



**Die syntaktische Kompetenz von DaF-Lernern im  
Kindes- und Erwachsenenalter auf A1-Niveau:  
Eine empirische Untersuchung mit spanisch-  
sprachigen Muttersprachlern**

Elisa Mai und Denisa Bordag, Leipzig

ISSN 1470-9570

## **Die syntaktische Kompetenz von DaF-Lernern im Kindes- und Erwachsenenalter auf A1-Niveau: Eine empirische Untersuchung mit spanisch-sprachigen Muttersprachlern**

Elisa Mai und Denisa Bordag, Leipzig

Der folgende Beitrag befasst sich mit dem Erwerb ausgewählter syntaktischer Strukturen in der Fremdsprache Deutsch und rückt mögliche altersbedingte Ursachen für unterschiedliche Erwerbsprozesse ins Zentrum des Forschungsinteresses. Untersucht wurden zwei Gruppen – Erwachsene und Grundschul Kinder – auf A1-Niveau. Die mittels eines Akzeptabilitätstests gewonnenen Ergebnisse haben den Faktor Alter als ausschlaggebend für Grammatikalitätsurteile und somit für die grammatische Kompetenz der DaF-Lernenden bestätigt. Darüber hinaus gewährten sie Einsichten in die zugrunde liegenden lernersprachlichen Systeme von DaF-Anfängern mit unterschiedlichem Erwerbsalter. Die Daten zeigten, dass, obwohl die Erwerbsreihenfolge der getesteten syntaktischen Strukturen bei Kindern im Wesentlichen der der Erwachsenen entspricht, sich die Fortschritte innerhalb der Erwerbsstufen sowie stufenübergreifend unterscheiden. Die Ergebnisse werden vor allem im Kontext der interlingualen Interferenz und der Prozessabilitätstheorie diskutiert.

### **Einleitung**

Seit dem Aufkommen von Fremdsprachenunterricht scheinen einige Fragen Lehrenden wie Forschenden unablässig Rätsel aufzugeben. Dazu zählt die Frage, weshalb es manchen Lernergruppen besser gelingt, eine Fremdsprache bzw. bestimmte zielsprachige Strukturen schneller zu erwerben als anderen. Erfolge beim Fremdsprachenlernen sind von einem Zusammenspiel einer Vielzahl von Faktoren abhängig, die von Individuum zu Individuum differieren. Den Fokus der im Folgenden vorgestellten Untersuchung bildet die Ermittlung des Einflusses des Faktors Alter auf den Erwerb ausgewählter syntaktischer Strukturen in Deutsch als Fremdsprache. Als Datenerhebungsinstrument wurden Akzeptabilitätstests eingesetzt. Die Muttersprache der Testpersonen im Erwachsenen- und Grundschulalter war mexikanisches Spanisch.

## 1. Fremdsprachenerwerb im Kindes- und Erwachsenenalter

Das Alter eines Lerners bildet eine nicht beeinflussbare biologische Variable im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs, welche zwar keine verallgemeinerte Vorhersage über den Lernerfolg, doch zumindest eine Deutung über weitere Fähigkeiten eines Individuums zulässt (vgl. z.B. Apeltauer 1992). Krashen et al. (1979) fassten den bis heute anerkannten Standpunkt in der Forschung zum Einfluss des Faktors Alter wie folgt zusammen:

Insgesamt erwerben Erwachsene und ältere Kinder eine Fremdsprache schneller als Kleinkinder, welche jedoch normalerweise im Laufe der Zeit zu einer besseren Beherrschung der Sprache gelangen. (Ebd.: 574)

Da das menschliche Gehirn biologisch bedingt auch einem Alterungsprozess unterworfen ist, halten einige Forscher (z. B. Seliger et al. 1975; Singleton 1989) das Alter für den Faktor, der beim Fremdsprachenerwerb die wichtigste Rolle spielt. In Anlehnung an die von Eric Lenneberg für den Erstspracherwerb geprägten *Critical Period Hypothesis* wurde die Existenz einer kritischen Phase auch für den Fremdsprachenerwerb angenommen, derzufolge der Mensch nur innerhalb eines biologisch begründeten Zeitfensters (je nach Auffassung bis zu einem Alter von 7 bis 16 Jahren) in der Lage sei, eine Fremdsprache erfolgreich zu erwerben (vgl. den Überblick in Birdsong & Paik 2008; Grotjahn & Schlak 2010). In der aktuellen Forschung wird mittlerweile davon ausgegangen, dass die Hypothese von einer kritischen Phase mit der natürlichen Grenze der Pubertät nicht haltbar ist. Vielmehr tendieren die Forscher zu einem Konstrukt aus mehreren optimalen Phasen für den Fremdsprachenerwerb, die zeitlich aber nur eingeschränkt fixierbar sind (vgl. DeKeyser & Larson-Hall 2005; Long 2007; Grotjahn et al. 2010).

Des Weiteren zeigen neuere Forschungsergebnisse zum Einfluss des Alters auf den Fremdsprachenerwerb (vgl. den Überblick dazu in Grotjahn et al. 2010), dass sich dieser Faktor auf verschiedene Sprachebenen unterschiedlich stark auswirkt. Insbesondere der Erwerb von Aussprache und Morphosyntax wird stark vom Alter der Lernenden beeinflusst. Bedeutend weniger vom Alter abhängig ist hingegen der Erwerb von Lexik und Pragmatik (vgl. Molnár 2010; Abrahamsson & Kenneth 2009; Dimroth & Haberzettl 2008; Edmondson & House 2011). Darüber hinaus haben vorangehende Forschungsbemühungen mit gehörlosen Kindern gezeigt, dass auch der Erwerb der Wortreihenfolge vom Alter kaum beeinflusst wird (vgl. Peltzer-Karpf 1994).

Die vorliegende Arbeit knüpft an die geschilderte Forschungssituation an, indem sie den Aufbau und den Erwerb von grammatischer Kompetenz bei Kindern und Erwachsenen untersucht und somit den Versuch unternimmt, hinter die mitunter immer noch pauschal vorherrschende Meinung, Kinder seien die besseren Fremdsprachenlerner, zu blicken.<sup>1</sup> In Anlehnung an Winkler (2011) verstehen wir unter dem Begriff „grammatische Kompetenz“ die Menge des impliziten fremdsprachlichen Strukturwissens mit weitestgehend prozeduralem Charakter, d. h. die Lernergrammatik im Kopf eines Individuums im Gegensatz zu grammatischem Regelwissen.

Die Testpersonen der Untersuchung unterteilen sich in zwei Lernergruppen mit dem Zielniveau A1 (gemäß GER), deren Fremdsprachenunterricht einerseits weit vor der Pubertät in einem Alter von 6 Jahren (Gruppe A) und andererseits mit dem Ende der Pubertät beziehungsweise in einem fortgeschritteneren Alter initiiert wurde (Gruppe B). Die Auswahl der Testpersonen auf A1-Niveau ist begründet durch die Offensichtlichkeit von Lernfortschritten innerhalb der Grammatikerwerbsphasen im Anfängerunterricht und durch die nachgewiesene Tatsache, dass Erwachsene aufgrund des bewussteren Ablaufes des Fremdsprachenerwerbsprozesses die ersten Stufen ihrer Interimsprache<sup>2</sup> schneller durchlaufen als Kinder (vgl. Selinker 1972).

Da innerhalb dieser Studie nicht alle Aspekte von grammatischer Kompetenz berücksichtigt werden konnten, konzentriert sich die vorliegende Abhandlung auf folgende ausgewählte Strukturen: die Adjektiv- und Verbzweitstellung (V2-Stellung) im Hauptsatz (Wortstellung) und die Kongruenz in der Nominal- und Verbalphrase (morphologische Markierungen).

## 2. Grammatische Kompetenz – Maxime der Sätze

Obwohl sich die Fremdsprachenerwerbsprozesse im Kindes- und Erwachsenenalter unterscheiden können, durchlaufen alle Lerner in der Regel bestimmte Stadien in der Interimsprache. Darunter sind Sprachstufen der Lernaltersprache zu verstehen, die noch nicht der muttersprachlichen Kompetenz entsprechen, sondern vielmehr sowohl Merkmale aus der Mutter- und der Zielsprache aufweisen, als auch Merkmale, die in

---

<sup>1</sup> Dabei wird, wie u. a. Grotjahn (2005: 188f.) zeigt, selten deutlich gekennzeichnet, was sich hinter dem Qualitätskriterium „besser“ konkret verbirgt: eine höhere Lerngeschwindigkeit, ein höheres abschließend erreichtes Kompetenzniveau oder gar eine höhere Kompetenz und Motivation weitere Sprachen zu lernen.

<sup>2</sup> Interimsprache wird hier als die deutsche Entsprechung des englischen Ausdrucks *Interlanguage* gebraucht, der 1972 von Lary Selinker eingeführt wurde.

keinem der beiden Sprachsysteme auftreten. Die Interimsprache stellt damit ein lernerindividuelles System dar und zeichnet sich durch einen klaren zugrunde liegenden, systematischen Aufbau aus, auf dessen Grundlage jeder Lerner seine eigene Lernergrammatik, d. h. sein eigenes implizites und weitestgehend prozedurales Strukturwissen in der Fremdsprache entwickelt. Die in diesem Zusammenhang von Pienemann (1998) bekannte Aussage „Every learner builds up his or her own grammar“ (ebd.: 53) bestätigt sich beispielsweise, wenn man die Kompetenz von Lernenden innerhalb eines Kurses beziehungsweise einer Klasse miteinander vergleicht. Die Abweichungen der Interimsprache von dem zielsprachigen System werden im Rahmen dieser Arbeit als ein Instrumentarium für die Feststellung des Entwicklungsstandes der grammatischen – genauer der syntaktischen – Kompetenz verwendet.

Ausgehend von der Prozessabilitätstheorie Pienemanns sollten die ausgewählten syntaktischen Phänomene zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Lernprozess erworben werden: Nachdem auf Stufe I Lemmata erworben wurden, setzt auf Stufe II der Erwerb der Wortstellung (SVO) ein und wird auf Stufe III durch eine pragmatische Strategie erweitert – die Voranstellung eines Adverbs bzw. einer Adverbialphrase bei gleichzeitiger Beibehaltung der SVO-Reihenfolge. Ebenso können auf Stufe III grammatische Merkmale auf der Ebene der Nominalphrase angeglichen und somit Kongruenz in der NP erreicht werden (zuerst Pluralmarkierung, dann weiteres Phrasen-Agreement). In einem weiteren Schritt auf Stufe IV wird die Satzklammer und auf Stufe V die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben. Das stufenweise Voranschreiten des Erwerbs wird durch Merkmalsweitergabe der zuvor erworbenen Stufe ermöglicht. So setzt laut der Theorie Pienemanns der Erwerb der V2-Stellung den erfolgreichen Erwerb von Lemmata (Bedeutung + lexikalische Kategorie), die Kongruenz in der NP die phraseninterne Merkmalsweitergabe und die Kongruenz in der VP die phrasenübergreifende Merkmalsweitergabe voraus. Pienemann spricht in diesem Zusammenhang auch von Prozederen, die beim Erwerb in folgender Reihenfolge auftreten: Lemmazugriff, Kategorieprozedere, phrasales Prozedere (erst NP, dann VP), Satz-Prozedere und Nebensatz-Prozedere. Die Erwerbsreihenfolge der für die Untersuchung relevanten syntaktischen Phänomene müsste auf Basis der Theorie Pienemanns wie folgt aussehen: Stufe II: V2-Stellung SVO; Stufe III: V2-Stellung SVO mit Adverb-Voranstellung; ab Stufe III: Adjektivstellung; Stufe III: Kongruenz in der NP; Stufe V: Kongruenz in der VP (vgl. Meerholz-Härle/Tschirner 2001).

Die ausgewählten syntaktischen Phänomene weisen darüber hinaus zum Teil signifikante kontrastive Unterschiede zum Spanischen auf, was die Untersuchung des Einflusses der Muttersprache ermöglichte. Der eingangs erwähnte und unterschiedlich vom Alter betroffene Erwerb verschiedener Sprachebenen (Morphosyntax stark und Wortstellung weniger vom Alter abhängig) stellte ein weiteres Kriterium dar, den Forschungsfokus auf die genannten syntaktischen Phänomene zu richten.

## 2.1 Wortstellung

### 2.1.1 V2-Stellung im Hauptsatz

Da sich im Deutschen alle Satzglieder im Hauptsatz um das finite Verb auf der zweiten Position herum verschieben lassen, ist für die folgende Untersuchung somit die feste Besetzung der zweiten Position im deutschen Aussagesatz durch das finite Verb elementar. Die typologischen Wortstellungsregeln im Deklarativsatz verhalten sich im Spanischen jedoch anders als im Deutschen. Vor dem finiten Verb können im Spanischen mehrere Konstituenten stehen, wodurch dieses nicht mehr die zweite Satzposition einnimmt (vgl. a und b). Darüber hinaus kann das Subjekt im Hauptsatz sogenannter Pro-drop-Sprachen wie dem Spanischen auch ausgelassen werden, wodurch das finite Verb die erste Satzposition übernimmt. Über das Pro-drop-Phänomen hinaus kann es im Spanischen zu einer Subjekt-Verb-Inversion kommen, was laut den deutschen Syntaxregeln in einem Aussagesatz in der Zielsprache nicht zulässig ist. Eine weitere kontrastive Komponente zwischen dem Spanischen und dem Deutschen findet sich in der Satznegation. Im Spanischen wird die Negation stets vor dem konjugierten Verb geäußert, wohingegen im Deutschen oft ein großes Spannungsfeld zwischen Verb und Negation entsteht (vgl. c und d).

- a) El sábado Martin se va al parque.
- b) \*Am Samstag Martin geht in den Park. (Testsatz)
- c) (Yo) no leo el libro.
- d) \*Ich nicht lese das Buch. (Testsatz)

### 2.1.2 Adjektivstellung

Adjektive in flektierter Form stehen im deutschen Satz immer vor ihrem Bezugsnomen. Im Gegensatz zu dieser syntaktischen Festsetzung verhält es sich mit der genannten

Wortreihenfolge im Spanischen disparat. Das attributive Adjektiv steht in der Regel hinter seinem Bezugswort (vgl. e und f).<sup>3</sup>

e) Este es mi hermano pequeño.

f) \*Das ist mein Bruder kleiner. (Testsatz)

## 2.2 Kongruenz

### 2.2.1 Kongruenz in der Nominalphrase

Unter Kongruenz wird die „Übereinstimmung zwischen zwei oder mehreren Satzelementen hinsichtlich ihrer morpho-syntaktischen Kategorien (Kasus, Person, Numerus, Genus)“ (vgl. Bußmann 2002: 363) verstanden. Innerhalb der deutschen Nominalphrase ergibt sich Kongruenz dann, wenn Artikel, Adjektiv(e) und Nomen in Genus, Numerus und Kasus übereinstimmen. Darüber hinaus richten sich Adjektive morphologisch nach dem Artikel in der Nominalphrase. Der kontrastive Unterschied zum Spanischen besteht insofern als das Spanische über keinen morphologisch markierten Kasus verfügt. Der Kasus wird den Nomen mit Hilfe von Präpositionen oder Rektion zugewiesen und Kongruenz in der Nominalphrase ausschließlich durch die Übereinstimmung in Numerus und Genus erreicht.

### 2.2.2 Kongruenz in der Verbalphrase

Die kongruierende Komponente in der Verbalphrase ist im Deutschen wie im Spanischen das finite Verb, das sich nach dem syntaktischen Subjekt richtet, mit welchem es bei Übereinstimmung in Person und Numerus Kongruenz herstellt. Die hier vorgestellten Ergebnisse rücken ausschließlich die einfache Subjekt-Verb-Kongruenz in den Fokus.

## 3. Zur Methode: Akzeptabilitätstest

Zum Zwecke der Untersuchung des Erwerbs der oben erläuterten grammatischen Phänomene wurde mit den Lernenden ein Akzeptabilitätstest durchgeführt, mit dessen Hilfe Grammatikalitätsurteile elizitiert wurden. Untersuchungen zum grammatischen Urteilsvermögen der Sprecher einer Erst-, Zweit- oder Fremdsprache spielten und

---

<sup>3</sup> Zwar können im Deutschen Adjektive auch in Nachstellung erscheinen, jedoch in unflektierter Form und meist in Zusammenhang mit Resten älteren Sprachgebrauchs (Karpfen blau) oder in Form von Stilmitteln (Wetterjacke, atmungsaktiv und wasserdicht). (Vgl. Helbig & Buscha 2011).

spielen eine wichtige Rolle in der Theoriebildung innerhalb der linguistischen Forschung. Insbesondere seit Mitte der 1970er Jahre werden *Grammatical Judgement Tests* intensiv in der Forschung zum Fremdsprachenerwerb genutzt. Die benannte Methode gehört zu jenen psycholinguistisch orientierten Datenerhebungsmethoden, die Fremdsprachenlernern zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Lernprozesses im Vorfeld definierte Daten entlocken sollen (*elicitation methods*).<sup>4</sup>

Fremdsprachenlerner müssen bei der grammatischen Urteilsfindung in der Zielsprache ihre Interimsprache zu Rate ziehen. Sie werden zu einem Zeitpunkt, zu dem ihr Sprachsystem noch unvollständig ist, dazu aufgefordert, ein Urteil über die Grammatikalität bestimmter Sätze aus der Zielsprache zu fällen. Der Akzeptabilitätstest konzentriert sich darauf, den Lernenden eine Festlegung (*Statement*) dahingehend zu entlocken, ob ein Satz in der Zielsprache akzeptabel ist oder nicht. Üblicherweise werden den Testpersonen Sätze aus der Zielsprache präsentiert, über welche sie zunächst ein Akzeptabilitätsurteil fällen und als inakzeptabel beurteilte Sätze gegebenenfalls im Anschluss korrigieren sollen (vgl. Mackey/Gass 2005).

Die vorliegende Untersuchung hat beide Teile berücksichtigt. Die Ergebnisse werden einerseits vor dem Hintergrund des bestehenden Wissens über Fremdsprachenerwerbsprozesse im Kindes- und Erwachsenenalter (Teil 1) und andererseits im Hinblick auf die zugrunde liegende Entscheidungsbasis innerhalb der Gruppe der Erwachsenen (Teil 2) analysiert.

#### **4. Ziele der Untersuchung**

Ziel der Untersuchung ist es, anhand der ermittelten Testergebnisse Aussagen über den Erwerb der ausgewählten syntaktischen Phänomene und der entsprechenden syntaktischen Kompetenz der Lernenden zu treffen. Vor diesem Hintergrund soll zunächst ermittelt werden, ob sich die getroffenen Akzeptabilitätsurteile abhängig vom Erwerbsalter der Lernenden unterscheiden (obwohl sich diese auf demselben Sprachniveau befinden). Falls Unterschiede offensichtlich sind, soll festgestellt werden, ob diese Differenzen allgemeiner Natur oder spezifisch für bestimmte syntaktische Phänomene sind und ob die Modalität der Präsentation der Stimuli (akustisch oder visuell) eine Rolle spielt.

---

<sup>4</sup> Beispielsweise durchgeführt bei Adler (2004) und Winkler (2011).

In einem weiteren Schritt soll analysiert werden, inwiefern die L1 der Lernenden von Bedeutung ist. Treten interlinguale Interferenzen auf, stellt sich die Frage, welche syntaktischen Phänomene betroffen sind und wann hingegen Interferenzen vermieden bzw. dem Einfluss der L1 widerstanden werden kann. Des Weiteren soll geklärt werden, welches Muster sich für die Erwerbsreihenfolge abzeichnet und inwieweit es sich mit der Theorie Pienemanns deckt. Sind darüber hinaus altersbedingte Unterschiede in der Schnelligkeit des Durchlaufens der Erwerbsstufen zu erkennen und durchlaufen Erwachsene diese in den Anfangsstadien tatsächlich schneller als Kinder? Überdies steht die Frage im Zentrum, welche syntaktischen Phänomene beim DaF-Erwerb vom Alter der Lernenden stärker beeinflusst werden als andere und ob mitunter der Erwerb bestimmter Phänomene gänzlich vom Faktor Alter unabhängig ist.

## **5. Testdesign**

### **5.1 Testpersonen**

Gruppe A setzte sich aus 59 Schülern der Deutschen Schule Guadalajara in Mexiko im Alter von zehn und elf Jahren zusammen. Sie lernten seit der ersten Klasse DaF und verfügten zum Zeitpunkt der Erhebung über keine anderen Fremdsprachenkenntnisse. Gruppe B bestand aus 39 Studenten der Universität Guadalajara, die ergänzend zu ihrem Studium DaF lernten. Die Altersspanne dieser Gruppe erstreckte sich von 17 bis 47 Jahren, wobei junge Erwachsene im Alter von 19 bis 25 Jahren den Großteil der Gruppe bildeten. Im Gegensatz zu Gruppe A konnten alle Teilnehmer aus Gruppe B mindestens Fremdsprachenkenntnisse des Englischen vorweisen. Die effektive Lernzeit dieser Gruppe (maximal 1 Jahr) war jedoch im Vergleich zu Gruppe A (4 Jahre) bedeutend kürzer. Abgesehen von den genannten Faktoren wurden alle weiteren Parameter (Sprachniveau, Muttersprache und weitere Fremdsprachenkenntnisse) homogen gehalten. Obwohl der wichtigste Faktor, das Zielniveau A1, institutionell und curricular vorgegeben war, wurde mit allen Testpersonen im Vorfeld ein Sprachstandstest durchgeführt, welcher diesen Stand bestätigte.

### **5.2 Testaufbau**

Die in diesem Beitrag vorgestellten Daten bilden eine Teilmenge aus einer größeren Studie, in der neben den bereits erwähnten syntaktischen Phänomenen noch weitere grammatische Strukturen getestet wurden.

In Teil 1 des Tests wurden alle Testpersonen zunächst aufgefordert, akustisch präsentierte Sätze hinsichtlich ihrer Akzeptabilität auf einer Skala zu beurteilen ('definitiv richtig', 'wahrscheinlich richtig', 'nicht sicher', 'wahrscheinlich falsch', 'definitiv falsch'). Die mündliche Instruktion, die beiden Gruppen für Teil 1 in ihrer Muttersprache erteilt wurde, lautete: „Entscheidet euch, ob die folgenden Sätze eurem Gefühl nach mögliche deutsche Sätze sind oder nicht. Ihr könnt die Antwort auf einer Skala eintragen. Habt ihr kein Gefühl für einen Satz, markiert bitte 'nicht sicher'“. Jedem fehlerhaften Testsatz wurde ein wohlgeformter Kontrollsatz zugeordnet, welcher das gleiche syntaktische Phänomen beinhaltet. Die präsentierten Stimuli enthielten so zum gleichen Teil zielsprachenadäquate und zielspracheninadäquate Sätze. Der Umfang des ersten Teils in der Ausgangsstudie betrug 48 Test- und Kontrollsätze, sodass die Durchführung (ca. 15 Minuten intensive Konzentration) inklusive der Testvorbereitung (ca. 10 Minuten; bei den Kindern länger) ca. 25 Minuten erforderte. Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse aus Teil 1 berücksichtigen insgesamt 32 Sätze, die sich jeweils aus vier Testsätzen und vier Kontrollätzen zur V2-Stellung, zur Adjektivstellung, zur Kongruenz in der Nominalphrase und zur Kongruenz in der Verbalphrase zusammensetzen.

In Teil 2 wurden im Anschluss visuell präsentierte Sätze mit den gleichen Typen von syntaktischen Verletzungen auf derselben Skala beurteilt. Darüber hinaus sollten die Testpersonen diejenigen Sätze korrigieren, die sie ablehnen und ihr Entscheidungsverhalten innerhalb der Auswahl 'Vermutung', 'Intuition', 'aus dem Gedächtnis' und 'Regelkenntnis' begründen. Da Teil 2 eine längere Konzentrationsphase sowie eine tiefgründige Reflexion über das Entscheidungsverhalten voraussetzte, wurde er ausschließlich von Gruppe B, den Erwachsenen, durchgeführt. Eine reflektierte Entscheidung sowie eine noch längere Konzentration waren von den Kindern nicht zu erwarten. Die Korrektur nicht akzeptierter Sätze war notwendig, um sicherzustellen, dass der Forschungsfokus bei einem Testsatz der gleiche ist wie der der Testperson. Wird beispielsweise der Testsatz *\*Ich suche eine Wohnung schöne* als *\*Ich suchen eine Wohnung schöne* korrigiert, muss angenommen werden, dass für die Testperson die Konstruktion *eine Wohnung schöne* akzeptabel ist. In dem anschließenden Schritt der Begründung zum getroffenen Akzeptabilitätsurteil konnte darüber hinaus auf ein implizites oder explizites Entscheidungsverhalten geschlossen werden.

Die inkorrekten Testsätze aus Teil 1 und 2 beinhalteten jeweils nur eine Verletzung, die sich auf eines der vorangehend vorgestellten syntaktischen Phänomene bezog. Alle

Test- und Kontrollsätze enthielten nur den Teilnehmern schon bekannten Wortschatz, um eine Irritation auf semantischer Ebene zu vermeiden. In Teil 2 wurden jeweils 2 Testsätze zu jedem syntaktischen Phänomen mit einem zugehörigen Kontrollsatz getestet.

Als Grundlage der Fehlerimplementierung mit Ziel der Abweichung von der Grammatikalität dienten die Grammatikalitätsgrade nach Chomsky (*degrees of grammaticality*), nach welcher die Verletzung einer syntaktischen Kategorie die höchste Abweichung darstellt. Die Fehler der Testsätze zur V2-Stellung wurden durch die Verschiebung des finiten Verbs im Hauptsatz zum einen im Hinblick auf die Adverb-Voranstellung und zum anderen auf die Satznegation implementiert (vgl. 2.1.1). Die Fehlerimplementur zu den Testsätzen der Adjektivstellung fand durch Verschiebung des attributiven Adjektivs hinter sein Bezugsnomen statt (vgl. 2.1.2). Alle Testsätze, bei denen eine Veränderung bei der Wortstellung vorgenommen wurde, wiesen ohne Ausnahme Strukturen auf, die problemlos ins Spanische übertragen werden können und sich somit durch eine in der Zielsprache regelwidrige, aber in der Muttersprache der Testpersonen zulässige und bedeutungserhaltende syntaktische Struktur auszeichnen. Um Nominal- und Verbalphrasen in ihrer syntaktischen Wohlgeformtheit zu manipulieren und somit inkongruent zu machen, wurden morphologische Veränderungen weniger an den Nomen, sondern vielmehr an Artikeln und – im Falle des hier vorgestellten Phänomens – an Adjektiven (Nominalphrasen) und an Verben (Verbalphrasen) im Rahmen ihrer Möglichkeiten der Deklination vorgenommen.

## 6. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung aus Teil 1 und Teil 2 vorgestellt. Zunächst werden sie mit Hilfe der ermittelten Akzeptabilitäts-Mittelwerte gruppenspezifisch und gruppenvergleichend beschrieben und im Anschluss daran die Bedeutung der Ergebnisse für die grammatische Kompetenz der Testpersonen in der Zielsprache abgeleitet.

## 6.1 Wortstellung – Teil 1

### 6.1.1 V2-Stellung im Hauptsatz

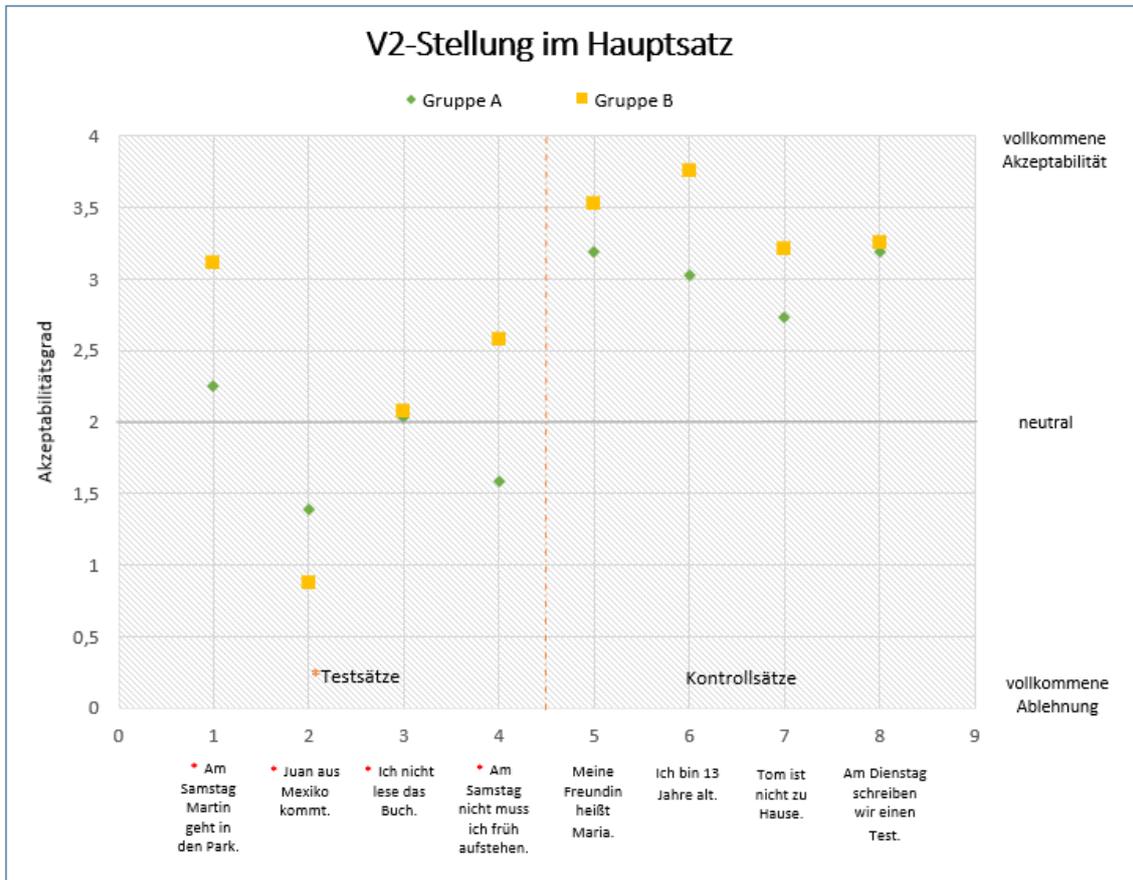


Abb. 1: V2-Stellung im Hauptsatz

Die Kontrollsätze zur V2-Stellung (rechte Hälfte der Tabelle) wurden sowohl von den Kindern der Gruppe A als auch von den Erwachsenen der Gruppe B als akzeptabel bewertet ( $\bar{x}$  Gruppe A: 3,04;  $\bar{x}$  Gruppe B: 3,44). Jedoch ist deutlich, dass die erwachsenen Testpersonen die Grammatikalität der korrekten Sätze mit größerer Sicherheit beurteilten. Demgegenüber bewerteten die Kinder die ungrammatischen Testsätze (linke Hälfte der Tabelle) eher als unakzeptabel bzw. neutral ( $\bar{x}$  Gruppe A: 1,82), während die Erwachsenen diese als eher akzeptabel bewerteten ( $\bar{x}$  Gruppe B: 2,18). Obwohl die Mittelwerte der beiden Gruppen für die ungrammatischen Testsätze tendenziell in unterschiedliche Kategorien fallen, ist ein gemeinsamer Unterschied zwischen grammatischen und ungrammatischen Sätzen zu beobachten: Ungrammatische Sätze werden insgesamt als weniger akzeptabel bewertet als grammatische Sätze. Im Vergleich zwischen den beiden Gruppen fällt auf, dass Kinder generell negativer bewerten als Erwachsene.

Die durch die Akzeptanz zum Ausdruck gebrachte vermeintliche Sicherheit von Gruppe B führt bei den Testsätzen dazu, ungrammatische Sätze vorschnell zu akzeptieren. Eine Ausnahme zum übrigen Entscheidungsverhalten stellt in diesem Zusammenhang der Testsatz 2 (*\*Juan aus Mexiko kommt.*) dar, welcher auf Grund seines syntaktischen Aufbaus eine Besonderheit mit sich bringt. Obwohl dieser Satz als Testsatz konzipiert wurde, kann er, würde man *aus Mexiko* als attributiven Teil des Subjekts betrachten, ein korrekt gebildeter deutscher Satz sein. Trotzdem wurde dieser Satz am stärksten abgelehnt (Gruppe A: 0,87; Gruppe B: 1,39). Diese Tatsache ist vor allem bei Gruppe B interessant: Scheint bei drei von vier Testsätzen die regelwidrige Stellung des finiten Verbes noch akzeptabel zu sein, löst sie aber bei dem genannten Satz eine deutliche Ablehnung aus. Eine mögliche Erklärung dieser Beobachtung ist, dass die Lerner die Chunk-Konstruktion *X kommt aus Y* schon erworben haben und dessen Verletzung zur Ablehnung des Satzes geführt hat.

Die Ergebnisse spiegeln folglich den Prozess des Erwerbs der V2-Stellung im Hauptsatz wieder, der bei beiden Gruppen noch nicht abgeschlossen ist: Die grammatischen Kontrollsätze werden ausnahmslos akzeptiert – jedoch noch mit Unsicherheit. Syntaktische Verletzungen gegen chunk-basiertes Wissen werden abgelehnt und das regelbasierte grammatische Wissen befindet sich noch im Entwicklungsprozess.

### 6.1.2 Adjektivstellung

Die Ergebnisse zur Adjektivstellung zeigen ein ähnliches Muster wie die zur V2-Stellung. Auch hier wurden die Kontrollsätze von beiden Gruppen als akzeptabel bewertet ( $\emptyset$  Gruppe A: 2,53;  $\emptyset$  Gruppe B: 2,99). Erneut ist auffällig, dass die Grammatikalität von den erwachsenen Testpersonen mit größerer Sicherheit bewertet wurde ( $\emptyset$  Gruppe B: 2,38). Dem steht wiederum die eher negative bzw. neutrale Bewertung der Testsätze durch die Kinder ( $\emptyset$  Gruppe A: 1,92) gegenüber. Generell werden auch hier grammatische Sätze insgesamt eher als akzeptabel und ungrammatische Sätze im Verhältnis dazu eher als unakzeptabel bewertet. Wie schon bei der V2-Stellung im Hauptsatz wird auch bei der Adjektivstellung deutlich, dass die Kinder mit der Skala anders umzugehen und andere Strategien bei der Aufgabenerfüllung anzuwenden scheinen als die Erwachsenen. Aus einem bestimmten Grunde sind die Akzeptabilitätswerte der Kinder stetig niedriger als die der Erwachsenen.

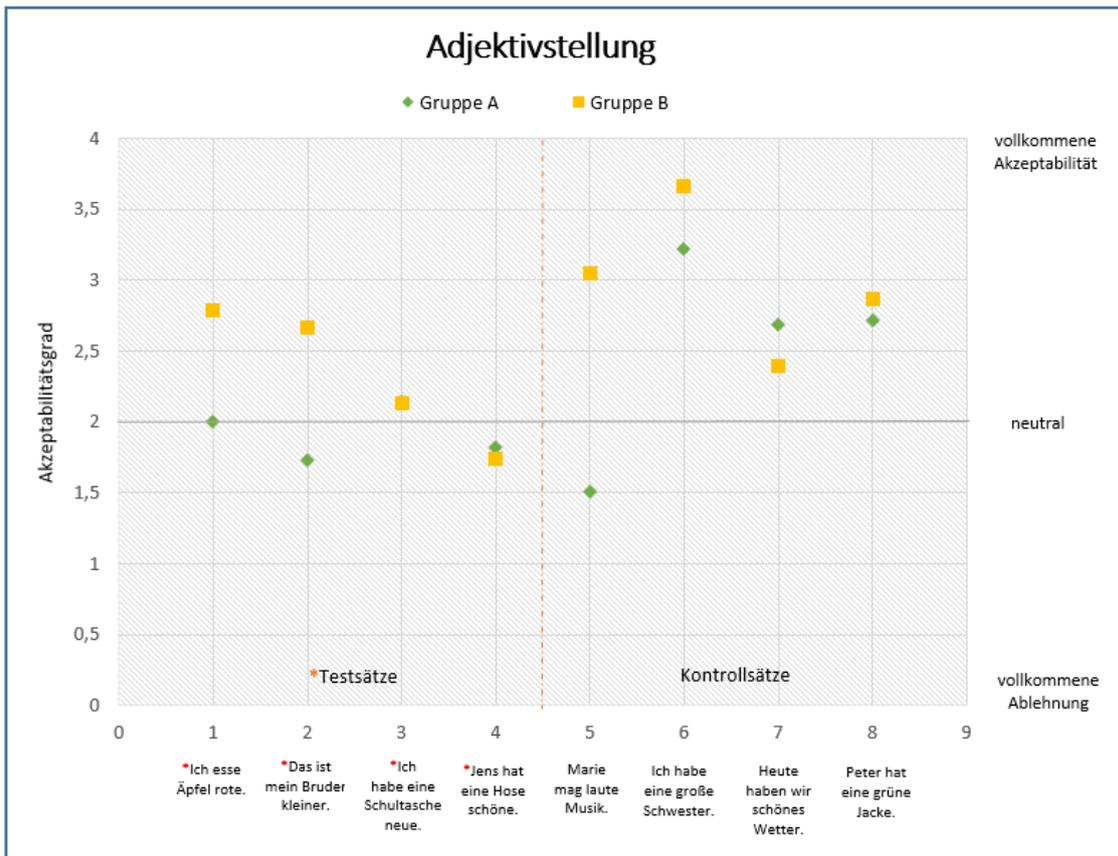


Abb. 2: Adjektivstellung

Vor dem Hintergrund der übrigen Kontrollsatzbewertungen muss angenommen werden, dass das Adjektiv *laut* in Kontrollsatz 5 (*Marie mag laute Musik*) in seiner semantischen Bedeutung oder in seiner flektierten Form für Gruppe A nicht bekannt war und der gesamte Satz deshalb abgelehnt wurde. Hinsichtlich des Erwerbsprozesses der Adjektivstellung kann aus den vorliegenden Ergebnissen abgeleitet werden, dass dieser Prozess ebenfalls noch nicht vollendet ist: Auch hier werden grammatische Kontrollsätze unsicher von beiden Gruppen akzeptiert, die ungrammatischen Konstruktionen der Testsätze aber nur von den Kindern der Gruppe A abgelehnt und von den Erwachsenen der Gruppe B hingegen sehr unsicher akzeptiert. Generell werden die Sätze mit tendenziell niedrigem Wert akzeptiert und mit tendenziell hohem Wert abgelehnt. Das unsichere Entscheidungsverhalten im Vergleich zur V2-Stellung sowie die Tatsache, dass die direkte Übersetzung der falschen Sätze mit dem Adjektiv in Poststellung im Spanischen korrekt wäre, spricht hier für einen stärkeren Einfluss der L1 und somit für die Anfälligkeit für Interferenzen. Dennoch scheint der Entwicklungsprozess zur Adjektivstellung in der mentalen Lernergrammatik bei den Kindern der Gruppe A aufgrund

des homogenen Entscheidungsverhaltens weiter fortgeschritten zu sein als bei den Erwachsenen der Gruppe B.

## 6.2 Wortstellung – Teil 2

Die zwei ungrammatischen Testsätze zur V2-Stellung wurden von Gruppe B im Vergleich zu Teil 1 ( $\emptyset$  2,1) in Teil 2 infolge der visuellen Präsentation deutlicher abgelehnt ( $\emptyset$  1,55). Der grammatische Kontrollsatz wurde hingegen im Vergleich zu Teil 1 ( $\emptyset$  3,44) in Teil 2 eher unsicherer akzeptiert (2,5). Da die abgelehnten Testsätze in Teil 2 zielsprachengerecht korrigiert wurden, unterstreicht dies den Forschungsfokus auf das getestete Phänomen. Die ungrammatischen Testsätze wurden laut Angaben der Testpersonen am häufigsten auf Basis von Regelkenntnis als inakzeptabel bewertet, ebenso wie der grammatische Kontrollsatz auf Basis von Regelkenntnis akzeptiert wurde, was für ein explizites Entscheidungsverhalten der Testpersonen spricht. Hinsichtlich der zielsprachennäheren Bewertung der ungrammatischen Testsätze liegt die Vermutung nahe, dass den Erwachsenen der Gruppe B an dieser Stelle ihre kognitive Fähigkeit zum Problemlösungsverhalten zugute kam. Die längere Bedenkzeit und die visuelle Unterstützung in Teil 2 ermöglichten eine tiefgründigere Analyse, in welcher sie sich auch grammatisches Regelwissen zu Nutze machen konnten. Den Kontrollsatz betreffend kann dahingehend argumentiert werden, dass der größere Drang zum Analysieren und Kontrollieren zu einer übermotivierten Fehlersuche führte.

Auch die beiden Testsätze zur Adjektivstellung wurden im Vergleich zu Teil 1 ( $\emptyset$  2,38) in Teil 2 deutlicher und zielsprachennäher als inakzeptabel bewertet ( $\emptyset$  1,47), ebenso wie der zugehörige Kontrollsatz im Vergleich zu Teil 1 ( $\emptyset$  2,99) mit deutlich größerer Sicherheit als akzeptabel bewertet wurde (3,74). Der Forschungsfokus auf die Stellung des attributiven Adjektivs wurde auch hier durch das zielsprachenadäquate Korrekturverhalten bestätigt. Die Ablehnung der ungrammatischen Testsätze hat laut Angaben der Erwachsenen am häufigsten auf Basis von Intuition, die Akzeptanz des grammatischen Kontrollsatzes hingegen auf Basis von Regelkenntnis stattgefunden. Besonders die deutlich zielsprachennähere Ablehnung ungrammatischer Sätze in Teil 2 legt die Schlussfolgerung nahe, dass die Testpersonen erst beim Lesen und längeren Analysieren einer syntaktischen Konstruktion sensibel für die Stellung des attributiven Adjektivs im Deutschen zu sein scheinen und infolge dessen Interferenzen aus ihrer L1 vermeiden können.

## 6.3 Kongruenz – Teil 1

### 6.3.1 Kongruenz in der Verbalphrase

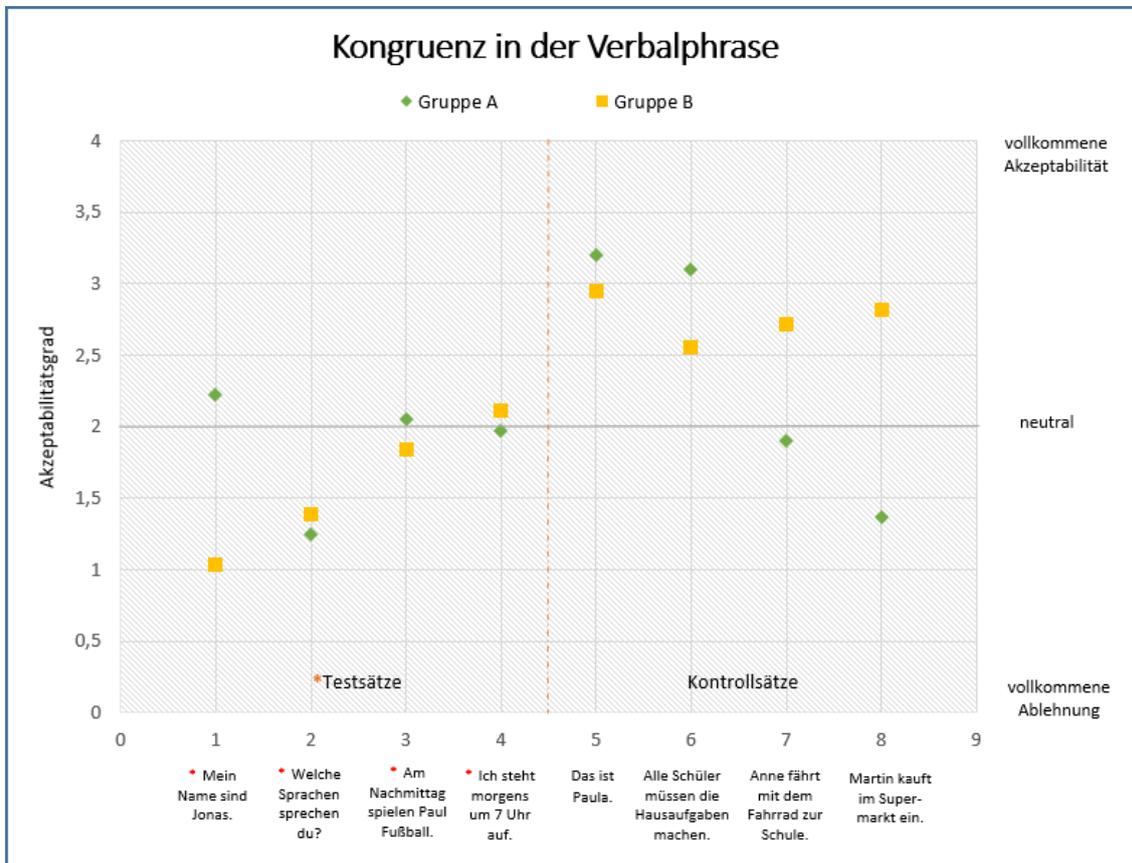


Abb. 3: Kongruenz in der Verbalphrase

Die grammatischen Kontrollsätze zur einfachen Subjekt-Verb-Kongruenz wurden von beiden Gruppen im Durchschnitt als akzeptabel ( $\bar{x}$  Gruppe A: 2,40;  $\bar{x}$  Gruppe B: 2,76) und die ungrammatischen Testsätze ebenfalls von beiden Gruppen als inakzeptabel bewertet ( $\bar{x}$  Gruppe A: 1,87;  $\bar{x}$  Gruppe B: 1,59). Erneut wird deutlich, dass grammatische Sätze generell als akzeptabel und ungrammatische Sätze generell als inakzeptabel bewertet werden. Offensichtlich ist aber, dass die Grammatikalität von den Erwachsenen homogener bewertet wurde, während das Entscheidungsverhalten der Kinder bei den Kontrollsätzen eine größere Heterogenität aufweist. Die deutliche Akzeptanz der Kontrollsätze 5 und 6 (3,1 und 3,2) durch die Kinder der Gruppe A auf der einen Seite und die deutliche Ablehnung des Testsatzes 2 (1,24) auf der anderen kann – wie schon im vorangehenden Phänomen der V2-Stellung – durch ihren Chunk-Charakter erklärt werden, da die Kinder besonders mit diesen Äußerungen sehr vertraut zu sein scheinen und diese häufig im Unterricht hören.

Die Ergebnisse lassen Schlussfolgerungen auf den Erwerbsprozess der einfachen Subjekt-Verb-Kongruenz der Gruppen zu, der sich ebenfalls noch in der Entwicklung befindet: Ungrammatische Sätze werden als inakzeptabel bzw. neutral bewertet und grammatische Sätze werden akzeptiert (von Gruppe B homogener als von Gruppe A). Bei Gruppe A ist darüber hinaus die Ablehnung von Chunk-Verletzungen bzw. die Akzeptanz von korrekten Chunk-Konstruktionen offensichtlich. Das regelbasierte Wissen befindet sich zwar bei beiden Gruppen noch in der Entwicklung, scheint sich aber bei Gruppe B schon weiter verfestigt zu haben.

### 6.3.2 Kongruenz in der Nominalphrase

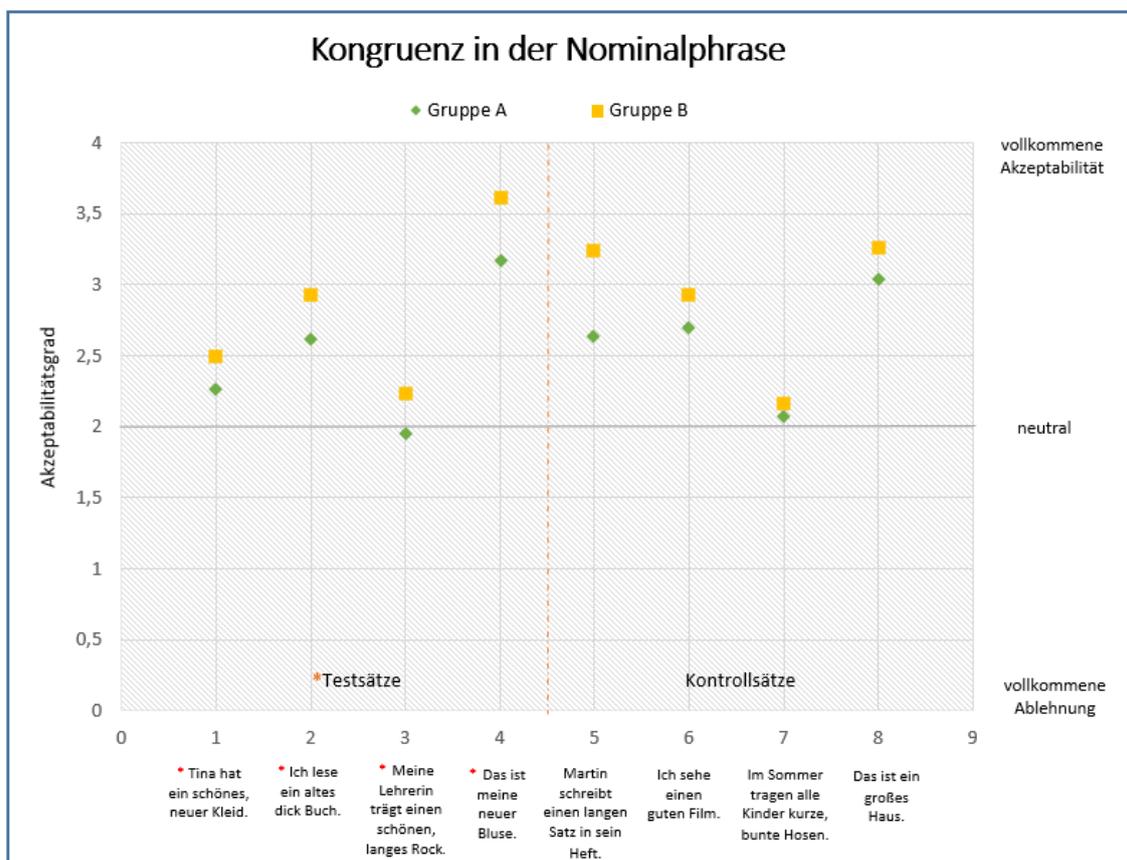


Abb. 4: Kongruenz in der Nominalphrase (Phrasen-Agreement mit Modifikation an Adjektiven)

Die Ergebnisse zur Kongruenz in der Nominalphrase mit Modifikation an den Adjektiven zeichnen sich durch einen erheblichen Unterschied zu den vorherigen syntaktischen Phänomenen aus: Sowohl die Testsätze ( $\bar{x}$  Gruppe A: 2,50;  $\bar{x}$  Gruppe B: 2,82) als auch die Kontrollsätze ( $\bar{x}$  Gruppe A: 2,61;  $\bar{x}$  Gruppe B: 2,90) wurden von beiden Gruppen ausnahmslos als akzeptabel bewertet. Deutlich ist jedoch, dass wieder alle Sätze von den Erwachsenen mit größerer Sicherheit akzeptiert wurden als von den

Kindern. Dass ausgerechnet die beiden längsten und syntaktisch komplexesten Sätze (Testsatz 3 und Kontrollsatz 7) stärker zur Neutralität tendieren, mag mit der entsprechend geforderten hohen und Akzeptabilität vermindernenden Gehirnleistung zu tun haben. Die durchgängige akzeptable Bewertung von grammatischen und ungrammatischen Sätzen beider Gruppen lässt keine Differenzierung zu und spricht für die Irrelevanz des getesteten Phänomens bei der Beurteilung von zielsprachigen Äußerungen zum Erhebungszeitpunkt und infolge dessen dafür, dass der Erwerbsprozess für das Phrasen-Agreement (Pluralmarkierung ausgeschlossen) noch nicht eingesetzt hat.

#### **6.4 Kongruenz – Teil 2**

Die beiden ungrammatischen Testsätze zur einfachen Subjekt-Verb-Kongruenz wurden im Vergleich zu Teil 1 ( $\emptyset$  1,59) von den Erwachsenen der Gruppe B in Teil 2 ebenfalls als inakzeptabel ( $\emptyset$  1,74) und der zugehörige grammatische Kontrollsatz im Vergleich zu Teil 1 ( $\emptyset$  2,76) bedeutend sicherer und zielsprachennäher als akzeptabel bewertet (3,76). Das Korrekturverhalten bestätigte deutlich den gleichen Forschungsfokus von Testpersonen und Testdesign. Die Bewertungen für Test- und Kontrollsätze wurden aufgrund von Regelkenntnis vorgenommen. Bei den Testsätzen in Teil 2 scheint es an dieser Stelle zu einer durch die Möglichkeit zum längeren Analysieren der Konstruktionen verursachte leichte Verunsicherung gekommen zu sein, wohingegen die Kontrollsatzbewertung durch das Bewusstmachen der Regel deutlich sicherer ausfiel. Hinsichtlich der Kongruenz in der Nominalphrase wurden wie in Teil 1 der Untersuchung die beiden Testsätze ( $\emptyset$  2,74) sowie der Kontrollsatz (3,11) als akzeptabel bewertet. Schlussfolgernd ist anzunehmen, dass die Kongruenz in der Nominalphrase mit Modifikation an Adjektiven auch beim Lesen der Sätze keine Relevanz für die Akzeptabilität hat. Das zusätzlich angegebene Entscheidungsverhalten ist somit nicht auf das syntaktische Phänomen, sondern auf die Semantik der Sätze zurückzuführen und deshalb für die Untersuchung nicht von Belang.

## **7 Besprechung der Ergebnisse**

### **7.1 Erwerbsreihenfolge**

Die vorliegenden gemeinsamen Unterschiede in der Test- und Kontrollsatzbewertung beider Gruppen (grammatische Kontrollsätze werden bei V2-Stellung, Adjektivstellung und Kongruenz in der Verbalphrase eher als akzeptabel und ungrammatische Testsätze

eher als unakzeptabel bewertet und bei der Kongruenz in der Nominalphrase sowohl Test- als auch Kontrollsätze von beiden Gruppen akzeptiert) deuten darauf hin, dass beide Lernergruppen im Wesentlichen die gleiche Reihenfolge im Erwerb der getesteten syntaktischen Phänomene durchlaufen. Im konkreten Fall ergibt sich aus der Differenz ( $\Delta$ ) der Test- und Kontrollatzbewertung folgende Erwerbshierarchie:

	V2-Stellung	Adjektiv- stellung	Kongruenz VP	Kongruenz NP (Adjektiv)
$\Delta$ Test-/Kontrollsätze Gruppe A	1,22	0,61	0,53	0,11

Tabelle 1: Ermittelte Erwerbshierarchie für Gruppe A

	V2-Stellung	Kongruenz VP	Adjektiv- stellung	Kongruenz NP (Adjektiv)
$\Delta$ Test-/Kontrollsätze Gruppe B	1,26	1,17	0,61	0,08

Tabelle 2: Ermittelte Erwerbshierarchie für Gruppe B

Die Ergebnisse in Tabelle 1 und 2 bestätigen Pienemanns Erwerbshierarchie dahingehend, als gezeigt wurde, dass dem Erwerb schwieriger, phrasaler Prozeduren wie in NP ( $\Delta$  Gruppe A: 0,11;  $\Delta$  Gruppe B: 0,08) und VP ( $\Delta$  Gruppe A: 0,53;  $\Delta$  Gruppe B: 1,17) einfachere, grundlegende kategorische Prozeduren wie die V2-Stellung ( $\Delta$  Gruppe A: 1,22;  $\Delta$  Gruppe B: 1,26) vorangehen. Im Einzelnen bestätigt die ermittelte Reihenfolge, dass zunächst die SVO-Reihenfolge erworben wird, sich die Stellung des attributiven Adjektivs (ebenfalls auf kategorischem Wissen beruhend) im Entwicklungsprozess befindet und Kongruenz in NP und VP nach V2-Stellung erworben werden. Im Gegensatz zur Hierarchie Pienemanns ist hier aber ein Unterschied in der Reihenfolge zu erkennen: Die einfache Subjekt-Verb-Kongruenz sollte nach Pienemann auf Stufe V und deutlich nach der Kongruenz in der NP (Stufe III) erworben werden. Aus den ermittelten Differenzen geht aber hervor, dass der Erwerb der Kongruenz in der VP besonders bei Gruppe B weiter fortgeschritten ist als der zur Kongruenz in der NP.<sup>5</sup> Es kann angenommen werden, dass an dieser Stelle die typologischen Überlappungen und Unterschiede zwischen L1 und L2 eine Rolle spielen: Während bei der Kongruenz in der VP die L1-Prozeduren in den L2-Prozessor kopiert werden können, da in beiden

<sup>5</sup> Kongruierende bzw. nicht-kongruierende Komponente war im Fall der vorliegenden Untersuchung das Adjektiv der NP. Nicht in die Ergebnisse fließt die Pluralmarkierung in der NP ein, welche nach Pienemann zuvor erworben wird.

Sprachen Kongruenz durch Übereinstimmung derselben Merkmale (Person und Numerus) hergestellt wird, ist die Bildung einer NP im Deutschen komplexer als im Spanischen. Zusätzlich zu Numerus und Genus müssen im Deutschen Kasus und Typ der Adjektivdeklinations (in Abhängigkeit vom Determinierer) berücksichtigt werden. Die Erstellung der neuen Prozeduren und ihre Synchronisierung mit den überlappenden können dazu führen, dass der Erwerb der Kongruenz in der NP länger dauert als in der VP.

Die generellen Gemeinsamkeiten im Entscheidungsverhalten zeichnen sich durch einzelne gruppenspezifische Differenzen aus: Bei den syntaktischen Phänomenen zur Wortstellung (V2-Stellung und Adjektivstellung) konnte beobachtet werden, dass Erwachsene alle Sätze, die sie für richtig halten, mit größerer Sicherheit akzeptieren, vermeintlich falsche Sätze aber unsicherer ablehnen. Kinder verhalten sich entgegengesetzt: Alle Sätze, die sie für falsch halten, lehnen sie mit größerer Sicherheit ab, aber vermeintlich richtige Sätze akzeptieren sie unsicherer (außer bei Chunks). Bei der Kongruenz in der Verbalphrase zeichnen sich die Erwachsenen durch eine deutlich höhere Homogenität, die Kinder hingegen durch eine Heterogenität im Entscheidungsverhalten aus. Für den Erwerbsprozess bedeuten die gruppenspezifischen Unterschiede, dass die Reihenfolge der Erwerbsstadien zwar prinzipiell bei Erwachsenen und Kindern die gleiche ist, die Erwerbsfortschritte innerhalb der einzelnen syntaktischen Phänomene unterscheidet sich aber altersbedingt, ebenso die Schnelligkeit im Durchlaufen dieser einzelnen Erwerbsschritte. Genauere Aussagen dazu ermöglichen die Ergebnisse aus Teil 2, in welchem Gruppe B die Stimuli visuell präsentiert wurden. Bei den syntaktischen Phänomenen V2-Stellung, Adjektivstellung und Kongruenz in der Verbalphrase spielt die Art und Weise der Stimuli-Präsentation insofern eine Rolle, als die visuelle Präsentation in Teil 2 eine längere und intensivere Analyse der syntaktischen Struktur ermöglicht. Dadurch kommt es bei den Erwachsenen durch ihre kognitive Fähigkeit zum Problemlösungsverhalten eher zum Erkennen der Fehlerhaftigkeit ungrammatischer Sätze und zu einem möglichen Vermeiden von Interferenzen (vgl. Testsätze zur Wortstellung), aber auch durch übermotiviert Fehlersuche zur Unsicherheit (vgl. Testsätze Kongruenz VP).

## **7.2 Erwerbsebene**

Die ermittelten Daten geben im direkten Vergleich zwischen Teil 1 und Teil 2 Hinweise über den Erwerb eines syntaktischen Phänomens auf deklarativer und prozeduraler

Ebene. Gruppe B erzielte die zielsprachennäheren Ergebnisse in Teil 2 bei V2-Stellung und SV-Kongruenz entsprechend der Testpersonenaussagen aufgrund von Regelkenntnis. Schlussfolgernd ist davon auszugehen, dass die Lerner das entsprechende deklarative, in Form von Regeln gespeicherte Wissen dazu besitzen. Explizite Regeln scheinen demzufolge zwar schon gelernt und im deklarativen Gedächtnis gespeichert, jedoch stehen diese den Lernern noch nicht in Form von automatisierten Prozeduren zur Verfügung. Im Gegensatz dazu haben sich die Erwachsenen in Teil 2 bei der zielsprachennäheren Bewertung zur Adjektivstellung auf ihre Intuition verlassen. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass es hier nicht nötig war, auf explizites Regelwissen zurückzugreifen.

Mit Hilfe der Ergebnisse aus Teil 1 und Teil 2 sind des Weiteren generelle Aussagen darüber möglich, auf welcher Ebene der Erwerb der getesteten Phänomene zum Zeitpunkt der Erhebung schon stattgefunden hat: Für Gruppe B konnte keine Evidenz für die Existenz eines allgemeinen regelmäßigen Flexionssystems zur Kongruenz in der Nominalphrase gefunden werden. Die Stellung des finiten Verbs im deutschen Hauptsatz an zweiter Position sowie die des attributiven Adjektivs vor seinem Bezugsnomen sind offensichtlich latent bereits im lernersprachlichen System von Gruppe B vorhanden, jedoch noch kein fester Bestandteil dessen. Die einfache Kongruenz in der Verbalphrase scheint in der mentalen Lernergrammatik der Gruppe B bereits tiefer verankert und gefestigt zu sein.

Da die Ergebnisse von Gruppe B aus Teil 2 diejenigen aus Teil 1 unterstreichen, können auch allein auf Basis der Ergebnisse aus Teil 1 für Gruppe A Erkenntnisse zum Erwerbsstand gewonnen werden. Die Grammatikalitätsurteile in Teil 1 basieren allein auf einer schnellen, intuitiven Entscheidung. Demnach müssen die syntaktischen Phänomene schon tiefer in der Interimsprache verankert sein, um als Grundlage für ein Grammatikalitätsurteil zu dienen. Im Vergleich zu den Erwachsenen der Gruppe B sind bei Gruppe A folglich zwei Differenzen auffällig: Der Erwerb der Stellung des attributiven Adjektivs scheint bei den Kindern aufgrund der größeren Homogenität im Entscheidungsverhalten bereits weiter fortgeschritten zu sein als bei den Erwachsenen. Des Weiteren konnte außer bei Chunk-Konstruktionen keine Evidenz für den Erwerb der einfachen SV-Kongruenz festgestellt werden.

### **7.3 Einfluss der L1 und Kognition**

Der Einfluss der L1 ist bei allen getesteten syntaktischen Phänomenen ersichtlich, jedoch unterschiedlich stark. Besonders in Teil 1 waren bei Gruppe B noch Interferenzen bei der Adjektivstellung und V2-Stellung zu beobachten, welche sie erst in Teil 2 beim Lesen und längeren Analysieren vermeiden konnten. Eine mögliche Erklärung dafür könnte der Entwicklungsstand des L2-Prozessors sein, welcher bei den Kindern aufgrund der längeren Lernzeit weiter fortgeschritten scheint. Solange der L2-Prozessor nicht entwickelt ist, bedienen sich die Lerner ihres Prozessors aus der L1 (vgl. Piene-*mann* 1999). Da bei zielsprachigen Strukturen zur Wortstellung nur eine Operation nötig ist (Verschiebung), können sich Lerner von ihrem L1-Prozessor hier eher lösen als bei Strukturen zur Kongruenz in NP und VP, wo komplexere Operationen verlangt werden.

Der altersbedingte kognitive Entwicklungsstand der Lernenden wirkt sich folglich auf den Erwerb der Morphosyntax in der Kongruenz in Verbal- und Nominalphrase aus. Der Erwerb der Wortstellung ist hingegen weniger vom Alter beeinflusst, da zum Erhebungszeitpunkt zwischen den Gruppen keine signifikanten Unterschiede zu beobachten waren. Darüber hinaus sieht sich dieser Fakt in Einklang mit Ergebnissen aus früheren Untersuchungen mit gehörlosen Kindern (vgl. *Peltzer-Karpf* 1994).

### **7.4 Interimsprache**

In Bezug auf die Interimsprache der Lernenden wurde somit ersichtlich, dass (obwohl die Erwerbsreihenfolge der deutschen Grammatik weitestgehend vorgegeben ist und sich an natürlichen Erwerbssequenzen orientiert) die Art und Weise der Aneignung sowie die benötigte Zeit mitunter stark zwischen den Gruppen variieren und somit vom Alter abhängig sind. Hält man sich die unterschiedliche Lernzeit der Gruppen vor Augen (Kinder 4 Jahre und Erwachsene 1 Jahr), geht aus den vorliegenden Ergebnissen auch hervor, dass Erwachsene auf Grund des bewussteren Ablaufens des Fremdsprachenerwerbsprozesses die ersten Stufen ihrer Interimsprache schneller durchlaufen als Kinder.

Die bereits stärkere Verfestigung der Adjektivstellung bei den Kindern kann damit begründet werden, dass das getestete Phänomen in der Regel nicht explizit im Unterricht benannt wird, sondern im Laufe der Lernzeit eher implizit erworben wird. In diesem Fall profitiert Gruppe A von der längeren Lernzeit. Im Gegensatz dazu profitieren die Erwachsenen der Gruppe B aufgrund ihrer höheren kognitiven Entwicklung

beim Erwerb der SV-Kongruenz vom expliziten Formulieren von Regeln und der größeren Komplexität des Phänomens und können auf diesem Erwerbsstadium schneller und effektiver lernen als Kinder.

## 8. Ausblick

Die Ergebnisse der Untersuchung leisteten einen Beitrag zur Fremdsprachenerwerbsforschung unter Berücksichtigung des Faktors Alter der Lernenden. Sie trugen wesentliche Erkenntnisse zum Erwerb ausgewählter syntaktischer Phänomene des Deutschen im zugrunde liegenden lernersprachlichen System bei. Die Methode des Akzeptabilitätstests erwies sich für das Forschungsziel als effektiv und bietet sich als Datenerhebungsinstrument für weitere Untersuchungen dieser Art an. Nicht zuletzt, da im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur eine begrenzte Anzahl an Items und Testpersonen berücksichtigt werden konnte. Eine eindimensionale Betrachtung altersbedingter Fremdsprachenerwerbsunterschiede würde aufgrund der Komplexität des Faktors Alter zu kurz greifen. Hierzu ist es angezeigt, interdisziplinäre Bemühungen, vor allem mit der Neurologie, der Soziologie und der Psychologie, in Zukunft zu intensivieren.

## Bibliografie

- Abrahamsson, N.; Kenneth, H. (2009) Age of Onset and Nativelikeness in a Second Language: Listener Perception versus Linguistic Scrutiny. In: *Language Learning* 59, 249–306.
- Apeltauer, E. (1992) Sind Kinder bessere Sprachenlerner? In: *Lernen in Deutschland* 1, 6–19.
- Birdsong, D.; Paik, L. (2008) Second Language Acquisition and Ultimate Attainment. In B. Spolsky & F. Hult (Hrsg.) *Handbook of Educational Linguistics*. London: Blackwell, 424–436.
- Bußmann, H. (2002) *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- DeKeyser, R. M.; Larson-Hall, J. (2005) What does the critical period really mean? In: *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Dimroth, C.; Haberzettl, S. (2008) Je älter desto besser: Der Erwerb der Verbflexion im Kindesalter. In: Ahrenholz, B.; Bredl, U.; Klein, W.; Rost-Roth, M.; Skiba, R. (Hrsg.): *Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus der Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweitspracherwerbsforschung*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 227–239.
- Edmondson, W. J.; House, J. (2011) *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 4. Aufl., Tübingen: Francke.
- Grotjahn, R. (2005) Je früher, desto besser? – Neue Befunde zum Einfluss des Faktors „Alter“ auf das Fremdsprachenlernen. In: Pürschel, Heiner & Tinnefeld, Thomas

- (Hrsg.) *Moderner Fremdsprachenerwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia: Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bochum: AKS-Verlag, 186–202.
- Grotjahn, R.; Schlak, T. (2010) Alter. In: Krumm, H. J.; Fandrych, C.; Hufeisen, B.; Riemer, C. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin/New York: De Gruyter, 867–876.
- Grotjahn, R.; Schlak, T.; Berndt, A. (2010) Der Faktor Alter beim Spracherwerb: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15/1, 1–6.
- Krashen, S. D.; Long, M. A.; Scarcella, R. C. (1979) Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly* 13, 573–582.
- Long, Michael H. (2007) *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mackey, A.; Gass, S. M. (2005) *Second Language Research: Methodology and Design*. New Jersey: Routledge Chapman & Hall.
- Meerholz-Härle, B.; Tschirner, E. (2001) Processability Theory: Eine empirische Untersuchung. In K. Aguado & C. Riemer (Hrsg.), *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Hohengehren: Schneider, 155–175.
- Molnár, H. (2010) Der Einfluss des Faktors Alter auf die Aussprachekompetenz in der L2. Ergebnisse einer Pilotstudie mit DaZ-Lernern. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15/1, 42–60.
- Peltzer-Karpf, Annemarie (1994) *Spracherwerb bei hörenden, sehenden, hörgeschädigten, gehörlosen und blinden Kindern*. Tübingen: Gunter Narr.
- Pienemann, M. (1998) Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition: Processability Theory and generative entrenchment. In: *Bilingualism* 1, 1–20.
- Pienemann, M. (1999) *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Seliger, H.; Krashen, S. D.; Ladefoged, P. (1975) Maturational constraints in the acquisition of second language accent. In: *Language Science* 36, 20–22.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. In: *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10:3, 209–232.
- Singleton, D. (1989) *Language acquisition. The age factor*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.
- Winkler, S. (2011) Sprachstandsermittlung und Lernfortschrittstests mal anders. Die „elicited imitation task“ als ein Fenster zur lernersprachlichen Grammatik. In: *Info DaF* 5. *Didaktik DaF – Aus der Praxis*, 525–550.

### **Biografische Daten**

Elisa Mai ist derzeit als Bundesprogrammlehrkraft an der Deutschen Schule Puebla in Mexiko im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache tätig. Zuvor studierte sie Germanistik und Soziologie, Universität Potsdam, und anschließend Deutsch als Fremdsprache, Universität Leipzig und Universität Guadalajara (Mexiko), und arbeitete in der Redaktion für Deutsch als Fremdsprache des Hueber Verlags in München sowie

als DAAD-Hochschulassistentin in Mexiko. Ab August 2016 übernimmt sie die Stelle der DAAD-Lektorin an der Universität Guadalajara (Mexiko).

E-Mail-Adresse: elisa-mai@web.de

PD Dr. phil. habil. Denisa Bordag ist Dozentin am Herder-Institut, Universität Leipzig. Zu ihren Schwerpunkten gehören Psycholinguistik, Fremdsprachenerwerb, Korpuslinguistik und Grammatik.

E-Mail-Adresse: denisav@uni-leipzig.de

### **Schlagwörter**

Fremdsprachenerwerbsforschung, grammatische/syntaktische Kompetenz, Alter, Akzeptabilitätstests