5s)) tranquillo, rilassato— ruhig, sehr ruhig.					1		N	
Sie äh • • • sie sind ((5s)) nicht, nicht, nicht Freunde.					1			
Sie sind— • • • Feinde.					1			
Sie hassen sich .					1		A	
Ich glaube,					1		N	
• • der, der Mann, der Äpfelmann ist • • sehr, ist sehr wütend.					1		N	
Vielleicht ist nicht der andere so, so, così ostile.			1				N	
Danke.						1		

	Kasusverwendung NIN							
	Korrekt angewendete Formen				Falsch angewendete Formen			
	NOM	GEN	AKK	DAT	NOM	GEN	AKK	DAT
Substantive	15	2	12				1	
Pronomen	27		2					

Abstract

Regarding linguistic structures, Italian and German are two languages with very different word order rules (SVO/SOV) and syntactical restrictions. The acquisition of German as a foreign language by Italian adult speakers is the subject matter of this diploma thesis. The cross-sectional study focuses on the sequential language acquisition stages in the grammatical fields of verb placement and case morphology. The literature widely agrees that language learning in these two fields takes place independently of the mother tongue and the context of acquisition.

The aim of this mainly qualitative project is to answer the following questions: Is there, as longitudinal studies show (see Diehl et al. 2000, Clahsen et al. 1983, Grieshaber 2010), a universal order for the acquisition of verb placement rules and case morphology in German as a foreign language of adult Italian learners? Is there a necessary correlation in the acquisition of these two fields?

To answer these questions, the interlanguage of eight adult Italian learners is analysed. The empirical data is retrieved exclusively from Italian learners, who, at the time of data collection, are studying German as a foreign language in different language classes in Bologna. The learners show distinct levels of language proficiency. For the profile analysis of verb placement (see to Grieshaber 2010) and case morphology (see to Diehl et al. 2000), verbal data is analysed. For that purpose, learners are instructed to tell a story inspired by comic strips.

The results of this project were compared to the results of the ZISA-project of Clahsen, Meisel and Pienemann (1983) and the DiGS-project of Diehl, Christen, Leuenberger, Pelvat and Studer (2000). It is shown that after the acquisition of the separation rule, the acquisition of the inversion and the verb final position takes place more or less simultaneously. Concerning the acquisition of the case morphology, the project shows that at a first stage the learners experiment with the case morphology without knowing its function. At a second stage, learners start to distinguish between subject and object cases. After that the acquisition of dative and the genitive case takes place more or less simultaneously.

Concerning the question of whether there is a correlation between the acquisition of verb placement rules and case morphology, this study indicates a weak correlation between the acquisition stage of the verb inversion and the active distinction between the nominative case and the accusative case.

Zusammenfassung

Was die Wortstellung und die syntaktischen Satzbauregeln betrifft, so weisen die Sprachen Deutsch und Italienisch viele Unterschiede auf (z.b. SVO/SVO). Der Erwerb des Deutschen als Fremdsprache von italienischsprachigen Lernenden steht im Fokus dieser Diplomarbeit. In einer Querschnittstudie wird der Erwerbsverlauf in den grammatischen Bereichen der Verbstellung und der Kasusmorphologie und -anwendung untersucht. In der Forschungsliteratur herrscht heute überwiegender Konsens darüber, dass in diesen Bereichen der Erwerb unabhängig von Erstsprache und Erwerbskontext verläuft (siehe Diehl et al. 2000, Clahsen et al. 1983, Grieshaber 2010).

Ziel dieses vornehmlich qualitativen Projekts ist die Beantwortung folgender Fragen: Gibt es eine überindividuelle Abfolge beim Erwerb der Satzmodelle und der Kasusmorphologie auch bei italienischsprachigen Fremdsprachenlernenden? Können zwischen diesen beiden grammatischen Bereichen zwingende Korrelationen festgestellt werden?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde eine Lernaltersanalyse mit acht italienischsprachigen Deutschlernenden unterschiedlicher sprachlicher Niveaus durchgeführt. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung besuchten alle Teilnehmenden einen Sprachkurs in Bologna. Für die Profilanalyse der Satzmodelle (vgl. Grieshaber 2010) und der Kasusnutzung (vgl. Diehl et al. 2000) wurden mündliche Daten elizitiert. Dazu erzählten die Teilnehmenden verschiedene Bildgeschichten nach.

Die Ergebnisse des Projekts wurden mit den Ergebnissen der ZISA-Studie (Clahsen, Meisel, Pienemann 1983) und der DiGS-Studie (Diehl, Christen, Leuenberger, Pelvat, Studer 2000) verglichen. Es konnte gezeigt werden, dass nach der Aneignung der Regel der Separation der Erwerb der Inversion und Verbendstellung mehr oder weniger gleichzeitig erfolgt. Bezüglich der Kasusnutzung durchlaufen die Teilnehmenden zunächst eine Phase des Experimentierens. Danach unterscheiden sie Subjekt- und Objektkasus voneinander. Nach dieser Phase erfolgt der Erwerb des Dativs und des Genitivs mehr oder weniger gleichzeitig.

Eine schwache Korrelation beim Erwerb der Satzmodelle und der Kasusnutzung kann auch in diesem Projekt festgestellt werden: Der Erwerb der Inversion und der systematischen Unterscheidung von Nominativ und Akkusativ vollzieht sich beim relevanten Teil der Teilnehmenden in der gleichen Erwerbsphase.