

Arne Ziegler & Anna Thurner

Syntaktische Fehlerquellen im DaZ-Unterricht

Abstract: This chapter focuses on the syntactic competence of Italian native speakers in the acquisition of German as L2. Furthermore, it discusses different sources of errors on advanced levels of L2 acquisition. Although error analysis has long been a topic in L2 acquisition research, many questions concerning the identification of sources of errors are still controversial. It is regarded as common sense that there are multiple factors influencing the acquisition process and that a systematic error analysis is necessary to gain a better understanding of acquisition processes and also to make decisions about the content of teaching materials and instructional processes. This chapter presents a pilot study based upon a corpus of texts written by learners during the 10th to 12th year of language acquisition. It will be shown for four syntactic phenomena (word order in main and subordinate clauses, variation in complex verb clusters, declarative sentences with the subject in the middle field) that a contrastive analysis of German and Italian can help to identify sources of errors, but that, especially on advanced levels of L2 acquisition, grammatical variation in German can be a source of learning difficulties as well.

1 Vorbemerkungen

Zu Beginn dieses Beitrags seien einige Vorbemerkungen erlaubt, die helfen sollen, das Folgende genauer einzuordnen. Wenn im Titel von *dem* DaZ-Unterricht die Rede ist, dann ist uns selbstverständlich klar, dass dies eine unzulässige Generalisierung darstellt, die so nicht Bestand haben kann. Jeder DaZ-Unterricht ist stets in spezifische Situationen und Rahmenbedingungen eingebunden, die eine ebenso spezifische, insbesondere sprachliche, Auseinandersetzung fordern. Insofern wird folgerichtig nicht prinzipiell zum DaZ-Unterricht Stellung bezogen – gleichwohl die eine oder andere Überlegung sicherlich auch generelle Gültigkeit beanspruchen kann –, sondern im Weiteren wird eine konkrete Situation, nämlich der DaZ-Unterricht in Südtirol, fokussiert. Des Weiteren muss auch eine andere im Titel aufgebaute Erwartungshaltung enttäuscht werden, insofern nämlich schlicht nicht sämtliche potentiellen syntaktischen Fehlerquellen behandelt werden können, sondern sich unser Beitrag auf Basis eines Korpus von Schüler/-innentexten vielmehr mit ausgewählten Phänomenen

befasst. Anhand dieser Beispiele soll verdeutlicht werden, dass eine Differenzierung und Systematisierung von Fehlerquellen vor dem Hintergrund einer kontrastiven Auseinandersetzung mit den beteiligten Sprachen sehr wohl dazu dienen kann, vorschnelle Fehl-Interpretationen als Interferenzfehler, oder vice versa als zielsprachliche Fehler, zu vermeiden und damit die Grundlage für ein adäquates unterrichtliches Handeln überhaupt erst zu ermöglichen.

Die folgenden Überlegungen werden somit also weder die Frage nach der Rolle der Syntax als Fehlerquelle generell thematisieren, noch die Frage in den Fokus stellen, ob expliziter Grammatikunterricht notwendig ist, oder nicht – dies ist an anderen Stellen schon ausführlich geschehen, etwa wenn Thurmair festhält, dass „auch deklaratives Grammatikwissen [im Fremd- und Zweitsprachenunterricht] einen positiven Effekt auf den Grammatikerwerb und den Spracherwerb haben kann“ (Thurmair 2010: 367). Ins Zentrum der Diskussion soll stattdessen vielmehr der sprachliche ‚Fehler‘ als *ein* wesentlicher Ausgangspunkt für Lern-Lehrdiskurse im DaZ-Unterricht gestellt werden, der geeignet scheint, Lernprozesse zu initiieren, zu steuern und zu begleiten und überdies zu einer vertiefenden Reflexion über die zu erlernende Zielsprache anzuregen (vgl. Köpcke/Ziegler 2007, Ziegler 2011).

Das bedeutet allerdings in der Konsequenz – und das ist unsere leitende These und gleichsam unser Plädoyer –, dass nur grammatisch und sprachwissenschaftlich fundiert ausgebildete Lehrkräfte – und für Südtirol heißt dies sowohl in der deutschen als auch italienischen Sprache ausgebildete Lehrkräfte – in der Lage sind, Ursachen von ‚Fehlern‘, d.h. Fehlerquellen überhaupt zu erkennen und zu differenzieren und somit die sprachlichen Abweichungen auch produktiv für den Lehr-Lernprozess zu nutzen. Dies in dem Sinne, dass die immer noch häufig anzutreffende „Rotstift-Perspektive“ (Klein/Dimroth 2003: 135), die einzelne Erwerbsstadien als defizitäre Zustände charakterisiert, einer konstruktiven Beschreibung und Erklärung der Erwerbsprozesse aus sich selbst heraus auch auf grammatischer Ebene weicht (vgl. Tracy 2008, Bickes/Pauli 2009). Letztlich steht hinter all’ diesem aber die Forderung nach einer linguistisch fundierten und grammatisch versierten universitären Ausbildung im Rahmen eines fachdidaktischen und Deutsch als Zweitsprache-Studiums.

2 Deutsch als Zweitsprache in Südtirol

Wenn wir im Zusammenhang mit Südtirol, also im Zusammenhang mit einem Gebiet auf italienischem Territorium, von Deutsch als Zweitsprache – oder wie es offiziell in Südtirol heißt *tedesco lingua due* – sprechen, verlangt dies natür-

lich nach einer Erklärung. Üblicherweise wird Deutsch als Zweitsprache folgendermaßen definiert: Der Spracherwerb erfolgt innerhalb des deutschen Sprachgebietes, d.h. die Sprache wird innerhalb des zielsprachigen Landes selbst gelernt. Deutsch als Fremdsprache wird dagegen außerhalb der deutschsprachigen Länder und Gebiete gelernt. Der prototypische Zweitspracherwerb zeichnet sich schließlich dadurch aus, dass er sowohl aktiv gesteuert als auch passiv ungesteuert erfolgt. Der Hauptunterschied zwischen DaF- und DaZ-Erwerb besteht auch darin, dass bei Zweitem zum gesteuerten Erwerb bzw. zur institutionellen Unterweisung mit Regeln, Lehrwerken und explizitem Grammatikunterricht zusätzlich das Sprachbad in der Umgebungssprache Deutsch möglich ist, d.h. die authentische zielsprachige Kommunikation gehört ebenfalls zu den kommunikativen Anforderungen im Alltag (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: 738–739, Kniffka 2007, Klein 2001). Dies ist zwar in Südtirol durchaus möglich, aber dennoch ist die Sprachkontaktsituation eine besondere.

Offiziell hat Südtirol Mehrsprachigkeitsstatus, wobei in aller Regel die drei Sprachgruppen Ladinisch, also eine Gruppe romanischer Dialekte verschiedener Alpentäler Südtirols, Italienisch und Deutsch erfasst werden. Die folgende Abbildung gibt Auskunft über die Zusammensetzung der Bevölkerung in Südtirol nach Sprachgruppe entsprechend der Volksbefragung im Jahre 2011 (vgl. Abb. 1).

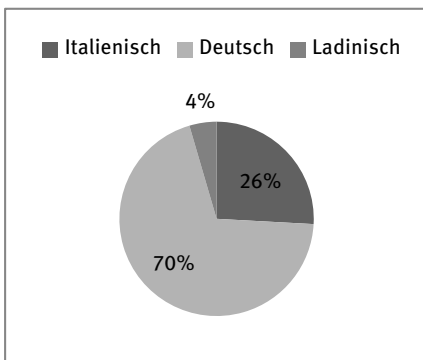


Abb. 1: Prozentuelle Zusammensetzung der Bevölkerung in Südtirol nach Sprachgruppe (vgl. Südtirol in Zahlen 2012: 15)

Nicht berücksichtigt sind allerdings die in Südtirol gebräuchlichen deutschen Dialekte, die in alltäglicher Kommunikation, insbesondere in den ruralen Gebieten Südtirols – einzige Großstadt in der Region ist Bozen – verwendet werden. Denn es ist sicher davon auszugehen – und darauf ist bereits an verschiedenen

Stellen hingewiesen worden –, dass die Verwendung des Deutschen durch italienische Muttersprachler/-innen insbesondere durch das Spannungsfeld, d.h. die Diglossiesituation zwischen den deutschen Dialekten und der deutschen Standardsprache beeinflusst wird (vgl. Abel/Stuflesser 2006: 65–66, Abel 2007: 5).

Und eine weitere Besonderheit kommt hinzu. Entgegen den geradezu *uni sono* anmutenden aktuellen Forderungen der Fachdidaktik nach einer Integration von Mehrsprachigkeit in den Unterricht, beschreitet Südtirol hier einen anderen Weg, indem das Schulsystem strikt getrennt ist in Schulen mit deutscher und solchen mit italienischer Unterrichtssprache. Wenn also Ludger Hoffmann pointiert formuliert „Klassischer Muttersprachenunterricht ist ohnehin eine aussterbende Art“ (Hoffmann 2013: 5), dann zeigt sich diese Form von Unterricht in Südtirol ausgesprochen resistent und vital.

Trotz dieser für eine Etikettierung *Deutsch als Zweitsprache* besonderen Situation, die an dieser Stelle natürlich lediglich cursorisch umrissen werden konnte, lassen sich im Zusammenhang mit der Spracherwerbssituation in Südtirol dennoch einige Merkmale anführen, die die Bezeichnung als Spracherwerbstyp *Deutsch als Zweitsprache* rechtfertigen können und die Situation mit jener im rein deutschsprachigen Raum zumindest partiell vergleichbar machen. So ist Südtirol – wie gezeigt – zwar ein zwei-, bzw. dreisprachiges Land, allerdings ist der Anteil der deutschsprachigen Bevölkerung dominant. Daneben ist von einem teilgesteuerten, späten Spracherwerb der Zielsprache *Deutsch* auszugehen, wobei der Erwerb aktiv durch Steuerung im Schulunterricht geschieht. Die Schüler/-innen erhalten dabei ab dem ersten Schuljahr DaZ-Unterricht im Ausmaß von 6 Wochenstunden (1–5. Schuljahr) bzw. 4 Wochenstunden in der Sekundarstufe (6.–13. Schuljahr) (vgl. Abb. 2). Der Spracherwerb erfolgt außerdem auch in außerunterrichtlichen Kontexten, da in alltäglichen Kommunikationssituationen eine zumindest passive Sprachkompetenz (Hörverständnis) für die Lerner/-innen notwendig ist.

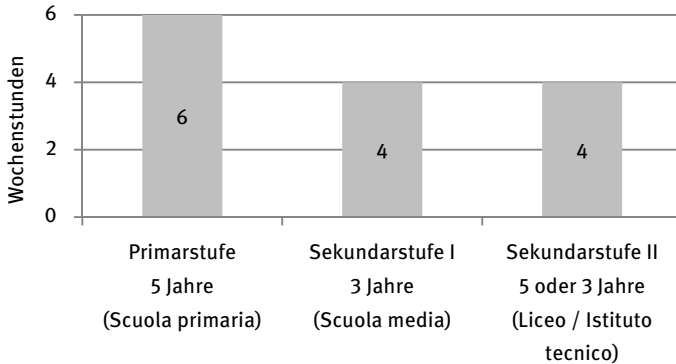


Abb. 2: Curriculare Stundentafel DaZ-Unterricht in Südtirol

3 Fehler im DaZ-Unterricht und Fehleranalyse

Um den forschungstheoretischen Kontext zu skizzieren, vor welchem diese Untersuchung stattfindet, sollen der eigentlichen Analyse einige Bemerkungen zum Fehlerbegriff und zu der analytischen Beschäftigung mit Fehlerquellen im Zweitspracherwerb vorangestellt werden. Dies muss natürlich an dieser Stelle kursorisch geschehen, erscheint allerdings angesichts der vielfältigen Beschreibungs- und Analyseansätze angebracht.

Die Beschäftigung mit Fehlern spielte naturgemäß zuallererst in der Spracherwerbsforschung und der Sprachdidaktik eine zentrale Rolle. Dort, wo Verstöße gegen sprachliche Normen lange Zeit als zwar unumgängliches, aber defizitäres Phänomen stigmatisiert wurden, erfolgte auch die erste systematische Auseinandersetzung mit dem Fehlerbegriff. So wurde bereits innerhalb behavioristischer Erwerbsmodelle die Bedeutung einer empirischen Fehleranalyse für die Untersuchung von Lernervarietäten hervorgehoben (vgl. u.a. Nickel 1972) und die ursächliche Differenzierung zwischen Performanz- und Kompetenzfehlern (vgl. Corder 1967, 1975) erwies sich als wichtiger Schritt auch für didaktische Modellbildungen.

Im Lichte der Neubewertung des Fehlers als ein dem Erwerbsprozess inhärentes Merkmal, das auch dazu geeignet erscheint, Lernprozesse zu analysieren, wurden deshalb in weiterer Folge Fehlertaxonomien und linguistisch fundierte Beschreibungen von Fehlertypen erstellt, wobei zunehmend auch sprachkontaktbedingte Ursachen für Lernschwierigkeiten miteinbezogen wurden. Die Annahme der frühen Kontrastivhypothese (vgl. u.a. Wardhaugh 1970), dass über eine Analyse von Strukturunterschieden zwischen Ausgangs- und Ziel-

sprache sämtliche Fehlerquellen prognostizierbar seien, erwies sich dabei, absolut gesetzt, als zu einseitig. Da Lernerinnen und Lerner Fehler nicht nur als Folgeerscheinung konfligierender Systeme produzieren, sondern Fehler u.a. auch aus falschen Schlussfolgerungen innerhalb des zielsprachigen Systems oder aus Interlanguage-Phänomenen resultieren, muss bei der Ursachenforschung von einem multikausalen Ansatz ausgegangen werden, der der Faktorenkomplexität beim Spracherwerb Rechnung trägt. Die begriffliche Differenzierung zwischen intralingualen Fehlerquellen, interferenzbedingten Fehlern und außersprachlich bedingten, sozio- und psycholinguistischen Implikationen spiegelt dies wider (vgl. Barth 1999: 54ff., Kleppin 1998).

Den vielfältigen Ansätzen zur Begriffsbildung und Fehlerklassifikation innerhalb der Deutschdidaktik stand lange Zeit das eher marginale Interesse für den Fehlerbegriff in der sprachwissenschaftlichen Diskussion um Normen und Regeln entgegen. Die Tatsache, dass der linguistische Fehlerbegriff hier eine nur untergeordnete Rolle spielte, mag überraschen, angesichts der Tatsache, dass der sprachliche Fehler, gemeinhin definiert als Abweichung von einer gesetzten Regel oder einer Gebrauchsnorm (vgl. bereits Cherubim 1980: 127, Hennig 2012), konstitutiv für den Regel- und Normbegriff ist und umgekehrt. Die Differenzierung zwischen Norm- und Systemfehler (vgl. Eisenberg/Voigt 1990: 11, Ágel 2008: 65) stellte mithin einen wichtigen Entwicklungsschritt dar und bot ein begriffliches Instrumentarium, sprachliche Abweichungen nicht nur als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ vor der Folie einer kodifizierten Standardnorm zu beschreiben.

Die Einsicht, dass „Systemfehler [...] unter allen Umständen Fehler [bleiben], Normfehler nur unter bestimmten“ (Eisenberg 2007: 212) und mithin die adäquate Beschreibung sprachlicher Abweichungen nur vor dem Hintergrund ihrer Entwicklung und Funktionalität innerhalb kommunikativer Domänen erfolgen kann, hat in der didaktischen Diskussion um sprachliche Fehler und deren Bewertung jedoch im Wesentlichen keine neuen Anstöße gegeben. Dies steht nicht zuletzt mit der Unsicherheit im Zusammenhang, welche Angemessenheits- und Korrektheitskriterien, angesichts der Dynamik und Vielfalt sprachlicher Normen, bei der Fehlerkorrektur zum Tragen kommen sollen (vgl. Durrell 2006, Hundt 2009, Ziegler 2011).

Im Hinblick auf die erörterten Konzepte des sprachlichen Fehlers und dessen Erforschung in der DaZ-Didaktik hat der vorliegende Beitrag demnach eine zweifache Zielsetzung: Einerseits soll anhand einer Untersuchung von vier grammatischen Phänomenbereichen aufgezeigt werden, dass eine kontrastive Analyse dazu beitragen kann, Fehler zu erklären und mögliche Fehlerquellen zu identifizieren, ohne jedoch vorschnelle Urteile über Transfererscheinungen zu fällen. Andererseits soll auch der Frage nachgegangen werden, inwiefern

bestehende grammatische Variationen im Deutschen ebenso eine Fehlerquelle darstellen oder Ursache für Lernschwierigkeiten im Erwerbsprozess sein können. Hierbei wird sich zeigen, dass, wenngleich zahlreiche der im DaZ-Bereich korrigierten Fehler echte Kandidaten für ‚Systemfehler‘ sind, auch Abweichungen auftreten, die durch Normunsicherheiten oder sprachliche Variation motiviert sind und insofern einer differenzierteren Analyse und Aufarbeitung bedürfen – sowohl vor dem Hintergrund der effektiven Variationsmöglichkeit innerhalb einer Standardvarietät als auch unter Berücksichtigung der Erwerbsschwierigkeiten, die sich speziell für Lernende mit italienischer Erstsprache ergeben.

4 Befunde für Südtirol: Das DaZ-Lernerkorpus

Als Untersuchungsmaterial für die Fehleranalyse wurden 87 Klassenarbeiten¹ von Schülerinnen und Schülern mit italienischer Erstsprache aus Bozen herangezogen. Die Sprachlernenden haben in den Schuljahren 2011 und 2012 die 11. bis 13. Klasse einer allgemeinbildenden höheren Schule² besucht und können, da sie seit dem ersten Schuljahr Unterricht im Fach *tedesco lingua due* erhalten haben, insgesamt als fortgeschrittene Lernerinnen und Lerner gelten.³ Einen Überblick über Zusammensetzung und Umfang des Untersuchungskorpus gibt Tabelle 1.

¹ Es handelt sich um Aufsätze zu einer literaturgeschichtlichen Fragestellung, die im Unterrichtsfach *Deutsch als Zweitsprache* geschrieben wurden. Die Texte umfassen durchschnittlich gut 200 Wörter und sind in einer Prüfungssituation in einem Zeitrahmen von zwei Schulstunden (100 Minuten) entstanden.

An dieser Stelle sei den Lehrpersonen Frau Dontella Gigli, Frau Claudia Scocchi, Herrn Christian Zarske und Herrn Daniel Gallo herzlich gedankt, die das Textmaterial für die vorliegende Untersuchung zur Verfügung gestellt haben.

² Es handelt sich um Schulen mit italienischer Unterrichtssprache, nämlich ein Realgymnasium mit naturwissenschaftlicher Fachrichtung (*Liceo scientifico*), ein humanistisches Gymnasium (*Liceo Classico*) und ein Gymnasium mit Schwerpunkt sozialwissenschaftliche und musische Fächer (*Liceo delle Scienze umane e artistico*).

³ In dieser Schulstufe sind in den Lehrplänen für den Zweitsprachenunterricht in Südtirol keine verbindlichen Lehrwerke und Grammatikprogramme mehr vorgesehen. Für die Satzmodelle und Verbstellungsregeln kann angenommen werden, dass diese als bekannt vorausgesetzt und nur im Anlassfall explizit geübt werden.

Tab. 1: Zusammensetzung des Untersuchungskorpus

Aufsätze	Token	Schuljahr
20	4 573	11. Klasse
19	5 019	12. Klasse
19	3 999	12. Klasse
20	2 680	13. Klasse
Σ 78	Σ 16 271	

Für die Untersuchung wurden vier Phänomene aus dem Bereich Syntax gewählt, bezüglich derer die kontaktierenden Sprachen Strukturunterschiede aufweisen und die damit unter kontrastiver Perspektive relevant sind. Daneben werden bei zwei der erörterten Fälle auch die im Deutschen gegebenen Variationsmöglichkeiten in die Fehleranalyse miteinbezogen und damit wird die ursächliche Betrachtung von potentiellen Fehlerquellen um eine variationslinguistische Implikation erweitert.

Der Untersuchungsteil ist im Detail wie folgt aufgebaut: Die Abschnitte 4.1 und 4.2 analysieren zunächst Klammerstrukturen im deutschen Haupt- und Nebensatz und gehen am Beispiel von Partikelverbkonstruktionen und Nebensatzklammer der Frage nach, ob sich topologische Kontraste zwischen den kontaktierenden Sprachen Deutsch und Italienisch tatsächlich in Art und Frequenz der Fehlerproduktion niederschlagen. Ein weiterer Analyseschritt in 4.3 untersucht Fehlerquellen im Verbalbereich im Zusammenhang mit den gegebenen Variationsmöglichkeiten bei der Konstituentenabfolge im Verbalkomplex und Abschnitt 4.4 geht schließlich auf das Modell des Verbzweitsatzes und Unsicherheiten, die sich bei der Vorfelddbesetzung in Deklarativa ergeben können, ein.

Soweit es für die Interpretation der Fehleranalyse und die Frage nach sprachkontrastbedingten oder variationsbedingten Lernschwierigkeiten notwendig ist, werden jedem Abschnitt theoretische Vorbemerkungen zur italienischen und deutschen Sprachstruktur vorangestellt.

4.1 Partikelverbkonstruktionen und Lexikalklammer

Partikelverben, also komplexe Verben mit morphologisch und syntaktisch abtrennbarer Partikel, stellen im Deutschen ein produktives Wortbildungsmuster dar, das bezüglich der morphosyntaktischen Eigenschaften ausgesprochen heterogen ist. So sind Verbpartikeln in flektierter Form abtrennbar und satz-

rahmenfähig, indem in Verberst- und Verbzweitsätzen zwischen Finitum und Verbpartikel eine Lexikalklammer gespannt wird (z.B. *Sie nahmen an der Veranstaltung teil. Hörst du mir zu?*), in Verbletztsätzen und bei infiniten Formen dagegen bleibt die Partikel mit der Basis verbunden. In manchen Konstruktionen können Partikeln schließlich auch die Bedeutung von Phrasen erhalten und im Vorfeld stehen (z.B. *Fest steht, dass...*).

Als klassische Fehlerquellen bei der Verwendung von Partikelverbkonstruktionen im DaZ-Erwerb werden neben der Opazität der Konstruktionsbedeutung und die damit einhergehenden lexikalischen Fehler insbesondere die Disambiguierung homonymer Formen von Verbzusätzen und Adverbien (z.B. *wiedersehen* vs. *wieder sehen*) oder die Unterscheidung zwischen trennbaren und nicht trennbaren Partikelverben diskutiert (vgl. Bellavia 2005, Hägi/Topalovic 2010).

Diese Schwierigkeiten sind, aus kontrastiver Perspektive, auch bei italo-phonon DaZ-Lernerinnen und -Lernern zu erwarten: Im Unterschied zum Deutschen sind im Italienischen Verben mit betonten Verbzusätzen nämlich syntaktisch von untergeordneter Bedeutung. Zwar finden sich im Lexikon komplexe Verben mit betonten Zusätzen, diese sind jedoch in allen morphosyntaktischen Kontexten von der Verbbasis getrennt und werden nukleusadjazent nachgestellt (vgl. Abb. 3). So lautet etwa die flektierte Form des Verbs *mettere insieme* im Präsens *mette insieme*. Auch im Nebensatz bleibt die Partikel als Nebenkern des Verbs nachgestellt, hier exemplifiziert anhand des Verbs *mettere sú*.

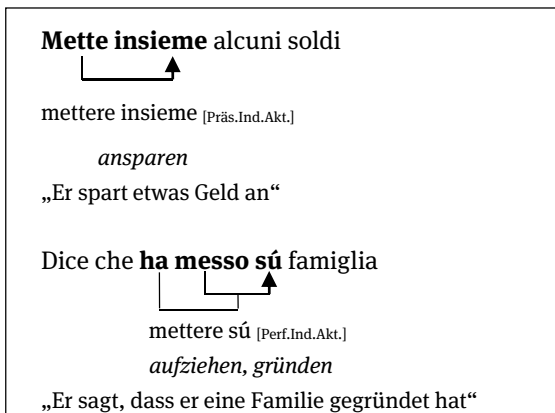


Abb. 3: Syntaktische Eigenschaften von komplexen Verben im Italienischen

Die Untersuchung der Verwendungen von Partikelverbkonstruktionen im Lerkorpus zeigt folgendes Ergebnis: Bei den 97 Belegen für Partikelverben bil-

det in 75 Fällen das komplexe Verb den infiniten Verbteil in Verbzweitsätzen (vgl. (1)) oder das Finitum in Verbletztsätzen (vgl. (2)), wobei der Verbzusatz in allen Fällen nicht abgetrennt wird. Bei den 22 Belegen für Partikelverben in Verberst- und Verbzweitsätzen wiederum unterbleibt in 12 Fällen die Lexikalklammer (vgl. (3)). Bei den restlichen 10 Belegen der Distanzstellung wird zwischen Partikel und Basisverb der Satzrahmen gespannt (vgl. (4)).

- (1) So bin ich nach Hause gegangen und meine Mutter hat mir stark ausgescholten.
Das ist der Weg den ein Dichter zurücklegen muss.
- (2) Aber manchmal kann sie auch eine falsche Entscheidung sein, so liegt bei dir, ob du annimmst oder nicht.
So kann es sein, dass Man Frauen oder Kinder umbringt, weil man die Arbeit verloren hat.
- (3) In die Geschichte einführen die wichtigsten Merkmalen von die „Sturm und Drang“ Gesellschaft.
Der Drama von Schiller „Kabale und Liebe“ darstellt die Charakteristiken von dem Sturm und Drang.
Unsere Liebe auf löst sich in Rauch.
Sie nachsetzen den Träumen.
Dieser Brief mitteilt Aufregung.
Das Blatt festhielt vor dem Fenster und dann fällt in den Abgrund.
Die Nacht und der Sturm abschließen damit Stille und eine bedeckte Licht kommen können.
Ein Dichter soll brav sein, um die richtige Idee zu folgen und sie zu ausarbeiten.
In name unserer Freundschaft und der Tage, die wir zusammen verbracht habe, mit dem Lesen von großen Dichtern, schreibe ich dich dieser Brief und zurede dir diese Kunst, die wir sehr lieben, nicht zu verlassen.
- (4) Dieses Blatt hielt sich fest, aber es kann nicht dem Sturm widerstehen. (T312)
Mir fällt häufig auf, dass erfolgreich Menschen, denen ich über den Weg laufe, sich meistens bewusst gegen ganz viele Dinge entscheiden.

Während die Identifizierung trennbarer Verben und die Realisierung der Lexikalklammer somit durchaus fehleranfällig sind, können Abweichungen beim Wortbildungsverfahren oder Fälle der Verwechslung eines nicht trennbaren mit einem trennbaren Verbzusatz kaum verzeichnet werden. Im gesamten Korpus

findet sich nur ein Beleg eines komplexen Verbs, bei dem ein lexikalischer Fehler vorliegt (vgl. (5)). Hierbei kann die Fehlerhypothese aufgestellt werden, dass das Verb zurückgestellt falsch gebildet wurde oder dass das Adverb wieder als Verbpartikel interpretiert wurde.

- (5) Unmittelbar danach habe ich das Buch zugeschlagen und ins Regal wieder-gestellt.

Auffallend sind nicht nur die quantitativen Unterschiede zwischen lexikalischen und syntaktischen Fehlern bei Partikelverben, auch im Vergleich zur Verbalklammer nehmen Partikelverbkonstruktionen eine besondere Stellung ein. Während bei gut der Hälfte der Partikelverben in Verberst- und Verbzweitsätzen die Lexikalklammer unterbleibt, ist die Verbalrahmenbildung deutlich weniger fehleranfällig. So sind von 100 Verbzweitsätzen mit mittelfeldpflichtigen Komplementen nur in 10 Fällen unvollständige Verbalklammern zu verzeichnen oder finden Ausklammerungen ins Vorfeld statt (vgl. (6)).

- (6) Manchmal ich habe Dinge gemacht und gesagt ohne an die Ereignis zu denken, [...].

Das Bürgertum ist ganz verschieden und deswegen die Liebe zwischen ein Adelige und ein Bürger kann nicht funktionieren.

Dies ist bemerkenswert, da das Italienische neben der Lexikalklammer auch keine systematische Verbalklammer kennt und die Glieder des Verbalkomplexes bis auf wenige Fälle von Adverbialangaben oder Negationspartikeln, die aber auch präverbal stehen können, stets in Kontaktstellung stehen (vgl. (7); Catalani 1993: 59ff.).

- (7) [Spesso]_{Adv} [gli studenti]_s [hanno dimenticato]_v [i libri]_o
 [Gli studenti]_s [hanno]_v [spesso]_{Adv} [dimenticato]_v [i libri]_o
 ‚Die Schüler haben oft die Bücher vergessen‘

Auf Lernschwierigkeiten, welche die Verbklammer im Hauptsatz betreffen, soll weiter unten im Rahmen einer kontrastiven Betrachtung der deutschen und italienischen Satzmodelle detaillierter eingegangen werden. Für Partikelverbkonstruktionen kann dagegen an dieser Stelle zunächst festgehalten werden, dass die deutlich höhere Fehlerfrequenz bei der Lexikalklammer im Gegensatz zur Verbalklammer sicher zu einem großen Teil der Komplexität der Wortmorphologie und des Wortbildungsverfahrens geschuldet ist, daneben aber auch allgemein auf Lernschwierigkeiten im Zusammenhang mit Klammerstrukturen

und dem rahmend-diskontinuierenden Verfahren im Deutschen zurückzuführen ist. Diese Beobachtung soll im Folgenden anhand einer Untersuchung der Nebensatzklammer weiter ausgeführt werden.

4.2 Nebensatzklammer oder „Ich denke, dass heute sind vielen Problemen“

Die deutsche Sprache wird in der linguistischen Forschung allgemein als sehr „klammerfreudig“ (Thurmair 1991: 174) beschrieben. Neben der Nominalklammer gilt insbesondere die Haupt- und die Nebensatzklammer als topologisches Spezifikum des Deutschen, das auch Auswirkungen auf die Flexions- und Wortbildungsmorphologie hat (vgl. Thurmair 1996, Weininger 2003, Ronneberger-Sibold 1991) und die Grundlage für die Beschreibung unterschiedlicher Satztypen bildet.

Die Nebensatzklammer nimmt im Deutschen dabei gegenüber den übrigen Klammertypen insofern eine Sonderstellung ein, da nicht funktional, sondern nur syntaktisch zusammengehörende Elemente in Distanzstellung treten. Die charakteristische Spannung wird zwischen der Nebensatzleitenden Subjunktion oder dem Relativpronomen und dem endgereihten Verbalkomplex aufgebaut, wobei erst der rechte Klammerrand die zuvor gegebenen Informationen vereindeutigt und komplettiert.

Aus Lernerperspektive wird das Klammersverfahren – einerseits aufgrund der Varianz des Phänomens, aber auch, weil es in der Erstsprache zumeist unbekannt ist – oft als sehr schwierig empfunden. So ist das Italienische im Gegensatz zum Deutschen eine eher rechtsserialisierende Sprache, der syntaktische Klammerstrukturen fremd sind. Prototypische Satzarten werden nicht über die Verbposition festgelegt, sondern auf der Satzebene dominiert die Grundstellung SVO, wobei das Verb tendenziell möglichst früh im Satz realisiert wird – aufgrund der Pro-drop-Charakteristik des Italienischen ist Spitzenstellung nicht selten (vgl. (8)).

- (8) [Hanno letto]_v [il libro]_o
 haben gelesen das Buch
 „Sie haben das Buch gelesen“

Damit kontrastiert die deutsche Nebensatzsyntax in zweierlei Hinsicht mit dem italienischen Satzmodell: Neben der mit der italienischen Grundstellung SVO kontrastierenden Sonderstellung des deutschen Verbendsatzes kommt für den

rechten Satzrahmen als weitere Besonderheit die Endreihung des Finitums hinzu, die einem grundlegenden Serialisierungsprinzip des Italienischen widerspricht.

Ausgangspunkt für die Untersuchung ist demnach einerseits die Frage, ob der Nebensatz des Deutschen bei italophonen Lernerinnen und Lernern zu besonderen Lernschwierigkeiten oder Interferenzfehlern führt, und andererseits, ob die Fehlerhäufigkeit im Zusammenhang mit Komplexität oder Art des Nebensatzes steht.

Ein Blick auf die Datenlage (vgl. Tab. 2) zeigt zunächst, dass die Anzahl der untergeordneten Teilsätze⁴ 617 beträgt und damit die Belegzahl etwa die Hälfte der insgesamt 1.230 Sätze⁵ im Untersuchungskorpus ausmacht.

Tab. 2: Untergeordnete Teilsätze im Untersuchungskorpus

Sätze des Untersuchungskorpus	
Sätze insgesamt	1.230
Nebensätze insgesamt	617
Nebensätze ohne Verbletzstellung	65
Nebensätze ohne Finitum	8

Auffälligkeiten im Bereich der Verbstellung zeigen 73 Nebensätze. Bei 8 Belegen fehlt das finite Verb, bei 65 Belegen wiederum wird das Finitum nicht endgereiht. Die Aufgliederung nach Nebensatzarten zeigt Abbildung 4. Prozentuell machen Nebensätze mit abweichender Verbstellung somit rund 12% aus. Diese Fehlerfrequenz erscheint auf den ersten Blick recht hoch – allerdings treten gut die Hälfte der Belege in komplexen Satzstrukturen mit koordinierten Teilsätzen oder Teilsätzen erster und zweiter Ordnung auf (vgl. (9)). Dies überrascht kaum, sind doch komplexe Satzgefüge wie die angeführten teilweise auch für erstsprachige Lernerinnen und Lerner problematisch. In vielen Fällen könnte hier eher

⁴ Die Analyse beschränkt sich auf untergeordnete Teilsätze, die durch Subjunktion oder Relativpronomen eingeleitet werden. Infinitiv- und Partizipialsätze wurden dagegen ausgeschlossen; deren Analyse erwies sich als nicht zielführend, da diese wohl aufgrund der erstsprachlich Struktur *a/di* + Infinitiv und der Gerundialform, die formal und funktional im Wesentlichen korrespondieren, in den meisten Fällen zielsprachenkonform realisiert wurden. Bsp. ital. *essere capace di cantare* – dt. ‚im Stande sein zu singen‘; ital. *prepara tutto sperando di* – dt. ‚er bereitet alles vor, hoffend auf...‘

⁵ Da es sich um ein Lernerkorpus handelt, in dem auch Satzfragmente vorkommen, werden als Sätze all jene Strukturen angenommen, bei denen die Intention, eine geschlossene syntaktische Einheit aus Verb und valenzbedingten Komplementen zu erzeugen, ersichtlich wird und die durch einen Satzpunkt beendet werden.

von Normfehlern ausgegangen werden, die nur in bestimmten Textsorten oder kommunikativen Praktiken als nicht akzeptabel bzw. als fehlerhafte Strukturen begriffen werden.

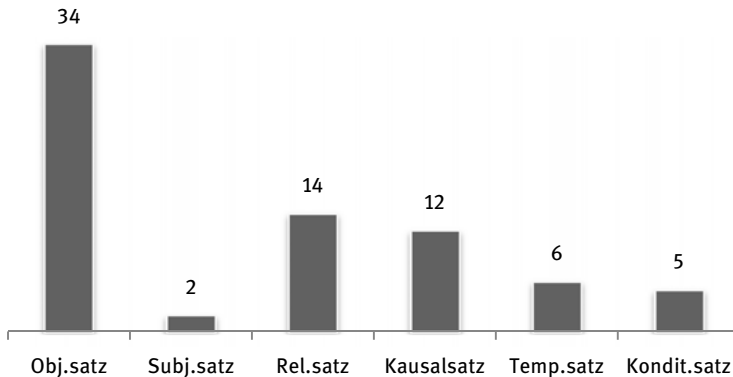


Abb. 4: Nebensätze mit abweichender Verbstellung nach Nebensatzart

- (9) Meine Mutter erzählt mir oft dass als ich 1 Jahr alt war und wir für einen Spazierritt in die Stadt gingen, erkannte ich die Autos und schrie zum Beispiel: „Mami, eine Panda!“.

Im diesem Fall, weiß ich, dass es nicht ganz richtig ist, eine solche Duplizität in meinem Verhalten zu anwenden, aber es ist auch wahr, dass manchmal, wenn ich die beiden nicht verletzen will, muss ich Kompromisse finden, die den beiden ein bisschen zufrieden machen.

Ich meine, dass der Tod mit Gift und Saucen gleich sind und nicht Einer dauert länger als der andere.

Er hat immer mir gesagt, dass auch wenn ich nicht so reich bin, war ich seine wahre Liebe.

Daneben finden sich aber auch Verbstellungsfehler in einfachen Nebensätzen erster Ordnung, die eindeutig als Grammatikfehler im Sinne von ‚klassischen‘ Systemfehlern einzustufen sind (vgl. (10)). Auffallend ist dabei, dass das finite Verb dem Subjekt stets nachgestellt und somit ausnahmslos die Struktur SVO anzutreffen ist, nicht jedoch die theoretisch ebenfalls denkbare Inversionsstruktur VSO oder (O)VS.

(10) Wir können sagen dass sie hasst die Normalität.

Alles wegen meinem Vater, weil ich sah an ihm als mein Beispiel.

Ich denke dass heute sind vielen Problemen.

Ich kann nicht verstehen was passiert in meinem Kopf!

Ich wusste nicht, ob das war die richtige Entscheidung aber ich hatte keine andere Wahl.

Diese systematische Variation bei der Verbstellung im Nebensatz lässt auf eine starke Präsenz des SVO-Grundmusters der Erstsprache schließen, welches bei Lernschwierigkeiten Vorlage für Interferenzfehler wird. Die Subjekt-Verb-Inversion ist im Italienischen dagegen markiert bzw. nur unter sehr restriktiven Bedingungen möglich und hat wohl aus diesem Grund als Lernerstrategie zur Handhabung des hypotaktischen Satzmodells keine Bedeutung.

Während sich in Bezug auf die Fehleranfälligkeit der unterschiedlichen Nebensatzarten (vgl. Abb. 4) keine signifikanten Unterschiede zeigen und etwa die Anzahl von 34 Objektsätzen gegenüber nur 14 Relativsätzen oder 12 Kausalsätzen mit abweichender Verbstellung auch einer höheren Gesamtanzahl an Objektsätzen im Korpus insgesamt entspricht,⁶ bietet ein Blick auf die Fehlerstreuung wiederum das für eine DaZ-Unterrichtssituation charakteristische Bild, dass der Erwerb des Verbletztsatzmodells trotz gleicher schulischer Lernzeit bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern unterschiedlich weit fortgeschritten ist. So finden sich Texte ohne Klammerfehler, in anderen dagegen variieren normkonforme und abweichende Formen bisweilen auf engstem Raum scheinbar vollkommen unmotiviert. Diese unsystematischen, „freien Variationen“ (Diehl et al. 2000: 28) sind insgesamt ein charakteristisches Merkmal jeder Lernervarietät (vgl. Ellis 1994: 119ff.) und zeigen sich beispielsweise in folgendem Beleg (11), wo in identischer Umgebung normkonforme und abweichende Verbstellung unmittelbar aufeinanderfolgen.

(11) Wir können mit „guten Saucen“ sterben, das bedeutet, dass wir können mit Ruhe sterben, oder wir können auch mit „Strychnin“ sterben; das bedeutet dass wir mit Unglück und Gewahlt sterben müssen.

Der Beleg enthält zwei Objektsätze mit zweigliedrigem Modalverbkomplex, wobei nur im zweitgereihten Teilsatz die Endstellung des Finitums durchge-

⁶ Die höhere Anzahl an Objektsätzen ist wohl textsortenbedingt, da in erörternd-argumentativen Passagen zahlreiche Teilsätze durch *verba dicendi* eingeleitet werden.

führt wird, wohingegen im ersten Teilsatz das Finitum früher im Satz realisiert wird. Die Konstituenten im Verbalkomplex des ersten Teilsatzes sind damit in Distanzstellung, durch die Endreihung des infiniten Verbalteiles wird das adverbiale Komplement eingeklammert. Diese Verbstellungsvariante in Nebensätzen, bei der das Modell der Hauptsatzklammer auf das Nebensatzmodell übertragen wird, findet sich sehr häufig (vgl. weitere Belege in (12)), weshalb neben der Interferenz der erstsprachlichen Grundstellung als zweite Lernerstrategie zur Handhabung des hypotaktischen Satzmodells auch ein intralingualer Fehl- bzw. Analogieschluss angenommen werden kann, bei dem die Verbstellung in Haupt- und Nebensatz verwechselt wird.

(12) Aber dan ich denke, dass wenn ich habe es gemacht, ich denke, dass es war richtig.

Man kann sehen dass die Liebe wollte die Kalte der soziale Konventionen brechen, und wollte mehr Freiheit haben.

Christian Barnard sagte, dass wir können ein wunderschönes leben haben, aber alle müssen sterben.

4.3 Serialisierung im mehrgliedrigen Verbkomplex

Dass die Anordnung der Konstituenten im Verbalkomplex des italienischen und des deutschen Nebensatzes spiegelbildlich erfolgt, wurde bereits weiter oben dargelegt. Damit erweist sich im Italienischen das Prinzip der Rechtsserialisierung nicht nur auf der Satzebene als konstitutiv, sondern bestimmt auch den Verbalphrasenbau, indem die Konstituentenanordnung ausnahmslos dem „links-determiniert-rechts-Prinzip“ folgt (vgl. (13a)–(16a), Catalani 1993: 37ff.).

(13) a. Hanno_{Aux} letto_{PP} il libro.

b. Sie haben das Buch gelesen.

(14) a. Hanno_{Aux} voluto_{PP} leggere_{Inf} il libro.

b. Sie haben das Buch lesen wollen.

(15) a. ...che hanno_{Aux} voluto_{PP} leggere_{Inf} il libro.

b. ...dass sie das Buch haben lesen wollen.

(16) a. ...che lo avrebbero_{Aux} sentito_{PP} suonare_{Inf} il pianoforte.

b. ...dass sie ihn Klavier spielen hören werden/werden spielen hören.

Im Deutschen ist die Konstituentenabfolge im Verbalkomplex des Verbletztsatzes dagegen nicht einheitlich geregelt. Insbesondere bei Vorliegen von zwei oder mehr Infinitiven ergeben sich bei der kombinatorischen Anordnung zahlreiche, bisweilen auch areal determinierte Variationsmöglichkeiten (vgl. Patocka 1997: 278ff., Scherr/Niehaus 2013, Hård 1981). Eine Darstellung der gegebenen Variationsbreite ist in diesem Rahmen freilich nicht möglich; stellvertretend können Auszüge aus Presstexten exemplarisch einige Serialisierungsvarianten illustrieren:

- (17) a. Nicht nur, weil das Weiße Kreuz Hunderte von Mitbürgern dazu motivieren habe können, sich mit der Thematik des ehrenamtlichen Engagements näher auseinandersetzen, [...]. (Südtirol Online, 05.12.2012)
- b. Eventuell ist der mutmaßliche Täter eines Tankstellen-Überfalles in der Linzer Waldeggstraße auch der Mann, der die Bank ausrauben hat wollen. (Oberösterreichische Nachrichten, 30.01.2013)
- c. [...] die Feststellung von Martha Stocker, dass man in der Gruppe sehr wohl reflektiert habe, warum man sich will wählen lassen, beendete in versöhnlichen Tönen die Versammlung. (Der Vinschger 17/10, 05.05.10)

Bei den Belegen (17a) und (17b) wird im Modalverbkomplex das Auxiliärverb *haben* mittelgestellt und damit eine Serialisierungsvariante zur Spitzenstellung von *haben* im mehrgliedrigen Verbalkomplex realisiert (*der hat ausrauben wollen*). Beim Beleg (17c) wiederum ist das Element mit dem weitesten Skopus am Beginn des Verbalkomplexes positioniert, was eine Variante zur Endreihung des regierenden Elementes darstellt (*warum man sich wählen lassen will*). Angesichts dieser gebrauchtsstandardsprachlich gegebenen Variationsmöglichkeiten im Verbalkomplex, die Eisenberg (2004: 15) überspitzt als „Datenchaos“ beschreibt, sind Unsicherheiten oder intralinguale Fehlschlüsse bei der Konstituentenanordnung auch im DaZ-Erwerb zu erwarten.

Diese Unsicherheiten zeigen sich im Untersuchungskorpus auf der einen Seite darin, dass Verbalkomplexe mit zwei Infinitiven nur vereinzelt anzutreffen sind, d.h. von den Lernenden eher vermieden werden. Auf der anderen Seite finden sich Belege mit normabweichender Konstituentenanordnung wie in (18), bei der das Finitum *werden* Mittelstellung aufweist.

- (18) Ich dachte, dass wir unsere Leben eingestimmt werden haben [...].

In Anbetracht der gebrauchtsstandardsprachlich gegebenen Möglichkeit der Mittelstellung des Auxiliars *haben* im mehrgliedrigen Modalverbkomplex (vgl. (17b)) oder der fakultativen End- oder Spitzenstellung des Auxiliars *werden* (vgl. (16b)) dürfte der Fehlermechanismus bei dieser abweichenden Serialisierungsvariante eher auf einer intralingualen Verwechslung beruhen und kann eher als Norm- denn als Systemfehler eingestuft werden. Unzweifelhaft normabweichende Serialisierungsregeln betreffen demnach hauptsächlich zweigliedrige Verbalkomplexe, in denen das Finitum im untergeordneten Teilsatz nicht endgereiht wird. So wird beispielsweise in den Belegen (19)–(20) der Verbkomplex im Nebensatz endgereiht, aber das regierende Element dem regierten vorangestellt.

(19) Oh Leben, du hast so viele Schwierigkeiten die wir, die Menschen, mussten überqueren. [...] Alles ist ungerecht... aber ich weiß, was ich muss machen: kämpfen!

(20) Diese Gesellschaft mit seinen Regeln ist eine Ungerechtigkeit für alles. Für mich kommt jemand, mit dem sie wollt stehen.

In Beleg (21) wiederum wird das Modalverb *wollte* dem Infinitiv *machen* im Objektsatz vorangestellt und die Glieder des Verbalkomplexes befinden sich in Distanzstellung, wodurch eine verbale Rahmenstruktur gebildet wird. Für diese Struktur wurde oben die These aufgestellt, dass sie auf eine Verwechslung der Verbstellung in Haupt- und Nebensatz zurückgeführt werden könnte. Eine Rahmenstruktur weist auch der Teilsatzbeleg in (22) auf.

(21) Aber oft es ist passiert mir, dass ich etwas getan nur für Instinkt wie in der Geschichte „die Rote Katze“, und dann ich feststelle, dass ich wollte es nicht machen, es war ein Fehler.

(22) In diesem Werk die zwei [...] glauben in dem Tod wie ein Mittel, mit der können sie frei sein.

Ob dagegen die abweichende Konstituentenanordnung in den Belegen (19)–(20), bei denen das regierende Element dem regierten vorangestellt wird, auf den Einfluss der erstsprachlichen Serialisierungsregel zurückzuführen ist oder aber allgemein mit der komplexen Regelung der Konstituentenabfolge im Verbletztsatz im Zusammenhang steht und damit eher auf einem zielspracheninternen Fehlschluss beruht, kann wohl letztendlich nicht geklärt werden. Zentral ist jedoch die Beobachtung, dass der Fehlermechanismus bei abweichenden Serialisierungsvarianten wie in (19)–(20) ein anderer als bei der zusätzlichen

Distanzstellung von Konstituenten ist bzw. unterschiedliche grammatische Phänomenbereiche betrifft: Während fehlerhafte Verbstellung und Klammerstrukturen im Nebensatz nämlich eindeutige klassische ‚Fehler‘ im Sinne von Systemfehlern darstellen und entweder als erstsprachliche Interferenzen oder als intralinguale fehlerhafte Analogieschlüsse beschrieben werden können, bewegen sich abweichende Serialisierungsvarianten im Modalverbalkomplex sehr oft im Bereich von Normfehlern, bei denen eine variantenlinguistische Komponente als zusätzlicher Faktor bei einer Fehleranalyse mitberücksichtigt werden kann.

Am Beispiel der Kohärenzabfolge im Modalverbalkomplex zeigt es sich somit deutlich, dass die Faktoren, die Fehlermechanismen und -quellen steuern, sehr vielfältig sind und das Wissen um grammatische Regeln und Strukturvarianten, aber auch um strukturelle Kontraste zwischen den kontaktierenden Sprachen Deutsch und Italienisch grundlegend ist, um diese zu erkennen und auch produktiv für die Lenkung von Lernprozessen nutzen zu können.

4.4 Mehrfache Vorfelddbesetzung im Verbzweitsatz

Anders als für das Italienische ist für das Deutsche die Frage, ob die Basisstruktur eher als SVO, SOV oder als ‚Mischversion‘ zu charakterisieren ist, in der Forschung strittig. Konsens herrscht jedoch darüber, dass das Deutsche als eine Verbzweit-Sprache beschrieben werden kann, in der vor dem finiten Verbeil nur ein Komplement zugelassen wird (vgl. Dürscheid 2007: 89ff.).

Dabei muss das Vorfeld keinesfalls immer durch das Subjekt besetzt sein, sondern auch Objekte und Adverbiale können Spitzenstellung im Satz einnehmen. In pragmatischen Sätzen, wo das Vorfeld zumeist als Anschlussstelle zum Prätext verwendet wird, findet sich die Nachstellung des Subjekts in gleichem oder sogar höherem Maße als die Spitzenstellung und stellt hier insofern einen der Häufigkeit nach unmarkierten Fall dar (vgl. Schmidt 1996: 114).

Im Unterschied zum Deutschen kann im Italienischen die präverbale Position unabhängig von der Satzart auch mehrfach besetzt sein, da neben dem Subjekt typischerweise auch Adverbiale vorangestellt werden (vgl. (23)).

(23) [Ieri mattina]_{Adv} [gli studenti]_S [hanno letto]_V [il libro]_O
 ‚Gestern früh haben die Schüler das Buch gelesen‘

Subjekt und Verb bilden im Italienischen somit stets ein Kontinuum und die Nachstellung des Subjekts ist nur begrenzt möglich: So erfordert die Topikalisation des direkten Objekts beispielsweise eine Pronominalisierung (vgl. (24)),

die Subjektinversion bei Spitzenstellung von Adverbien ist wiederum nicht möglich.

- (24) [Gli studenti]_s [leggono]_v [il libro]_o
 [Il libro]_o, [lo]_{pro} [leggono]_v [gli studenti]_s

Verbzweitsätze mit Subjekt im Mittelfeld sind mithin eine für das Deutsche charakteristische Struktur, die im Italienischen keine Entsprechung findet.

Zwei umfassende Arbeiten (vgl. Terrasi-Haufe 2004, Ballestracci 2006) zum Erwerb der Inversionsstruktur durch italoophone Lernerinnen und Lerner haben gezeigt, dass die Subjektinversion in Verbzweitsätzen selbst bei fortgeschrittenen Lernenden eine häufige Fehlerquelle ist. Sie bringen den verzögerten Erwerb dieser Struktur mit der starken Präsenz der italienischen SV-Grundstellung in Zusammenhang. Diese Beobachtung kann auch für das Lernerkorpus in vorliegender Untersuchung bestätigt werden. Sowohl bei Voranstellen von Adverbien und Objekten (vgl. (25)) als auch bei vorangestelltem Teilsatz (vgl. (26)) wird die Mittelstellung des Subjekts in vielen Fällen nicht realisiert. Insgesamt finden sich im Untersuchungskorpus 54 Belege, bei denen im Verbzweitsatz das Subjekt gemeinsam mit anderen Komplementen voransteht.

- (25) a. [Natürlich] [sie] wollte das nicht und ich handelte so dass sie streiten, [ich][sie] treib das Mädchen zu vergessen an.
 b. [Manchmal] [ich] habe Dinge gemacht und gesagt ohne an die Ereignis zu denken.
 c. Oh meine Freund, [heute] [ich] habe verstanden durch diese Gedicht, dass die Realität und die Natur gibt uns die Fähigkeit zu schaffen mit dem Wörter die Schönheit und auch das Weh.
- (26) a. [Wenn der Dichter schreibt: „einen Platz einen Raum für Worte“] [er] bezieht sich auf die Gedanken.
 b. Für mich das ist auch so und ich kann das wissen, [wenn ich nur das Mittagessen nicht mache] [ich] werde eine andere Person!
 c. [Während dieser fünf Verse,] [es] wird Morgen.

Auffallend ist dabei, dass die Realisierung des Subjekts in überwiegendem Maße in Form von Subjektpronomen passiert (vgl. (25b)–(25c), (26)). Dies ist bemerkenswert, wird doch im Italienischen, anders als im Deutschen, das syntaktische Subjekt nicht systematisch expliziert und insbesondere Subjektpronomen

werden nur im Falle einer Betonung oder Identifizierung, nicht jedoch im unmarkierten Fall formal realisiert (vgl. (27)).

(27) Ha letto un libro

Aux PP NP_{Akk}

‚Er hat ein Buch gelesen‘

Bei Voranstellung von Subjektpronomen findet somit kein unreflektierter eins zu eins Transfer eines erstsprachigen Satzmusters statt, sondern es kann vielmehr angenommen werden, dass die Lernenden, denen deutsche Verbzweitsätze in ihrer SVO-Struktur durchaus vertraut sind, dazu neigen, die Entsprechung der italienischen Grundstellung und des deutschen SVO-Musters als dominierende oder ausschließliche zu begreifen, was im Falle einer Voranstellung von Adverbien zur mehrfachen Vorfeldbesetzung führt.

Diese These scheint plausibel, wenn man sich vor Augen hält, dass der erstsprachlich unmarkierte Fall, das formale Nichtrealisieren des Subjektpronomens, nur vereinzelt auftritt, wohingegen Belege für mehrfache Vorfeldbesetzung durch Subjektpronomen und Adverbiale zahlreich sind. Bisweilen wird präverbal sogar hypertrophierend das Korrelat *es* gesetzt und der Eindruck drängt sich auf, dass der/die Lernende die angenommene SVO-Grundstellung realisieren will (vgl. (28)).

(28) In ihnen Klasse **es** war ein Mädchen das war, wie kann ich sage, seltsame oder nicht empfehlenswert

Neben dieser sprachkontrastbedingten Übergeneralisierung des SVO-Musters kommt bei Belegen mehrfacher Vorfeldbesetzung als weitere mögliche Fehlerquelle auch eine variationslinguistische Implikation zum Tragen. So ist in Deklarativa, entgegen der terminologischen Festlegung des Deutschen als V2-Sprache, in bestimmten Fällen das Voranstellen von mehreren Konstituenten gebrauchtsprachlich durchaus akzeptiert. Dies hat zuletzt Stefan Müller (vgl. 2003; 2012) anhand einer umfangreichen Datensammlung gezeigt. Die unterschiedlichen Möglichkeiten der mehrfachen Vorfeldbesetzung und Abfolgeregeln der vorangestellten Konstituenten können an dieser Stelle nicht ausgeführt werden, stellvertretend seien wiederum exemplarisch zwei Belege aus Presstexten angeführt, in denen das Subjekt gemeinsam mit einem Adverbial (29) bzw. einer Präpositionalphrase (30) voranstehen.

(29)[Jährlich] [14 Mio. Tonnen Kohlendioxid] würden durch die Windparks der Atmosphäre erspart. (Spiegel, 30/1998)

(30)[Die Wahl] [auf den eigenen Sohn] sei nur gefallen, um die Stabilität aufrechtzuerhalten. (Süddeutsche.de, 21.12.2011)

Angesichts dieser gebrauchtsstandardsprachlichen Varianten ergibt sich für das Phänomen der mehrfachen Vorfeldbesetzung auch in vorliegendem Untersuchungskorpus die Frage, ob Belege wie in (31) als fehlerhafte Abweichungen oder aber vielmehr als topologische Varianten betrachtet werden sollten, deren Akzeptabilität je nach kommunikativer Domäne unterschiedlich beurteilt wird.

(31) [Der Autor] [mit diesem Drama] will uns beweisen, dass der Zynismus der Gesellschaft sogar zum Tod führen kann.

[Heutzutage] [das Verhältnis zwischen dem Mensch und dem Essen] hat sich verändert.

[Dennoch, wenn sie die Normalität beschreibt,] [diese Normalität] wird etwas anders.

Damit wird auch in Bezug auf die Felderbesetzung eine Diskrepanz zwischen der Darstellung in grammatischen Lehrwerken und den gebrauchtsstandardsprachlich gegebenen Variationsmöglichkeiten offenbar. Diese Diskrepanz muss insbesondere für Lehrende an italienischen Schulen eine Herausforderung darstellen, wenn sie Abweichungen von der kodifizierten Norm nicht einfach undifferenziert sanktionieren, sondern produktiv für die Initiierung von Lernprozessen nutzen wollen.

5 Schlussbetrachtung

Ziel des vorliegenden Beitrages war es, anhand einer exemplarischen Analyse von vier syntaktischen Phänomenbereichen aufzuzeigen, dass über eine kontrastive Analyse eine vertiefende Reflexion über sprachliche Möglichkeitsräume im Unterricht erreicht werden kann, die Abweichungen von der standard-sprachlichen Norm nicht vorschnell als Interferenzfehler oder umgekehrt als zielspracheninterne Fehler interpretiert, sondern die Fehlerquellen und Lerner-schwierigkeiten als Impuls dafür nutzt, um Lernprozesse im DaZ-Unterricht zu aktivieren und unterstützen.

Für eine solche didaktische Praxis sind jedoch, das dürfte klar geworden sein, im Wesentlichen zwei Erfordernisse notwendig. Einerseits bedarf es dafür auf Seiten der Lehrenden fachlicher Kompetenzen, die neben grammatischem Wissen in der Zielsprache Deutsch auch Kenntnisse in der kontaktierenden Sprache Italienisch beinhalten. Für den DaZ-Unterricht in Südtirol, wo Lehrende zweisprachig sind, wären zumindest die basalen Erfordernisse für die Erfüllung dieser Forderung gegeben. Da Sprachkompetenzen aber nicht automatisch grammatische Kompetenzen oder variationslinguistisch fundiertes Wissen über standardsprachliche Normen und Strukturen bedeutet, müssen dementsprechend auch in den Lehrplänen der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung sprachwissenschaftliche Inhalte stärker berücksichtigt werden.

Andererseits braucht eine didaktische Praxis, die die Erfordernisse des DaZ-Erwerbs durch italienischsprachige Lernende berücksichtigt, aber auch adäquate didaktische Materialien. Bisher liegen jedoch keine kontrastiv angelegten Beschreibungen des Deutschen vor, die auf empirischen Forschungsergebnissen basieren und systematisch die besonderen Merkmale des DaZ-Erwerbs durch italophone DaZ-Lernerinnen und -Lerner berücksichtigen. Dies trifft auch für den DaZ-Unterricht in Südtirol zu: Zwar gaben Ergebnisse einer Untersuchung von Vettori (2004) über die Deutschkenntnisse italienischer Mittel- und Oberschülerinnen und -schüler aus Bozen und Trient Anlass dazu, die Sprachkenntnisse der Südtiroler Schülerinnen und Schüler vertiefend zu analysieren, allerdings fehlen bis heute grammatische Detailuntersuchungen – zumal korpusbasierte Analysen anhand authentischer Texte, auf die sich Lehrende und Lehrwerke stützen können – in diesem Bereich vollständig (vgl. Abel 2007: 5). Insofern kann die hier vorgestellte Analyse als ein erster, tentativer Baustein einer Pilotuntersuchung verstanden werden, dem sicherlich noch viele weitere folgen müssen, soll ein umfassendes Bild zur sprachlichen Situation des DaZ-Unterrichts in Südtirol gezeichnet werden.

Literatur

- Abel, Andrea (2007): Werkstattbericht über das Projekt ‚Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache: eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung‘. In: Hentschel, Elke und Iwar Werlen (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung (=Linguistik online 32/3). Online unter: http://www.linguistik-online.de/32_07/abel.html (20.11.13).
- Abel, Andrea und Mathias Stuflesser (2006): Interviewstudie zum Zusammenspiel von Überzeugungen, Erfahrungen und Sprachenlernen. Ein Werkstattbericht. In: Abel, Andrea, Mathias Stuflesser und Magdalena Putz (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Europa. Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis. Bozen, 65–76.

- Ágel, Vilmos (2001): Gegenwartsgrammatik und Sprachgeschichte. Methodologische Überlegungen am Beispiel der Serialisierung im Verbalkomplex. In: ZGL 29, 319–331.
- Ágel, Vilmos (2008): Bastian Sick und die Grammatik: Ein ungleiches Duell. In: Info DaF, 35/2008, 64–84.
- Ballestracci, Sabrina (2006): Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache bei italophonen Studierenden der Pisaner Facoltà di Lingue e Letterature Straniere. Dissertation, Universität Pisa.
- Ballestracci, Sabrina (2008): Überindividuelle Merkmale des Grammatikerwerbs im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache durch italophone Studierende. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Deutsch als Fremdsprache 45/3, 160–169.
- Barth, Klaus Michael (1999): Annäherung an die Fremdsprache und Interferenzwirkung der Muttersprache. Interimsprachenanalyse und Strategien der Genuszuweisung bei fortgeschrittenen spanischsprachigen Deutschlernenden. Dissertation, Universität Freiburg.
- Bellavia, Elena (2005): Das Lernproblem „trennbare und nicht-trennbare Verben“. In: Di Meola, Claudio (Hrsg.): Perspektiven Eins: Akten der 1. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (Rom, 6.–7. Februar 2004). Rom: Ist. Italiano di Studi Germanici (=Italienische Studien zur deutschen Sprache 1), 227–250.
- Bickes, Hans und Ute Pauli (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn: Fink.
- Catalani, Luigi (1993): Die Stellung der Satzelemente im Deutschen und im Italienischen. Frankfurt a. M.: Lang.
- Cherubim, Dieter (1980): Abweichung und Sprachwandel. In: Cherubim, Dieter (Hrsg.): Fehlerlinguistik. Tübingen: Niemeyer (=RGL 24), 124–152.
- Corder, Stephen Pit (1967): The Significance of Learner's Errors. In: IRAL 5/4, 161–170.
- Corder, Stephen Pit (1975): Error Analysis. Interlanguage and Second Language Acquisition. In: Language Teaching 8/4, 201–218.
- Diehl, Erika et al. (2000): Grammatikunterricht: alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer (=RGL 220).
- Durrell, Martin (2006): Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht. In: Neuland, Eva (Hrsg.): Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt a. M.: Lang (=Sprache – Kommunikation – Kultur. Soziolinguistische Beiträge 4), 111–122.
- Dürscheid, Christa (2007): Syntax. Grundlagen und Theorien. 4., überarb. und erg. Aufl.. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (=Studienbücher zur Linguistik 3).
- Eisenberg, Peter (2004): Modalverben im diskontinuierlichen Verbkomplex. Die Struktur eines Datenchaos. In: Lindemann, Beate und Ole Letnes (Hrsg.): Diathese, Modalität, Deutsch als Fremdsprache. FS für Oddleif Leirbukt zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, 15–26.
- Eisenberg, Peter (2007): Sprachliches Wissen im Wörterbuch der Zweifelsfälle. Über die Rekonstruktion einer Gebrauchsnorm. In: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur 2007/3, 209–228.
- Eisenberg, Peter und Gerhard Voigt (1990): Grammatikfehler. In: Praxis Deutsch 102, 10–15.
- Ellis, Rod (1994): The study of second language acquisition. Oxford.
- Hägi, Sara und Elvira Topalovic (2010): Klammerstrukturen im Deutschunterricht. Ansätze zu einer integrativen Grammatikdidaktik. In: ide 34/2, 94–103.
- Härd, John Evert (1981): Studien zur Struktur mehrgliedriger deutscher Nebensatzprädikate: Diachronie und Synchronie. Göteborg: Acta Univ. Gothoburgensis (=Göteborger germanistische Forschungen 21).

- Hennig, Mathilde (2012): Was ist ein Grammatikfehler? In: Günthner, Susanne et al. (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin/New York: de Gruyter (=RGL 296), 121–148.
- Hoffmann, Ludger (2013): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Schmidt.
- Hufeisen, Britta und Claudia Riemer (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – ein internationales Handbuch. Berlin/New York: Mouton de Gruyter (=HSK 35.1), 738–753.
- Hundt, Markus (2009): Normverletzungen und neue Normen. In: Konopka, Marek und Bruno Streckert (Hrsg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Berlin/New York: de Gruyter (=IDS Jahrbuch 2008), 117–140.
- Klein, Wolfgang (2001): Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter (=HSK 19.1), 604–616.
- Klein, Wolfgang und Christine Dimroth (2003): Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand. In: Maas, Utz und Ulrich Mehlem (Hrsg.): Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern. Osnabrück : Inst. für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (=IMIS 21), 127–161.
- Kleppin, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin : Langenscheidt (=Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache 19).
- Köpcke, Klaus-Michael und Arne Ziegler (2007): Zur Einleitung. In: Köpcke, Klaus-Michael und Arne Ziegler (Hrsg.): Grammatik in der Schule und für die Universität. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Niemeyer(=RGL 277), 1–5.
- Kniffka, Gabriele (2007): Deutsch als Zweitsprache – Lehren und lernen. Paderborn: Schöningh (=UTB 2891).
- Müller, Stefan (2003): Mehrfache Vorfelddbesetzung. In: Deutsche Sprache 31, 29–62.
- Müller, Stefan (2012): Datensammlung zur scheinbar mehrfachen Vorfelddbesetzung. Online unter: <http://hpsg.fu-berlin.de/~stefan/PS/mehr-vf-daten.pdf> (20.10.2013).
- Nickel, Gerhard (1972): Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. Berlin : Cornelsen-Velhagen & Klasing.
- Patocka, Franz (1997): Satzgliedstellung in den bairischen Dialekten Österreichs. Frankfurt a. M.: Lang (=Schriften zur deutschen Sprache in Österreich 20).
- Ronneberger-Sibold, Elke (1991): Funktionale Betrachtungen zu Diskontinuität und Klammerbildung im Deutschen. In: Boretzky, Norbert und Armin Bassarak (Hrsg.): Sprachwandel und seine Prinzipien. Bochum : Brockmeyer (=Bochum-Essener Beiträge zur Sprachwandelforschung 14), 206–236.
- Scherr, Elisabeth und Konstantin Niehaus (2013): „... weil man den Gebrauchsstandard erheben wird wollen.“ Variabilität und funktionale Äquivalenz in der Standardsyntax am Beispiel der ‚Zwischenstellung‘ in Verbalkomplexen. In: Hageman, Jörg, Wolf Peter Klein und Sven Staffeldt (Hrsg.): Pragmatischer Standard. Tübingen: Stauffenburg, 75–84.
- Schmidt, Ulrich A. (1996): Zur Positionssyntax des Deutschen. In: Zielsprache Deutsch 27/3, 112–117.
- Südtirol in Zahlen (2012): Online unter: http://www.provinz.bz.it/astat/de/256.asp?news_action=4&news_article_id=411691 (20.01.2014).

- Terrasi-Haufe, Elisabetta (2004): Der Schulerwerb von Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der italienischsprachigen Schweiz. Tübingen: Niemeyer (=RGL 253).
- Thurmair, Maria (1991): Warten auf das Verb. Die Gedächtnisrelevanz der Verbklammer im Deutschen. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17, 174–202.
- Thurmair, Maria (1996): Verbwortbildung und Verbklammer im Deutschen. In: Šimečková, Alena und Marie Vachková (Hrsg.): Wortbildung – Theorie und Anwendung. Praha: Carolinum, 163–173.
- Thurmair, Maria (2010): Grammatikwissen und Fremdsprachenerwerb: wer, was und wozu?. In: Habermann, Mechthild (Hrsg.): Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Schule und Unterricht. Mannheim/Zürich: Dudenverlag, 357–370.
- Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2. Aufl. Tübingen: Francke.
- Vettori, Chiara (2004): La competenza del tedesco degli studenti italo-fonici di scuola media inferiore e superiore di Bolzano e Trento: confronto e valutazione. Dissertation, Università di Modena.
- Wardhaugh, Ronald (1970): The contrastive analysis hypothesis. In: TESOL Quarterly 4, 123–130.
- Weininger, Markus (2003): Zur Reichweite des Begriffs der Verbklammer. In: Thurmair, Maria und Eva-Maria Willkop (Hrsg.): Am Anfang war der Text – 10 Jahre „Textgrammatik der deutschen Sprache“. München: Iudicium, 135–154.
- Ziegler, Arne (2011): Standardsprachliche Variation als Ausgangspunkt grammatischer Reflexion. In: Köpcke, Klaus-Michael und Arne Ziegler (Hrsg.): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen: Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen, Berlin/New York: de Gruyter (=RGL 293), 245–264.