

Masterarbeit im Fach Deutsch als Fremdsprache – Kulturvermittlung

Thema:

**Kasuserwerb und –vermittlung im DaF-Unterricht  
unter Berücksichtigung verschiedener L1**

eingereicht von: Lisa Krack  
Abgabetermin: 18.12.2017

Prüferin (Betreuerin): Dr. Ulrike Sayatz  
Prüferin: Prof. Dr. Daniela Elsner

# Inhalt

1. Einleitung .....	1
2. Das deutsche Kasussystem als Lerngegenstand.....	2
2.1 Kasus im Deutschen .....	2
2.2 Erwerbserschwerende Faktoren für DaF-Lerner.....	8
3. Kasuserwerb und -vermittlung im aktuellen Forschungskontext.....	12
3.1 Erkenntnisse aus der L2-Erwerbsforschung.....	12
3.1.1 Zur Erwerbsreihenfolge von Dativ und Akkusativ .....	19
3.1.2 Zur Frage des Einflusses der L1 .....	20
3.2 Vermittlung von Kasus im DaF-Unterricht.....	24
3.2.1 Valenztheoretisch-basierte Methodik.....	24
3.2.2 Vermittlungsvorschläge aus der jüngeren Forschung .....	25
4. Eigene Untersuchung .....	35
4.1 Englisch und Türkisch als Vergleichssprachen.....	35
4.1.1 Kasus im Englischen .....	36
4.1.2 Kasus im Türkischen.....	38
4.2 Beschreibung der durchgeführten Studie .....	43
4.2.1 Aufbau des Fragebogens .....	44
4.2.2 Hypothesen.....	46
5. Auswertung der Testergebnisse.....	47
5.1 Schwierigkeiten .....	48
5.2 Bericht der Ergebnisse und Auffälligkeiten .....	49
5.3 Interpretation .....	56
6. Mögliche Implikationen für die Vermittlung .....	59
6.1 Erkenntnisse aus Literaturanalyse und Studie.....	59
6.2 Umsetzungsmöglichkeiten in der DaF-Vermittlung .....	61
6.2.1 L1-unabhängige Vermittlungsideen .....	62
6.2.1 L1-abhängige Vermittlungsideen .....	64
7. Zusammenfassung und Ausblick .....	66

# 1. Einleitung

Das deutsche Kasussystem wird in der Vermittlung sowie im Erwerb des Deutschen als Fremdsprache als eine der größten Herausforderungen gesehen. Obwohl die vier Kasus des Deutschen meist alle schon auf dem A-Niveau des GER im Unterricht eingeführt werden, bleiben Kasusfehler bis hin zu hohen Sprachkenntnisständen an der Tagesordnung. Für die Lehrkraft ist mitunter schwer zu verstehen, woran das liegt oder wie diesem Phänomen am effektivsten begegnet werden sollte. Es stellt sich auch die Frage, ob verschiedene Erstsprachen der Lerner<sup>1</sup> hier möglicherweise einen Einfluss auf den Erwerb des deutschen Kasussystems haben könnten. Denn einige Sprachen sind dem Deutschen diesbezüglich strukturell sehr viel näher als andere. Viele Sprachen, wie etwa das Französische, Niederländische oder Englische, kennen synchron gesehen keinen (Flexions-)Kasus mehr, bzw. nur noch in sehr reduzierter Form im pronominalen Bereich. Andere hingegen zeichnen sich durch ein sehr reiches Kasussystem aus, wie etwa das Türkische mit sechs, das Tschechische mit sieben oder das Finnische mit sogar fünfzehn verschiedenen Kasusausprägungen. DaF-Lerner kommen also je nach L1 mit unterschiedlichem Kasusvorwissen in den Unterricht. Unklar ist bislang, inwiefern sich dies auf den Erwerb auswirkt und ob eventuell didaktisch darauf eingegangen werden sollte. Die Forschung kann bisher keine eindeutigen Antworten auf diese Fragen geben.

Ziel dieser Arbeit soll es deswegen sein, den Kasuserwerb und die Kasusvermittlung unter Berücksichtigung verschiedener Erstsprachen genauer zu untersuchen. Zunächst wird in Kapitel 2 ein Überblick über das deutsche Kasussystem gegeben. Dabei möchte ich auch speziell auf diejenigen Aspekte eingehen, die für DaF-Lerner den Spracherwerb potentiell erschweren. In Kapitel 3 soll die Fragestellung in den Forschungskontext eingeordnet werden. Ich werde zunächst die Erkenntnisse der Forschung zum Zweitspracherwerb zusammentragen und anschließend die jüngere Literatur zur Kasusvermittlung vorstellen. Im Anschluss geht es um den empirischen Teil dieser Untersuchung, für den eine Online-Befragung mit englisch- und türkischsprachigen Testteilnehmern durchgeführt wurde. In 4.1 werden die beiden Vergleichssprachen hinsichtlich ihrer Kasussysteme beschrieben. In 4.2 gehe ich dann näher auf die durchgeführte Studie in ihrem Aufbau und ihrer Zielstellung ein. In Kapitel 5 folgt die Auswertung der Ergebnisse. Diese sollen hinsichtlich der Leitfragen dieser Arbeit interpretiert werden. Im Anschluss wird es in Kapitel 6 um mögliche Implikationen für die Vermittlung

---

<sup>1</sup> In dieser Arbeit werde ich meist das generische Maskulinum verwenden, wenn von Personengruppen die Rede ist. Dabei sollen alle Gender mitgemeint sein.

gehen, die aus der gesammelten Forschungsliteratur sowie aus den Ergebnissen der Studie abzuleiten sind. Abschließend folgt in Kapitel 7 noch eine Zusammenfassung und ein Ausblick auf die weitere Forschung. Aufgrund des begrenzten Umfangs der Arbeit werde ich mich thematisch auf die adverbale Kasus konzentrieren, speziell auf die Distinktion von Akkusativ und Dativ. Dies soll also der engere Fokus der Arbeit sein, allerdings werde ich diesen, wo nötig, verlassen – beispielsweise in den einzelsprachlichen Beschreibungen der Kasussysteme.

## 2. Das deutsche Kasussystem als Lerngegenstand

Um strukturelle Vergleiche mit anderen Sprachen anstellen zu können, ist es zunächst notwendig, das Kasussystem des Deutschen in seinen Grundzügen zu beschreiben. Dies soll in 2.1 geschehen. In 2.2 werde ich dann auf einige Aspekte genauer eingehen, die das deutsche Kasussystem aus Erwerbsperspektive als Lerngegenstand erschweren.

### 2.1 Kasus im Deutschen

Kasus ist eine morpho-syntaktische Kategorie des Deutschen, die sich in der Flexion der Nominalphrase realisiert und durch die semantische Beziehungen innerhalb eines Satzes ausgedrückt werden. Für das Gegenwartsdeutsche gibt es vier voneinander zu unterscheidende Kasusausprägungen. Diese sind ihren Trägern jedoch nicht inhärent, sondern werden ihnen „von außen“ zugeteilt. Man spricht von Kasusreaktion, wenn entweder Präpositionen (1) oder Verben (2) einen bestimmten Kasus verlangen.

- (1) a. Wir treffen uns bei meiner Schwester.
- b. \*Wir treffen uns bei meine Schwester.

- (2) a. Sein Komplize hat ihn betrogen.
- b. \*Sein Komplize hat ihm betrogen.

Vereinzelt können auch Adjektive einen Kasus direkt regieren:

- (3) a. Ich bin des Wetters überdrüssig.
- b. \*Ich bin dem Wetter überdrüssig.

Es gibt aber nicht sehr viele Vertreter dieser Adjektive mit festem Kasus, auch klingen sie in der Verwendung oft sehr formell oder antiquiert, so dass Konstruktionen wie in (3) im aktuel-

len Sprachgebrauch wohl eher wenig frequent sein dürften. Präpositionen hingegen fordern immer einen Kasus. Die meisten Präpositionen (types) haben dabei einen festen Kasus, d.h. dass etwa *mit* immer den Dativ verlangt, *für* immer den Akkusativ usw. Einzig die Vertreter der kleinen und geschlossenen Klasse der sogenannten Wechselp Präpositionen (*an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen*) können abhängig vom Kontext sowohl den Akkusativ als auch den Dativ regieren. Hier greift eine semantisch motivierte Regularität, nach welcher der Dativ gefordert wird, wenn ein Zustand beschrieben wird; bei der Beschreibung einer Orts- oder Zustandsveränderung hingegen regiert die Wechselp Präposition den Akkusativ.

- (4) a. Die Karte liegt auf dem Tisch.  
b. Ich lege die Karte auf den Tisch.

Die Kasusselektion ist bei den Präpositionen also entweder lexikalisch festgelegt oder zumindest hinsichtlich ihrer Funktionsweise transparent und somit relativ einfach zu erklären. Etwas komplexer gestaltet sich die Situation hingegen bei der adverbialen Kasusselektion. Hier lässt sich etwas verkürzt sagen, dass jedes Verb eine oder mehrere Ergänzungen<sup>2</sup> mit festgelegtem Kasus fordert. Eisenberg (2013b: 54) spricht daher in der Tradition der Tesnière'schen Valenztheorie auch von einer „Stelligkeit“ des Verbs: Ein Beispiel für ein einstelliges Verb wäre etwa *schlafen*, das lediglich eine Nominativergänzung fordert: *Er schläft*. Ein zweistelliges Verb wie *kaufen* hingegen verlangt zusätzlich auch noch eine weitere Ergänzung, in diesem Fall eine Akkusativergänzung: *Valentin kauft einen Weihnachtsbaum*. Die Freistellen des Verbs müssen also mit einer Ergänzung im richtigen Kasus besetzt werden, damit ein grammatischer Satz entsteht. Neben Nominalphrasen können Verben auch Präpositionalphrasen regieren, ich möchte mich im Rahmen dieser Arbeit aber auf die nominalen Ergänzungen konzentrieren. Aus den verschiedenen Arten von Verben (ein-, zwei-, dreistellig) und den vier verschiedenen Kasusausprägungen (Nom, Akk, Dat, Gen) ergeben sich nun entsprechend viele Kombinationen der Kasusselektion, die Dürscheid (1999, 19) in der folgenden Tabelle zusammenfasst<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Ich beziehe mich hier nur auf die obligatorischen Komplemente der Verben. Auf die Unterscheidung zwischen Ergänzung und Angabe gehe ich nicht genauer ein, da die Begrifflichkeiten in der Forschung oft auseinandergehen. Eine mögliche, sehr genaue Definition bietet Schäfer (2015: 42-47)

<sup>3</sup> Die Tabelle schließt vierwertige Verben nicht mit ein, da bei ihnen „mindestens eine der vier Ergänzung [...] präpositional realisiert werden muss“ (Dürscheid 1999:19).

einwertige Verben	zweiwertige Verben	dreiwertige Verben
NOM Ich schlafe	NOM – AKK Ich singe ein Lied	NOM – DAT – AKK Ich gebe dir Geld
DAT Mir ist nicht gut	NOM – DAT Ich helfe dir	NOM – AKK – GEN Ich beschuldige ihn des Raubes
AKK Mich schaudert	NOM – GEN Ich gedenke ihrer	NOM – AKK – AKK Ich lehre dich Charleston

Abbildung 1: Kombinationsmöglichkeiten adverbaler Kasus nach Dürscheid (1999: 19)

Schon beim Lesen der Beispielsätze kommt einem schnell der Verdacht, dass sich die Kombinationen hinsichtlich ihrer Frequenz unterscheiden könnten. Dem ist auch tatsächlich so: Empirisch nachgewiesen wurde dieser Eindruck in einer Studie von Mater (1971), die 17.500 Verben hinsichtlich ihrer Rektionseigenschaften untersuchte. Ihre Ergebnisse fasst Primus (1993: 692; zitiert nach Dürscheid 1999: 21) zusammen:

All the listed verbs have a nominative argument. Ca. 10.100 verbs also have a second or a third argument and among these only 40 select a genitive argument, ca. 5.450 govern a dative argument (including benefactive datives) and 9.700 govern an accusative argument.

Basierend auf diesen Zahlen sowie den weiteren Ausführungen zum Vorkommen der einzelnen Kasus von Dürscheid (ebd.), kann man die prototypische Kasusselektion deutscher Verben in einer Tabelle wie der folgenden veranschaulichen:

einstellige Verben:	→ <b>Nom</b>	Ich schlafe.
zweistellige Verben:	→ <b>Nom, Akk</b>	Ich singe ein Lied
deutlich seltener:	→ <b>Nom, Dat</b>	Ich helfe dir.
dreistellige Verben:	→ <b>Nom, Dat, Akk</b>	Ich gebe dir Geld.

Abbildung 2: Prototypische Kasusselektion im Deutschen

Somit wäre also erst einmal geklärt, welche Verben prototypisch welche Kasus regieren. Es blieb aber bisher die Frage nach der Funktionalität der Kasus offen. Hierzu könnte man zunächst einmal sagen, dass die Aufgabe der Kasus in erster Linie darin besteht, syntaktische Relationen zu kodieren<sup>4</sup>. Oftmals wird darauf hingewiesen, dass man mit einer semantischen Beschreibung der Kasus hingegen überaus vorsichtig sein muss (Helbig/Buscha 2001: 472; Schäfer 2015: 215; Eisenberg 2013b: 66). Die Bedenken hierbei sind auch durchaus berechtigt, da kein Versuch einer direkten semantischen Zuschreibung je durchweg zutreffend sein

<sup>4</sup> Wegener (1995a: 120) unterscheidet hier zwischen Subjekt, direktem Objekt, indirektem Objekt und Attribut. Da über die Bezeichnung „direktes/indirektes Objekt“ in der Forschung Uneinigkeit herrscht (Vgl. auch Bausewein 1990: 4) und sich für das Deutsche daher besser die Bezeichnung Akkusativ- oder Dativergänzung eignet, möchte ich in dieser Arbeit tendenziell auf diese Begriffe verzichten. Allerdings werde ich sie in Bezug auf Arbeiten anderer und aus Gründen der Verdeutlichung hin und wieder trotzdem mit nennen.

kann. Zu viele Ausnahmen und Gegenbeispiele bringen exakte definitonische Bemühungen immer wieder zum Scheitern. Trotzdem herrscht letzten Endes Einigkeit darüber, dass es gewisse semantische Tendenzen gibt, die die adverbale Kasus miteinander gemeinsam haben. Wegener (1995a: 122) fasst diesen Gedanken prägnant zusammen:

Es wird [...] angenommen, daß die semantische Struktur von Verben auf die syntaktische Ebene projiziert wird, und daß es bestimmte Prinzipien gibt, nach denen bestimmte Theta-rollen mit bestimmten Kasusmarkierungen und bestimmten Strukturpositionen kombiniert werden.

Es ist also nicht so, dass jedes Verb für sich selbstständig die Thetarollen mit einem Kasus verbindet. Stattdessen gibt es bestimmte Zusammenhänge, die prinzipiell bei allen Verben wirken (Vgl. Bausewein 1990: 2). Zur Veranschaulichung dieser Prinzipien erarbeitet Wegener folgende Übersicht der typischen Kombinationen:

Agens	>	Thema	>	Rezipiens
↓		↓		↓
Subjekt	>	dir. Objekt	>	indir. Objekt
↓		↓		↓
Nom	>	Akk	>	Dat

Abbildung 3: prototypische Kombinationen syntaktische /semantische Relationen nach Wegener (1995a: 123)

Wichtig ist hier noch einmal der Hinweis, dass diese Wirkprinzipien nicht ausnahmslos zutreffen, sondern nur für unmarkierte Fälle gelten, d.h. nur „prototypenhaft die Standardfälle [erfassen]“ (Wegener 1995a, 123.). Trotzdem ist die Kenntnis dieser Zusammenhänge sehr wertvoll. Dadurch, dass sie die syntaktischen Funktionen quasi als Zwischenebene in das System einzieht, umgeht Wegener auch die etwas gewagte Behauptung, die Kasus hätten direkte semantische Funktionen. Die in dieser Arbeit im Mittelpunkt stehenden adverbale Kasus Akkusativ und Dativ sollen nun noch etwas genauer betrachtet werden. Die semantische Funktion der Dativergänzung bzw. des indirekten Objektes hat Wegener hier als Rezipient beschrieben. Tatsächlich lassen sich zahllose Beispiele finden, in denen die Dativergänzung semantisch Empfänger bzw. Adressat ist, vor allen bei dreiwertigen Verben, bei denen sie prototypisch belebt ist:

- (5) a. Ich gebe dir meinen Pullover.  
 b. Frau Müller leiht ihrem Kollegen einen Stift.  
 c. Thomas schreibt seiner Freundin einen Brief.

Eine ähnliche Semantik lässt sich auch dann feststellen, wenn es keine Akkusativergänzung gibt, also bei zweistelligen Verben, die neben dem Nominativ nur den Dativ regieren (und ggf. eine PP):

- (6) a. Die Firma dankt Ihnen (für die Zusammenarbeit).
- b. Florians Mutter gratuliert ihm (zum Geburtstag).
- c. Maria vertraut ihrer Tante.

Auch für die Dativergänzungen in (6) gilt, dass sie die semantische Rolle des Rezipienten wiedergeben. Hier ist das Empfangene aber nicht so konkret, wie in (5) ein Pullover, ein Stift oder ein Brief, stattdessen wird – wenn auch etwas abstrakter – ein Dank, ein Glückwunsch oder das Vertrauen einer anderen Person „empfangen“. Natürlich gibt es auch Ausnahmen, bei denen diese semantische Zuweisung ins Wanken gerät:

- (7) a. Folgen Sie dem roten Wagen.
- b. Er traute dem Frieden nicht.
- c. Dieser Film gefällt mir.

Das geschieht beispielsweise, wenn die Dativergänzung einmal nicht belebt ist, wie in (7b). Manchmal sind es auch Verben, wie etwa *folgen* in (7a), bei denen für die Dativergänzung die Empfänger-Rolle semantisch nicht passend erscheint. Noch etwas schwieriger wird es nun bei den Akkusativergänzungen. Wegener hatte dem direkten Objekt in ihrer Tabelle hier die semantische Rolle „Thema“ zugewiesen. Dies ist eine alternative Bezeichnung für die Patiens-Rolle. Es ist durchaus zutreffend, dass die Akkusativergänzung semantisch meist das direkte Ziel einer Handlung darstellt und somit als Patiens, also gewissermaßen als Erdulder dieser Handlung bezeichnet werden kann, wie die Beispiele in (8) zeigen:

- (8) a. Haltet den Dieb!
- b. Jürgen schneidet das Brot.
- c. Der Wolf verschlingt die Großmutter.

In anderen Sätzen, die aber trotzdem als typisch-akkusativisch eingestuft werden können, passt die semantische Rollenzuschreibung des Patiens je nach Interpretation hingegen weniger gut, wie Beispiel (9) und (10) zeigen.

- (9) Ralf backt einen Apfelkuchen.
- (10) Ich benutze meine Kaffeemaschine jeden Morgen.



Als weitere typische Thetarollen des Akkusativs könnten daher auch noch Resultat (9) und Instrument (10) genannt werden. Welche semantische Rolle den Ergänzungen der einzelnen Verben zuzuordnen ist, ist aber ohnehin meistens nicht einfach zu entscheiden - wie eigentlich immer bei semantischen Fragestellungen. Es muss also hingenommen werden, dass diese Beschreibungsversuche ihre natürlichen Grenzen haben. Nichtsdestotrotz sind die Erkenntnisse der prototypischen Kombinationen von syntaktischen und semantischen Rollen der Kasus überaus wertvoll und sollten auch hinsichtlich ihres Potenzials für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache nicht unterschätzt werden.

Aufgrund der semantischen Motiviertheit der einzelnen Kasus des Deutschen kann man nun zu einer Ordnung kommen, die als Kasushierarchie bezeichnet wird. Hierbei unterscheidet man zwischen strukturellen und obliken Kasus. Diese beiden muss man sich als Pole eines Kontinuums vorstellen, innerhalb dessen die vier Kasus des Deutschen eingeordnet werden. Übereinstimmend findet sich in der Forschung nun folgende Rangfolge, deren graphische Darstellung ich hier exemplarisch aus Schäfer (2015: 218) übernommen habe:

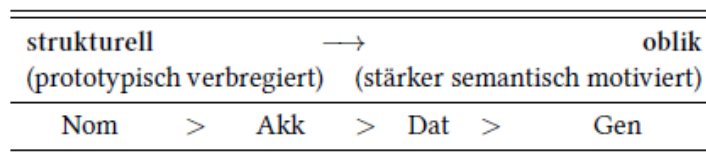


Abbildung 4: Visualisierung der Kasushierarchie von Schäfer (2015)

Diese Hierarchie steht im Kontrast zu der Ordnung, die Kindern in der deutschen Regelschule unter den Begriffen „erster, zweiter, dritter und vierter Fall“ vermittelt wird (hierbei sind in der Reihenfolge Nom, Gen, Dat und Akk gemeint). Die Problematik und Schwäche dieser Bezeichnungen für die „vier Fälle“ liegt vor allem darin, dass sie relativ unreflektiert aus der klassischen lateinischen Grammatik übernommen worden sind, ohne sie an die deutsche Sprache anzupassen. Dadurch hat die Nummerierung in dieser Form eigentlich keinerlei Aussagekraft und erscheint geradezu willkürlich. In der deskriptiven Grammatik hingegen wurde sich beim Aufstellen der Kasushierarchie des Deutschen stattdessen auf andere Parameter gestützt. Hier unterscheidet man die Kasus hinsichtlich ihrer Strukturalität:

Je typischer ein Kasus in strukturelle Gegebenheiten (typischerweise Rektion durch das Verb) eingebunden ist, und je weniger er semantisch bzw. funktional spezifisch er ist, desto weiter oben steht er in der Hierarchie. (Schäfer 2015: ebd.)

Strukturelle Kasus sind tendenziell also von größerer syntaktischer Notwendigkeit gekennzeichnet, wohingegen oblique Kasus „weniger restringiert [auftreten]“ (Dürscheid 1999: 228). Der semantisch wenig spezifische, aber dafür in (fast) jedem Satz unverzichtbare Nominativ steht deswegen folgerichtig ganz links im Kontinuum, gefolgt vom Akkusativ, der zwar auch sehr stark in die Syntax eingebunden ist; dem man sich mit etwas Aufwand allerdings auch semantisch etwas besser nähern kann als dem Nominativ. An dritter Position in der Kasushierarchie wird der Dativ verortet, der semantisch starke Tendenzen aufweist und gerade in Form freier Dative auch oft optional und frei im Satz auftreten kann. Der Genitiv zuletzt besetzt zweifellos den Platz am äußeren Rand der obliquen Kasus, da er ausgesprochen selten verbreitet ist und dafür fast immer und überall als (freier) Attributskasus hinzutreten kann. Semantische Motiviertheit und strukturelle Involviertheit sind also die Hauptargumente einer Kasushierarchie. Für die DaF-Vermittlung hat man wohl auch noch die Frequenz der Kasusformen mitberücksichtigt, die die vorgestellte Hierarchie zusätzlich unterstützt. Infolgedessen kann man beobachten, dass heutzutage wohl alle Lehrwerke in der Gestaltung ihrer Grammatiktabellen der Kasushierarchie folgen, und nicht der Tradition der „vier Fälle“. Ein weiteres Argument für die oben genannte Kasushierarchie ist aber auch der Markierungsaufwand, den die verschiedenen Kasus im Deutschen betreiben. Dabei tragen obliquere Kasus „schwerere“ Markierungen: Das Extrem-Beispiel ist hier einerseits der Nominativ, der als völlig markierungslose Nennform gesehen werden kann – auf der anderen Seite des Kontinuums findet man den Genitiv mit der „konsequenteste[n] Markierung“ (Eisenberg 2013b: 64). Über die Kasusmarkierung des Gegenwartdeutschen lässt sich allerdings sagen, dass sie insgesamt (auch sprachvergleichend) nicht besonders salient oder eindeutig ist. Das liegt zunächst einmal daran, dass für die grammatische Kategorie Kasus kein eigenes Inventar an Flexiven vorhanden ist, sondern sich erst in der Verbindung mit Genus und Numerus ein gewissermaßen zusammengelegter Formenbestand ergibt, der zur Markierung der Merkmalsträger zur Verfügung steht. Zur Komplexität der Kasusmarkierung werde ich noch im folgenden Kapitel etwas genauer zu sprechen kommen, in welchem ich das deutsche Kasussystem konkret aus Lerner-Perspektive betrachten möchte.

## **2.2 Erwerbserschwerende Faktoren für DaF-Lerner**

Für Fremdsprachlerner stellt das deutsche Kasussystem seit jeher eine der größten Hürden im Spracherwerb dar. Oft bleibt die zielsprachlich korrekte Kasusmarkierung auch bis zu sehr fortgeschrittenen Kenntnisständen hin ein Problem. Die meisten Lerner sind sich dieses Um-

standes auch durchaus bewusst, so dass Kasus häufig als ungeliebtes Dauerhindernis im Spracherwerb wahrgenommen wird und nachhaltig Verwirrung stiftet. Verschiedene Aspekte machen das Kasussystem des Deutschen besonders komplex und erschweren dadurch den Erwerb.

Als erste Lernschwierigkeit kann gelten, dass im Deutschen – anders als in anderen Kasus-sprachen - *alle* nominalen Wortarten nach Kasus flektieren, also Artikelwörter, Pronomina, Adjektive und Substantive. Es ist also nicht damit getan, dass man in der NP beispielsweise nur das Substantiv entsprechend markiert, stattdessen muss jedes einzelne Element mit einer passenden Endung versehen werden:

- (11) a. der Hut meines großen Bruders  
b. \*der Hut mein groß Bruders

Wie diese Endung auszusehen hat, ist wiederum mitnichten einfach herzuleiten, denn in ihr verschmelzen wie bereits angesprochen die Kategorien Genus, Numerus und Kasus. Gerade das semantisch kaum zu motivierende Genus wird für Lerner hier oft zum Problem, denn selbst wenn die Funktionalität und das Paradigma der Kasusformen verstanden und gelernt worden sind, kann nur bei sicherer Kenntnis des Genus die richtige Form der Markierung gewählt werden. Abgesehen von diesem Problem führt die Verschmelzung der drei Kategorien auch dazu, dass das Paradigma der infrage kommenden Formen recht groß und unübersichtlich wird und sich zudem je nach Wortart noch einmal unterscheiden kann (ausführlich zu den Untertypen der Nominalflexion nach Kasus Vgl. Eisenberg (2013a: 152-177) sowie Wegener 1995a: 143-154)). Das Problem hierbei ist vor allem das Fehlen einer eindeutigen Form-Funktion-Relation im Paradigma der deutschen Kasusflexive. Durch die Fusion der drei grammatischen Kategorien muss ein einziges Flexiv zugleich eine Aussage sowohl über Genus, Numerus und Kasus treffen, es ist also polyfunktional. Da für die vielen sich ergebenden Kombinationsmöglichkeiten nun auch nicht genug Formen zur Verfügung stehen, kommt es in der Konsequenz zu vielen Synkretismen. Wie (12) zeigt, kann der Artikel „der“ formseitig vier unterschiedlichen Merkmalskombinationen repräsentieren.

- (12) „der“ → Sg. mask. Nom  
→ Sg. fem. Gen  
→ Sg. fem. Dat.  
→ Pl. Gen.

Dies führt im Einzelfall dann dazu, dass man einer NP wie in (13) per se nicht ansehen kann, ob sie im Akkusativ oder im Dativ steht. Erst im Kontext des gesamten Satzes (und aus den etwaigen Kasusmarkierungen an den anderen NPen) wird der Kasus deutlich.

- (13) a. Diese außergewöhnliche Frau kannte niemanden in der ganzen Stadt.  
 b. Diese außergewöhnliche Frau kannte niemand in der ganzen Stadt.

Andererseits wird nun auch dieselbe Funktion jeweils durch verschiedene Allomorphe ausgedrückt, was das Markierungssystem noch unübersichtlicher macht. Wegener (1995a: 143) bietet dazu folgende Übersicht:

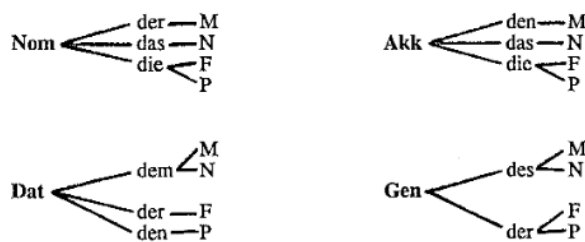


Abbildung 5 : Kasusallomorphie-Übersicht von Wegener

Wie oben bereits kurz angedeutet, kann auch der Ort der Markierung eine Herausforderung für Lerner sein. Alle nominalen Wortarten flektieren zwar nach Kasus, trotzdem sieht man speziell bei den Substantiven selbst meist sehr wenig. Regulär gibt es im Gegenwartsdeutschen nur noch eine Markierung im Gen Sg mask/neut und Dat Pl. Bei einigen Lexemen muss aber auch im Dat und Akk Sg dekliniert werden:

- (14) a. Kennen Sie diesen Reporter\_?  
 b. Kennen Sie diesen Journalisten\_?

Auch diese Ausnahmen sind aber erklärbar: Entsprechende Reste von Substantivdeklinations finden sich (neben der regulären Markierung im Gen Sg mask/neut) nur bei der relativ kleinen Klasse der schwachen Maskulina. Diese Zusammenhänge und Regularitäten müssen aber erst mühselig erlernt und verinnerlicht werden, bevor sie für Deutschlernende eine Hilfe darstellen. Meistens dürfte die Fülle an Erklärungen eher zu dem Eindruck führen, Kasusmarkierung im Deutschen sei schlichtweg undurchschaubar oder gar zufällig.

Eine weitere Verstehensschwierigkeit besteht auch noch in der Markierungssystematik der Monoflexion, die sprachvergleichend eher ungewöhnlich ist. Die Endungen an den verschiedenen Bestandteilen der NP sehen meistens nicht gleich, sondern unterschiedlich aus, da es nur einen „Hauptmerkmalsträger“ (Duden Band 4: 2005, 966) gibt. Das ist vor allem für Ler-

ner schwierig, in deren Erstsprachen alle nominalen Elemente einer NP dieselbe Endung bekommen. Dies ist beispielsweise im Italienischen der Fall:

- (15) ital.    *La*            *piccol-a*    *casa*            *ross-a*  
              (def.Art.fem    klein-fem    Haus(fem)    rot-fem)  
              dt.        das kleine rote Haus

In Beispiel (6) sieht man in dem italienischen Satz, wie alle Elemente, die sowohl die Merkmale [+Sg.] als auch [+fem.] tragen (nämlich der Artikel, die beiden Adjektive und auch das Substantiv selbst) in der Endung *-a* übereinstimmen. Zwar gibt es auch im Italienischen einige Ausnahmen, die grundsätzliche Logik ist aber die hier gezeigte. In der deutschen Übersetzung dieses Beispiels hingegen trägt der Artikel ein *-s* als Marker für das Neutrum bzw. für den Nominativ, die Adjektive sind mit der Endung *-e* ambig markiert und am Substantiv selbst gibt es überhaupt keine Markierung. Man kann sich also vorstellen, dass für Sprecher einer solchen Sprache die deutsche Entsprechung hinsichtlich ihrer Genus-Numerus-Kasusmarkierung ausgesprochen unintuitiv und potenziell verwirrend wirken muss. Im Vergleich mit ihrer Erstsprache erwarten einige Lerner dann unter Umständen auch eine Art Reim bei den Flexionsendungen innerhalb der NP, der im Deutschen aufgrund der Monoflexion meist ausbleibt.

Die bisher genannten Aspekte erklären also, wieso die produktive Kasusmarkierung für Lerner so schwierig ist. Allerdings kann stellenweise auch schon die Rezeption schwerfallen, denn phonetisch sind die verschiedenen Kasusmarker nicht besonders salient, da sie durchweg nichtsilbisch und unbetont sind. Besonders schwach ist teilweise die Distinktion von Akkusativ und Dativ, um die es in der vorliegenden Arbeit primär gehen soll. Hierzu schreibt Wegener (1995a: 5):

Z.B. wird der Erwerb der Markierung der obliquen Kasus Dativ und Akkusativ durch die geringe Unterscheidung bei den maskulinen Formen von Artikel und Pronomen, wo sie nur durch unterschiedliche Nasale realisiert werden (*den/dem*), erheblich erschwert.

Der Dativ ist allgemein zwar etwas stärker markiert, weil es zu dem mask/neut-Marker „m“ keinerlei Homonyme gibt; trotzdem dürfte er mitunter - gerade im gesprochen-sprachlichen Bereich – phonetisch oft nur schwer von den Akkusativmarkierungen zu unterscheiden sein.

Ein weiterer Faktor, der den Erwerb und vor allem die Sicherung der richtigen Kasusformen für Deutschlerner darüber hinaus noch erschwert, lässt sich außerhalb aller grammatischer Komplexität darin finden, dass der kommunikative Wert der Kasusmarkierungen im Prinzip

sehr gering ist. Hängt man etwa statt *-en* versehentlich und fälschlicherweise ein *-e* an ein Adjektiv, ist das für die Verständigung mit dem Gesprächspartner in den allermeisten Fällen überhaupt kein Problem. Folglich ist bei Erstsprechern und wahrscheinlich sogar bei Sprachlehrern die Fehlertoleranz für inkorrekte Kasusmarkierung zumindest im gesprochen-sprachlichen Bereich sehr hoch. Verbesserungen oder Hinweise bleiben somit meistens aus und es besteht im schlimmsten Fall sogar eine Gefahr der Fossilierung von falschen Formen. Bei den meisten Lernern herrscht somit wohl über lange Zeit hinweg eine stetige Unsicherheit, wenn es um Kasusmarkierungen geht. Selbst wenn aber alle Kasusmarker sicher erworben wären, bliebe die konkrete Anwendung noch immer schwierig, wenn die zugrundeliegende Funktionalität der Kasus nicht verstanden wird. Für viele Lerner erschließt sich schlichtweg nicht der Sinn des Unterschieds zwischen *mich* und *mir*. Die Distinktion der beiden konkurrierenden Formen kann dann auch aufgrund dieses Aspekts langfristig ein Problem bleiben. Ein fehlerhafter Output der Lerner kann also verschiedenste Ursachen haben, die an der Oberfläche erst einmal nicht zu erkennen sind. Hier ist das Gespür der Lehrkraft gefragt, um herauszufinden, an welcher Stelle in der Vermittlung Schwerpunkte gesetzt werden müssen.

### **3. Kasuserwerb und -vermittlung im aktuellen Forschungskontext**

Nach dem Überblick über das deutsche Kasussystem soll nun in 3.1 zusammengetragen werden, welche Erkenntnisse die Zweitspracherwerbsforschung zum Thema Kasus bisher hervorgebracht hat. Dabei werden in den beiden Unterkapitel noch einmal genauer die auffallenden Differenzen untersucht, die sich in der Literatur finden lassen. Anschließend geht es in 3.2 um die Forschungslage zu Fragen der Kasusvermittlung, vor allem um methodische Vorschläge aus den letzten 15 Jahren.

#### **3.1 Erkenntnisse aus der L2-Erwerbsforschung**

In der L2-Erwerbsforschung wurde sich hinsichtlich Kasus bisher vor allem darum bemüht, eine Erwerbsreihenfolge zu beschreiben<sup>5</sup>. Im Vergleich zur Forschung zum Erstspracherwerb ist der Umfang der Literatur hier deutlich übersichtlicher, dennoch gibt es einige große und wichtige Arbeiten, deren Ergebnisse in diesem Abschnitt überblickshaft zusammengetragen werden sollen. Heide Wegener (1995b) untersuchte in einer Longitudinalstudie den ungesteu-

---

<sup>5</sup> Inwiefern sich die in der Literatur beschriebenen Sequenzen mit denen des L1-Erwerbs decken, ist an anderer Stelle zu untersuchen, da die Forschung zum kindlichen Erstspracherwerb sehr ausführlich ist und ihre Erkenntnisse daher nicht im Rahmen dieser Arbeit wiedergegeben werden können.

erten Erwerb des Deutschen als L2 bei türkischen Kindern und Aussiedlerkindern aus Polen und Russland. Die von ihr beobachteten Erwerbssequenzen für alle Kinder seien in der nachfolgenden Tabelle kurz zusammengefasst:

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Sprache ohne Kasusmarker<br/>– „Katze essen Maus.“</li><li>2. Markierung des Subjekts<br/>– „Wenn sie kommt, der Räuber, dann sagt er..., so sagt sie.“</li><li>3. Markierung des direkten Objekts<br/>– „Der Wolf frißt den Rotkäppchen.“</li><li>4. Markierung des indirekten Objekts<br/>– „Das hast du mir nicht gezeigt, das hast du ein anderes Kind gezeigt.“</li><li>5. Markierung des Attributs<br/>– „mein Freundins Mama“</li><li>6. Markierung des Prädikatsnomens</li><li>7. Markierung des Experiencer-Objekts bei ergativen Verben</li></ol> |
|--|

Abbildung 6: Sequenzen des DaZ-Kasuserwerbs nach Wegener mit Belegen aus der Studie

Die Beschreibung der Sequenzen richtet sich hier nach den syntaktischen Relationen und nicht nach den Kasus selbst. Wegener beobachtet zunächst eine Phase, in der es keinerlei Kasusmarker gibt, darauffolgend wird dann allmählich das Subjekt markiert. Hier illustriert das Beispiel, dass zwar die Notwendigkeit der Subjektmarkierung erkannt ist, dass die Genuszuweisung aber noch sehr unsicher ist, da der Erwerbsprozess hier schlicht länger dauert. In der nächsten Phase bildet sich eine Markierung des direkten Objekts heraus, wobei man in dem Beispiel sehen kann, dass „den“ aufgrund seiner höheren syntaktischen Aussagekraft oft auf die anderen Genera übergeneralisiert wird. Bei der sich herausbildenden Markierung eines indirekten Objekts macht Wegener die Beobachtung, dass diese zunächst in Form einer Serialisierung stattfindet, also vor allem die Reihenfolge der Satzglieder entscheidend ist, da die Marker morphologisch noch nicht sicher genug erworben sind. Zuletzt wird der Genitiv erworben - da er im kindlichen Sprachgebrauch allerdings nicht anders vorkommt, ausschließlich in Form eines Attributskasus. Hier zeigt das Beispiel wie „das s-Flexiv von Eigennamen auf volle NPs übergeneralisiert wird“ (Wegener 1995b: 353). Als letzte Phasen werden noch die Herausbildung einer Markierung von Prädikatsnomen und Experiencer-Objekten bei ergativen Verben genannt, welche Wegener allerdings beide eher als Ausnahmen sieht, die „via Lexikoneintrag durch Auswendiglernen“ (ebd.: 355) erworben werden müssen.

Als zweite wichtige Untersuchung, auf die in der Literatur immer wieder Bezug genommen wird, ist das DiGS-Projekt („Deutsch in Genfer Schulen“) zu nennen. Hier wurden in einer Longitudinalstudie frankophone Deutschschüler in der Schweiz untersucht. Die Beschreibung

der Erwerbsphasen basiert hier auf schriftlichen Erzeugnissen der Schüler über mehrere Jahre hinweg. Schon in der Studie selbst wurde die „verhältnismäßig geringe Zahl an Belegen“ beklagt (zu den Gründen siehe Diehl et al. 2000: 230). Aufgrund der Vermutung, dass der Kasuswerb sich bei den PPen und den verbregierten NPen unterscheidet, wurden die Sequenzen für die beiden Fälle in der Studie separat voneinander beschrieben. Im Hinblick auf die Ausrichtung der vorliegenden Arbeit konzentriere ich mich hier nur auf den Teil über die verbregierten Kasus. Hier werden folgende vier Phasen beschrieben:

<p><b>Phase I:</b> Ein-Kasus-System - nur Nominativ als Default</p> <p><b>Phase II:</b> Ein-Kasus-System - mit unsystematisch vermischten Nom-, Akk- und Dat-Formen</p> <p><b>Phase III:</b> Zwei-Kasus-System – mit systematischer Markierung von Subjekt- und Objektkasus</p> <p><b>Phase IV:</b> Drei-Kasus-System – mit systematischer Markierung von Subjekt, Akkusativobjekt und Dativobjekt</p>
--

Abbildung 8: Sequenzen des Kasuswerbs nach der DiGS-Studie

Insgesamt kommen Diehl et al. (2000: 245) in ihrer Untersuchung zu dem Schluss, dass „der Kasuswerb im gesteuerten Deutschunterricht ähnlich verläuft wie in ungesteuerten Erwerbssituationen und wie im Erwerb des Deutschen als Muttersprache“; dass es aber dennoch auch einige „signifikante Unterschiede“ (ebd.) gibt: Bei den Genfer Schülern konnte keine Phase ohne jegliche Kasusmarker beobachtet werden, außerdem wurden hier von Anfang an auch Pronomen und Artikel verwendet – anders als bei Kindern. Außerdem gebe es im natürlichen Spracherwerb kein Äquivalent zur zweiten DiGS-Phase, in der Nom-, Akk- und Dat-Formen unsystematisch vermischt auftauchen (im Sinne eines Ein-Kasus-Systems). Die DiGS-Studie wurde ursprünglich vor allem durchgeführt, um zu überprüfen, wie effektiv die Grammatikvermittlung im schulischen Sprachunterricht überhaupt ist (die Ausrichtung ist auch aus dem Titel der Studie ersichtlich: *Grammatikvermittlung – Alles für die Katz?*). Hinsichtlich dieser Kernfrage ist wohl die wichtigste Erkenntnis von Diehl et al., dass der Erwerbsprozess des deutschen Kasussystems und die Vorgaben der Lehrpläne weit auseinanderklaffen:



Der Kasuserwerb setzt spät ein, nämlich erst wenn die Lernenden in den Bereichen der Konjugation und der Satzmodelle bereits weit fortgeschritten sind, und Jahre nach der Behandlung im Deutschunterricht; überdies stellte sich heraus, dass ein nicht unbeträchtlicher Teil der Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Schulzeit nie über die Phase II hinausgelangen, was bedeutet, dass sie die systematische Relation zwischen der strukturellen Position von NP im Satz und der morphologischen Markierung nicht erkennen. (Diehl et al. 2000: 263f.)

Von diesen Ergebnissen ausgehend stellt sich die Frage, ob sich der Kasuserwerb überhaupt durch eine explizite Grammatikvermittlung beschleunigen oder zumindest positiv beeinflussen lässt. Sind die Methoden und Materialien unpassend oder ist der Erwerbsprozess schlichtweg feststehend und somit unveränderlich? Diehl et al. (ebd.) zumindest plädieren dafür, das Thema Kasus insgesamt sehr viel später einzuführen, um eine anhaltende Demotivation durch „Misserfolge und Sanktionierungen“ zu verhindern.

In einer weiteren Untersuchung zum Kasuserwerb (und anderen grammatischen Strukturen) hat Ballestracci (2007) eine Longitudinalstudie mit Deutschstudenten der Università di Pisa durchgeführt. In acht chronologischen Phasen<sup>6</sup> wurde ein selbst erstelltes Korpus schriftlicher Erzeugnisse der Studenten ausgewertet und hinsichtlich der Kasusmarkierungen untersucht. Die Ergebnisse der Studie wurden bereits von Ballestracci (2007: 401) selbst mit denen der DiGS-Studie verglichen und ihnen in dieser Tabelle gegenübergestellt:

DiGS-Projekt		Pisaner Projekt	
Phase I	Ein-Kasus-System (nur N-Formen)	I. Phase (I. chron. Phase)	Unsystematisches Flexionssystem: unbewusste Verwendung der Nominalflexion Unterscheidung zwischen Femininum und „nicht Femininum“ Verwendung von <i>chunks</i>
Phase II	Ein-Kasus-System (beliebig verteilte N-, A-, D-Formen)	II. Phase (II. chron. Phase)	Markierung des Kasus Normkonform: Nur-N- und N-N-Formen Normwidrig: N-A-, N-D- und N-A-D-Formen Verwendung von <i>chunks</i>
Phase III	Zwei-Kasus-System Nominativ + Objektkasus (N-Formen + beliebig verteilte A- und D-Formen)	III. Phase (III.-VI. chron. Phase)	Bewusstes Drei-Kasus-System Generalisierung des N auf A Generalisierung des A auf N und D
Phase IV	Drei-Kasus-System Nominativ + Akkusativ + Dativ (N-Formen + A-Formen + D-Formen)	IV. Phase (VII. -VIII. chron. Phase)	Konsolidierung

Abbildung 9: Ergebnisse der DiGS-Studie und der Pisaner Studie im Vergleich

<sup>6</sup> Zwischen den Phasen lagen meist jeweils 40 Stunden Unterricht, bei den letzten beiden Phasen waren die Abstände allerdings größer, siehe Ballestracci (2007: 27).

Wesentliche Unterschiede zwischen den beiden Studien sieht Ballestracci darin, dass die Pisaner Studenten bereits von Anfang an alle drei Kasus verwenden. Dies geschieht teilweise und gerade beim Dativ zwar oft *chunk*-artig, dennoch geht Ballestracci davon aus, dass den italophonen Testpersonen von Beginn an die Funktionalität der Kasusunterscheidung klar ist und dass sie dieses Wissen aus ihrer L1 sowie aus dem Lateinunterricht aus der Schule mitbringen (Vgl. Ballestracci 2007: 399f). Beweisen lässt sich diese Vermutung natürlich nicht. Speziell zum Dativ scheint noch die Beobachtung erwähnenswert, dass er laut Ballestracci in beiden Studien vor allem pronominal auftritt und sehr fehleranfällig ist, sollte das einmal nicht der Fall sein. Zudem ist interessant, dass Sätze mit Dativobjekten anscheinend oft als *chunks* gelernt werden (*Wie geht es dir?*) und daher auch in den Texten vermehrt in dieser Form auftauchen, wodurch die Daten möglicherweise ein wenig verzerrt werden<sup>7</sup>.

Baten (2011; 2013) nähert sich der Frage der Erwerbssequenzen im L2-Kasuserwerb aus Perspektive der Processability Theory (PT), in der davon ausgegangen wird, dass Spracherwerb eigentlich der Erwerb kognitiver Fähigkeiten ist, die benötigt werden, um gewisse grammatische Strukturen zu verarbeiten (Vgl. Baten 2011: 462). Auf Grundlage dieser sich sukzessiv ausbauenden *processing skills* können im Sinne der PT Erwerbssequenzen vorausgesagt werden. Ausgehend von einer longitudinalen Untersuchung an Deutschstudenten mit niederländischer L1 nimmt Baten (2013: 13f.) die folgenden Erwerbssequenzen an:

1. All-nominative
2. Direct case-mapping / Position marking
3. Lexical case assignment
4. Functional case assignment (or functional marking)
5. Conceptual marking

Abbildung 10: Sequenzen des Kasuserwerbs aus Perspektive der PT nach Baten (2013)

In Batens Studie werden präpositional und verbal regierte Kasus gemeinsam betrachtet, so dass es hier noch einiger Erläuterung bedarf. Die erste Phase ist auch hier eine Phase, in der Nominativ für alle NPen verwendet wird. Auch hier gibt es keine vorgeschaltete Phase komplett ohne Kasusmarker (dies scheint also eine Besonderheit im kindlichen Zweitspracherwerb zu sein). Die zweite Phase beschreibt die sich ausbildende Distinguierung zwischen Subjekts- und Objektskasus. Obschon in dieser Phase formal die Akkusativmarker als nicht-Nominative überwiegen, kann noch nicht davon gesprochen werden, dass der Akkusativ er-

<sup>7</sup> Rein zahlenmäßig ist die Normkonformität bei den Dativobjekten in Ballestraccis Studie nämlich sehr hoch.

worben ist: „In learners‘ speech, the non-nominative forms will primarily be accusative forms, but [...] we must limit ourselves to define them as non-nominative forms“ (Baten 2013: 14). Zu erwähnen ist auch noch, dass die Kasusmarkierung<sup>8</sup> in der zweiten Phase noch eng mit einer kanonischen<sup>9</sup> Satzstellung einhergeht. Mit der dritten Phase (*Lexical case assignment*) meint Baten eine sich herausbildende Opposition zwischen Dativ und Akkusativ, allerdings nur bei Präpositionen mit festem Kasus. Für die vorliegende Arbeit interessant ist dann erst wieder die *functional case assignment*-Phase. Hier erwerben die Lernenden die Funktionalität der adverbalen Kasusdistinktion, dies auch bei nicht-kanonischer Wortfolge: „certain underlying processing skills are now available to him/her“ (Baten 2013: 14). Es wird aber hinzugefügt: „[T]his doesn‘t necessarily imply that the functional case markers will be deployed at the same time“. Auch wenn die Funktionalität also erworben sein sollte, kann es sein, dass die zielsprachlichen Kasusmarker morphologisch noch nicht vollständig zur Verfügung stehen. Die letzte Phase (*conceptual marking*) bezieht sich auf den Erwerb der Dativ-Akkusativ-Opposition bei Wechselpräpositionen.

Ein weiteres „Erwerbsszenario“ hat Kwakernaak (2005) vorgeschlagen. Dieses basiert allerdings nicht auf echten Daten, sondern auf „langjährigen Unterrichtserfahrungen und vorwissenschaftlichen Beobachtungen“ (Kwakernaak 2005: 223). Es bezieht sich explizit auf Lerner mit Niederländisch als L1 und auf die Erwerbsstände beim inhaltsorientierten Sprechen. Auch hier wird als Vergleichspunkt wieder die DiGS-Studie bemüht; die dort beschriebenen Erwerbsphasen will Kwakernaak aber „um den pronominalen Bereich erweitern, den präpositionalen Bereich integrieren und die Entwicklung im Nominalbereich präzisieren“(ebd.). Dies ergibt dann eine sehr ausführliche Beschreibung des Erwerbsprozesses, die Kwakernaak (2005: 224) in der Tabelle zusammenfasst, die in Abbildung 11 zu finden ist. Für die vorliegende Arbeit sind vor allem die Bereiche B und D interessant, die beiden anderen sollten hier aber nicht ausgeschlossen werden, da Kwakernaak Verbindungen zwischen den verschiedenen Bereichen vermutet. Kwakernaak geht davon aus, dass im pronominalen Bereich keine Ein-Kasus-Phase angenommen werden sollte, da die niederländischen Lerner die Unterscheidung Subjekt-Objekt hier von ihrer L1 übertragen – dies stellt also einen starken Kontrast zu Baten dar, der eine *all-nominative*-Phase postuliert. Auch vermutet Kwakernaak, dass Dativformen von Beginn an (wenn auch unsystematisch) produziert werden, da diese im Input auf-

---

<sup>8</sup> Im Gegensatz zu den meisten anderen Arbeiten ist der Begriff der Kasusmarkierung bei Baten nicht nur rein morphologisch gemeint, sondern schließt auch andere Markierungsstrategien mit ein.

<sup>9</sup> Begrifflich halte ich mich hier an Baten, der von „canonical word-order“ spricht.

fällig und frequent sind (Vgl. Kwakernaak 2005: 226). Zu Beginn befinden sich die Lerner also in einem Zwei-Kasus-System, in dem es nur die Opposition Nom-nonNom gibt und Akk- und Dat-Formen unsystematisch nebeneinander auftreten.

Bereich A pronominale Präpositionalphrasen (Personalpronomina)	Bereich B pronominale Nominalphrasen (Personalpronomina)	Bereich C substantivische Präpositionalphrasen	Bereich D substantivische Nominalphrasen
<b>A1</b> (zwei Kasus) [N]/A=D	<b>B1</b> (zwei Kasus) N//A=D	<b>C1</b> (ein Kasus) N	<b>D1</b> (ein Kasus) N
mit für ...		<b>C2</b> (ein Kasus) N=A=D	<b>D2</b> (ein Kasus) N=A=D
<b>A2</b> (drei Kasus) [N]/A=D Wpräp nicht erworben		<b>C3</b> (zwei Kasus) N=A//D Wpräp nicht erworben	<b>D3</b> (zwei Kasus) N=A//[D]
	<b>B2</b> (drei Kasus) N//A//D Prädpron im Akk	<b>C4</b> (drei Kasus) [N]/A//D Wpräp nicht erworben	<b>D4</b> (drei Kasus) N//A//D dOiP im Nom; SpvP, SNeb, SPat, Prädnom, SRh im Akk
<b>A3</b> (drei Kasus) [N]/A//D auch Wpräp erworben	<b>B3</b> (drei Kasus) N//A//D Prädpron im Nom	<b>C5</b> (drei Kasus) [N]/A//D auch Wpräp erworben	<b>D5</b> (drei Kasus) N//A//D dOiP im Akk; SpvP, SNeb, SPat, Prädnom, SRh im Nom

Abbildung 11: Sequenzen des Kasuserwerbs bei Lernern mit niederländischer L1 - Entwurf nach Kwakernaak

Interessant ist nun der Übergang vom Zwei-Kasus-System zum Drei-Kasus-System. Kwakernaak (ebd.) schreibt der *mit*-Phrase hierbei eine zentrale Bedeutung zu; sie erst veranlasse die Bildung eines Drei-Kasus-Systems: Im Bereich der Pronomen wirke sie schon früh als Triebkraft, da gerade die Personalpronomen der 1. und 2. Person im Input sehr häufig sind. Als Gegengewicht, um dem völligen Ausschluss von Akkusativformen entgegenzuwirken, spielt die Präposition *für* eine wichtige Rolle. Ähnlich schätzt Kwakernaak auch die Entwicklung im substantivischen Bereich der präpositional regierten Kasus ein. Dieser komme zunächst einmal durch die Wechselpräpositionen in Gang (denn diese kommen nur selten in Kombination mit Pronomen vor). Auch hier sind aber *mit* und *für* wieder wichtige Akteure. Für die Ausdifferenzierung innerhalb des Objektkasus im substantivischen Bereich vermutet Kwakernaak, dass das System zwischenzeitlich einmal reorganisiert werden muss. Währenddessen werden Dativformen vom Objektkasus ausgeschlossen und die Lerner verwenden (vorübergehend) systematisch den Akkusativ als Objektkasus und den Dativ als Präpositionskasus. Kwakernaaks „Erwerbsszenario“ für niederländischsprachige Deutschlerner verblüfft

durch seine Detailliertheit, wenn man bedenkt, dass es hierfür (noch) keine Datengrundlage gibt. Trotzdem sind die denkbaren Erwerbssequenzen sehr genau aus einer sprachkontrastiven Analyse hergeleitet und sollten unbedingt ernstgenommen werden.

Nachfolgend werden die in diesem Abschnitt referierten Arbeiten noch einmal hinsichtlich der Erwerbsreihenfolge von Dativ und Akkusativ, sowie zur Frage des Einflusses der L1 genauer untersucht. In diesen Punkten, die auch für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung sind, weichen die Arbeiten am stärksten voneinander ab.

### **3.1.1 Zur Erwerbsreihenfolge von Dativ und Akkusativ**

Bei den vielen verschiedenen Studien stellt sich die Frage nach Übereinstimmungen. Wenn es um die Distinktion von Akkusativ und Dativ geht, wäre es interessant zu wissen, ob es tatsächlich eine feststehende Erwerbsreihenfolge gibt, die man hier für alle Lerner annehmen kann. Bei genauerer Betrachtung der Studien speziell zu dieser Frage findet man allerdings verschiedene Beschreibungen. In der Untersuchung Wegeners wird sehr deutlich formuliert, dass der Akkusativ vor dem Dativ erworben werde: „Als letzter Kasus einer verbabhängigen Ergänzung wird der Dativ erworben, und zwar zuerst bei dreistelligen, danach bei zweistelligen Konstruktionen“ (Wegener 1995b: 348). Laut dieser Aussage scheint kein Zweifel an der formulierten Abfolge zu bestehen. Bei der DiGS-Studie hingegen lassen sich keine eindeutigen Antworten auf diese Frage finden. Laut Diehl et al. gibt es eine Phase, in der Subjekt- und Objektkasus unterschieden werden; als nächste Beschreibungsstufe folgt dann direkt die Weiterentwicklung in ein 3-Kasus-System. Ob Akkusativ- oder Dativ in ihrer Systematik gleichzeitig erworben werden, wird dabei nicht ganz deutlich, es wirkt aber so. Bei Ballestracci sieht die Beschreibung ähnlich aus, auch hier gibt es keine genaue Äußerung zur Reihenfolge des Erwerbs von Dativ und Akkusativ. Diese kann hier vielleicht auch einfach aus dem Grund nicht getroffen werden, dass die Dativbelege in so niedriger Anzahl und zudem meist als *chunks* vorkommen, so dass eine genauere Interpretation schwerfällt. In der Studie Batens (2013) hingegen findet sich eine eindeutige Beschreibung hinsichtlich dieser Frage: Hier wird davon ausgegangen, dass beide gleichzeitig erworben werden müssen, da sich die Funktionalität des Akkusativs erst in Opposition zum Dativ erkläre:

Both rely on the same processing information [...]. Similarly, the accusative case as a functional means cannot fully be acquired without entering into opposition to the functional dative case. (Baten 2013: 386)

Kwakernaak (2005) beschreibt die möglichen Erwerbssequenzen so detailliert in vier voneinander unterschiedenen Bereichen, dass man schwerlich eine einfache Antwort auf die Frage findet, welcher Kasus von beiden als erster erworben wird. Tendenziell kann man hier aber sogar eine entgegengesetzte Reihenfolge herauslesen: Durch die höhere Salienz der Dativformen und ihre bessere Distinguiertheit geht Kwakernaak davon aus, dass sie sowohl im pronominalen wie auch im substantivischen Bereich durch die *mit*-Phrase zuerst erworben werden könnten. Der Akkusativ hingegen bringt – zumindest im substantivischen Bereich – die Lernschwierigkeit mit sich, dass er sich formal kaum vom Nominativ unterscheiden lässt (nur im mask Sg). Der Erwerb des Dativs geschieht allerdings vermutlich auch im Kontrast zum Akkusativ und der *für*-Phrase, so dass die Beurteilung hinsichtlich einer Reihenfolge von Dativ und Akkusativ letztendlich ähnlich ausfällt wie bei Baten: Beide bilden sich im funktionalen Kontrast zueinander aus.

Der überwiegende Teil der Studien geht also eher davon aus, dass im L2-Erwerb die beiden Kasus parallel zueinander erworben werden und dass dieser Prozess vor allem dadurch in Gang kommt, dass die beiden in eine funktionale Opposition zueinander treten. Wegeners deutlich entgegengesetzte Meinung kann wahrscheinlich damit begründet werden, dass die Prozesse im kindlichen und natürlichen Zweitspracherwerb schlicht anders verlaufen als bei erwachsenen Lernern in einer gesteuerten Lernsituation. Hinzu kommt auch, dass Wegener in ihrer Untersuchung nur den Erwerb der adverbalen Kasus beobachtet hat, wohingegen viele der anderen Studien (aufgrund ihres stärkeren formalen Fokus) auch den Erwerb der präpositionalen Kasus miteinbeziehen.

### **3.1.2 Zur Frage des Einflusses der L1**

Im direkten Vergleich der Literatur zum L2-Erwerbsprozess des Kasussystems finden sich viele große Unterschiede, obwohl alle Forscher eigentlich dasselbe Ziel verfolgten; nämlich Erwerbssequenzen zu ermitteln. Wie sind diese Verschiedenheiten der Ergebnisse also zu deuten und welche Ursachen gibt es dafür? Es gibt viele Faktoren, die eine Studie dieser Art beeinflussen können – die Art der Datenerhebung, die Personengruppen, Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit und vieles mehr. Letzten Endes kommt es auch darauf an, wie die Ergebnisse interpretiert werden: Gilt etwa das erste Auftreten einer dativischen Form schon als Erreichen eines Drei-Kasus-Systems oder kann erst davon gesprochen werden, wenn gar keine Übergeneralisierungen des Akkusativ mehr auftreten? Solche und andere Entscheidungen können im Ergebnis dazu führen, dass Studien unterschiedliche Erwerbssequenzen dokumentieren.

Nichtsdestotrotz lässt sich aber auch eine weitere mögliche Erklärung für die sehr unterschiedlichen Beschreibungen nicht ausschließen, nämlich die, dass die L1 sich auf den Erwerbsprozess des deutschen Kasusystems auswirken könnte. Schließlich leiten die hier zusammengefassten Arbeiten ihre Ergebnisse aus Studien mit Sprechern jeweils verschiedener Erstsprachen ab. Hier gelangen wir in einen größeren, übergeordneten Diskurs hinein, der in der Spracherwerbsforschung seit Jahrzehnten geführt wird und in dem sich Identitäts- und Kontrastivhypothese als Extreme gegenüberstehen. Es geht hierbei um die Frage, in welchem Verhältnis Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb zueinander stehen. Die historisch ältere Kontrastivhypothese geht davon aus, dass eine L2 immer nur auf Grundlage einer schon bestehenden L1 erworben wird und dieser Prozess dabei im Sinne des Behaviourismus gewissermaßen repliziert wird. Fehler im Lerner-Output werden demnach auf strukturelle Unterschiede zur L1 zurückgeführt; Strukturähnlichkeiten zwischen beiden hingegen bieten positive Transfermöglichkeiten. In der Schlussfolgerung hieße das, dass der Erwerbsprozess in der L2 schneller oder langsam voranschreiten kann, abhängig davon, wie ähnlich die Erstsprache der zu erwerbenden Zweitsprache ist. Im starken Kontrast dazu entstand die Identitätshypothese, bei der von einem identischen Erwerbsverlauf in L1 und L2 ausgegangen wird. Dies ist im Kontext der nativistischen Idee einer angeborenen Sprachfähigkeit zu verstehen. Der Zweitspracherwerb folgt demnach also einem universellen Verlauf, unabhängig von der L1 des Lerners. Fehler im Erwerbsprozess sind nicht in Strukturunterschieden zur L1 zu suchen, sondern in der Struktur der Zweitsprache selbst, die der Lerner durch stetige Hypothesenbildung und –überprüfung erwirbt. Die Kontrastiv- und die Identitätshypothese stellen sehr gegensätzliche Vorstellungen vom Zweitspracherwerb dar. Die Wahrheit liegt wie so oft wahrscheinlich irgendwo dazwischen. Folgerichtig sind innerhalb der letzten Jahrzehnte auch beide Strömungen von ihren extremen Positionen zunehmend abgerückt. Im Laufe der Zeit entstanden auch neue Vorschläge wie bspw. die Interlanguagehypothese oder die Interdependenzhypothese<sup>10</sup>.

Zu einem möglichen Einfluss der L1 auf den Kasuswerb finden sich vereinzelt auch kleinere und größere Hinweise in den oben zusammengefassten Studien. Bei Wegener findet sich hier ein deutliches „Nein“ zur Frage, ob die L1 Auswirkungen auf den Kasuswerb hat. Zwar war das keine zentrale Fragestellung der Untersuchung, trotzdem wird dies an einer Stelle sehr deutlich, nämlich wenn es um die Ausdifferenzierung der Markierung des indirekten Ob-

---

<sup>10</sup> Eine gute zusammenfassende Erläuterung und historische Einordnung der Kontrastiv- und Identitätshypothese sowie einiger weiterer Hypothesen zum Zweitspracherwerb findet sich in Tunç (2012: 46-64).

jekts geht: „Die Valenz der L1 spielt entgegen der Annahmen von anwendungsorientierten Valenzgrammatikern keine Rolle für die Konstruktionen der Kinder in der L2, Valenztransfer, Valenzübertragung findet nicht statt“ (Wegener 1995b: 352). Diese Äußerung basiert auf der Beobachtung, dass die Kinder in der Untersuchung, auch wenn es in ihrer L1 vergleichbare Konstruktionen mit Dativobjekt gibt, die Verbvalenzen nicht übertragen können, sondern stattdessen trotzdem Akkusativformen produzieren. Es scheint hier also offensichtlich, dass die L1 keinen Einfluss hat und der Erwerbsprozess folglich für alle Sprachen gleich anzunehmen ist. In der DiGS-Studie hingegen wird sich nicht so konkret zu der Frage der L1 geäußert, trotzdem kann davon ausgegangen werden, dass Diehl et al. tendenziell zu einer ähnlichen Einschätzung kommen wie Wegener. Es gibt eine markante Stelle im Text, auch hier geht es um dieselbe Erwerbsstufe, in der Akkusativ und Dativ voneinander differenziert werden, namentlich bei den Pronomen. Hier (Diehl et al. 2000: 240) wird beobachtet, dass:

[...] die Differenzierung zwischen pronominalem A und D innerhalb der obliquen Kasus ebenso problematisch zu sein [scheint] wie im Falle der substantivischen NP, und dies obschon die Morphologie der Pronomina weniger kompliziert ist und obschon gewisse Parallelen zum Französischen existieren.

Zwar war auch hier der Einfluss der französischen L1 keine zentrale Fragestellung der Untersuchung, dennoch ging man offensichtlich davon aus, dass ein positiver Transfer grundsätzlich möglich sein müsste, da das Französische eine formale Distinktion zwischen direktem und indirektem Objekt zumindest im pronominalen Bereich bietet. Aus den Daten entstand aber der Eindruck, dass dies für die frankophonen Schüler offenbar keine Hilfestellung im Erwerbsprozess darstellte. In Batens Studie hingegen werden alle Beschreibungen eher allgemeingültig formuliert. Dies überrascht erst einmal nicht, schließlich lautet der Titel der Studie „The Acquisition of the German Case System by Foreign Language Learners“ und eben nicht „by Dutch-speaking Learners“ – und das, obwohl darin ausschließlich niederländischsprachige Testpersonen untersucht wurden. Im Hinblick auf die PT mag es erst einmal logisch erscheinen, dass für Lerner aller Erstsprachen derselbe Entwicklungsprozess von Verarbeitungsfähigkeiten angenommen wird. Dennoch kommt Baten immer wieder explizit auf die niederländische L1 zu sprechen und nutzt sie teilweise sogar als Erklärungsrahmen für verschiedene Beobachtungen (z.B. in Baten 2011: 477). Daher kann man davon ausgehen, dass Baten vermutet, dass die *processing skills* sich je nach L1 unterscheiden können. Das ist auch durchaus plausibel, wenn man davon ausgeht, dass primär *skills* erworben werden: Wenn es in der Erstsprache allerdings identische *skills* gibt, die Fähigkeit zur Verarbeitung gewisser Strukturen also bereits vorhanden ist, kann man davon ausgehen, dass der Erwerb in



der L2 weniger lange dauert. Auch bei Ballestracci lässt sich keine klare Antwort auf die Frage nach dem Einfluss der L1 finden. Allerdings wird hier immer wieder der Vergleich zwischen ihren italophonen Versuchspersonen zu den frankophonen der DiGS-Studie aufgemacht. Dies liest sich zu Beginn (siehe Ballestracci 2007: 310) gerade aufgrund der wiederholten Nennung der Erstsprachen wie eine der zentralen Fragestellungen. Am Ende der Studie werden die beiden Untersuchungen aber eher im Hinblick auf die Erwerbsphasen miteinander verglichen und es geht kaum noch um die Erstsprachen. Dennoch stellt Ballestracci (2007: 398) Vermutungen hinsichtlich der Frage an, was ihre Testpersonen eigentlich kennen bzw. können sollten:

Als erwachsene Lerner sollten die italophonen Studierenden im Gegensatz zu den Genfer Schulkindern z.B. imstande sein, zwischen *casus rectus* und *casus obliquus* zu unterscheiden. Viele von ihnen haben die lateinische Sprache in der Schule gelernt. Es ist zu erwarten, dass die syntaktische Opposition Subjekt / Akkusativobjekt / Dativobjekt mit der entsprechenden formalen Opposition des deutschen Kasussystems von ihnen schneller [...] erfasst wird.

Es wird also zumindest die Möglichkeit eingeräumt, dass die L1 (oder hier die bereits erworbene L2 Latein) den Erwerbsprozess beeinflusst, obwohl diese Annahme letzten Endes kaum konkretisiert wird und obwohl sie in der Auswertung der Ergebnisse nicht noch einmal vorkommt. Zuletzt bleibt ein erneuter Blick in die Arbeiten Kwakernaaks. Hier fällt es nicht schwer, eine Antwort auf die Frage zu finden, wie der Einfluss der L1 eingeschätzt wird: Kwakernaak bezieht sich ausdrücklich auf niederländischsprachige Lerner und begründet seinen Entwurf einer Erwerbsreihenfolge vor allem mit sprachkontrastiven Argumenten. Im älteren Text heißt es an einer Stelle sogar explizit, dass „je nach Ausgangssprache (bzw. Gruppe von Ausgangssprachen mit ähnlichen grammatischen Grundzügen) unterschiedliche Erwerbsreihenfolgen gelten können“ (Kwakernaak 2002: 157). Dies sieht er als Herausforderung für die Lehre, die seiner Meinung nach stärker an die natürlichen (einzelsprachenspezifischen) Erwerbsprozesse der Lerner angepasst werden sollte.

Die Literatur bietet also sehr konträre Aussagen zur Frage des Einflusses der Erstsprache auf den L2-Kasuserwerb. Während Wegener und Diehl et al. sich sicher zu sein scheinen, dass die L1 beim Kasuserwerb grundsätzlich egal ist, finden sich bei Baten Hinweise für beide Ansichten, wohingegen Ballestracci und Kwakernaak wie selbstverständlich vom Gegenteil ausgehen. Es kann also auf Grundlage der Forschungsliteratur nicht geklärt werden, ob und inwiefern die Erstsprache den Zweitspracherwerb hinsichtlich Kasus beeinflusst.

## 3.2 Vermittlung von Kasus im DaF-Unterricht

Im vorherigen Abschnitt wurden die Ergebnisse der L2-Erwerbsforschung zum Thema Kasus zusammengefasst. Nun soll die Literatur zur Kasusvermittlung näher untersucht werden. Welche verschiedenen Möglichkeiten der Vermittlung gibt es, welche Ansätze sind vorherrschend und wo gibt es noch Bedarf zur weiteren Forschung? Diese und weitere Fragen werden in den beiden folgenden Abschnitten im Mittelpunkt stehen.

### 3.2.1 Valenztheoretisch-basierte Methodik

Bis heute orientiert sich ein Großteil der Lehrwerke und sicherlich auch des real stattfindenden Sprachunterrichts an der Tesnière'schen Valenztheorie. Die vom Verb ausgehende Kasusreaktion wird den Lernern dabei meist als lexikalisch festgelegte Eigenschaft präsentiert, aufgrund derer man Verben in verschiedene Gruppen einteilen und sie auswendig lernen kann. Gelegentlich wird auch noch die Frequenz der Kasusselektion als Lernhilfe angeboten (im Stil von „Viele Verben fordern den Akkusativ“). Müller-Küppers (1991) hat die Dependenz- und Valenztheorie und ihre didaktische Eignung sehr ausführlich untersucht. Dabei kommt sie auf verschiedene methodische Möglichkeiten zu sprechen, die sich aus der Valenztheorie heraus ableiten. Das sind beispielsweise eigens angelegte Valenzwörterbücher, in denen Verben mit ausführlichen Hinweisen zu ihrer Kasusreaktion aufgelistet werden, so dass Lerner dort nachschlagen können. Eine andere Umsetzung der Valenztheorie in die Praxis könnte darin bestehen, „Verben in Vokabularen mit der Angabe der quantitativen und qualitativen Valenz“ (Müller-Küppers 1991: 144) zu integrieren. Weitere Möglichkeiten könnten Strukturdarstellungen bieten, die die Satzbaupläne für Lerner visualisieren und somit als Hilfsmittel genutzt werden können. Die Überlegungen zur Valenztheorie und ihrer Nutzbarkeit für den DaF-Unterricht haben in großem Maße auch Eingang in die Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache gehalten.<sup>11</sup> Oft finden sich etwa im Anhang von Lehrwerken Verblisten, die nach Art der geforderten Ergänzung sortiert sind. Und auch in den Lehrwerksübungen und Grammatikerklärungen zur Unterscheidung von Akkusativ und Dativ bei Ergänzungen lässt sich im Hintergrund oft das theoretische Fundament der Valenztheorie erkennen.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Dies, wie Müller-Küppers (1991: 148) erwähnt, wohl vor allem durch den großen bildungspolitischen Einfluss der zwei wichtigen Vertreter Engel und Helbig.

<sup>12</sup> Beispielhaft sei das Lehrwerk *Passwort Deutsch 2* (2013: 200f.) genannt, in dessen Grammatikanhang man zum Thema „Verben und ihre Objekte“ angedeutete Satzbaupläne findet. Auch im Lehrwerksteil von *Aspekte Mittelstufe Deutsch* (2007: 63) kann man einen valenztheoretischen Ansatz erkennen, wenn in einer Grammatikaufgabe Verben nach den Ergänzungen, die sie fordern, in eine Tabelle einsortiert werden sollen. Weitere Satz-

Der Vorteil der valenztheoretisch-basierten Methodik besteht sicherlich auch darin, dass er gleichermaßen für Lerner aller Erstsprachen angewandt werden kann. Dadurch lässt er sich gerade in Lehrwerken, die sich an sprachlich heterogene Gruppen richten, oft finden. Zwar „herrscht weitgehend Einhelligkeit darüber, mit der Dependenz-/Valenztheorie zumindest vom Ansatz her ein [...] geeignetes und brauchbares Modell für die Satzstrukturdarstellung und lexikalische Beschreibung von Verben an der Hand zu haben“ (Müller-Küppers 1991: 153), dennoch können gerade aus praktischer Perspektive heraus auch Kritikpunkte vorgetragen werden. So bietet der valenztheoretisch-basierte Ansatz eigentlich keine konkreten im Unterricht nutzbaren Didaktisierungen der Theorie; Valenzwörterbücher, Verblisten in Lehrwerken und Satzbaupläne können lediglich Hilfsmittel darstellen, die als Zusatz angeboten werden. Oft stellt sich aber die Frage, inwiefern derartig lange Listen und viele Satzbaupläne für die Lernenden überhaupt hilfreich sind. Der valenztheoretisch-basierte Ansatz verlangt den DaF-Lernern letztlich eine sehr große Gedächtnisleistung und viel Auswendiglernen ab und lässt zudem auch ihre kommunikativen Bedürfnisse außer Acht. Im nächsten Kapitel sollen daher andere Vermittlungsideen vorgestellt werden, die vor allem in jüngerer Zeit entwickelt worden sind.

### **3.2.2 Vermittlungsvorschläge aus der jüngeren Forschung**

In den vergangenen fünfzehn Jahren hat es einige interessante und innovative Ideen zur Verbesserung der Kasusvermittlung gegeben. Einige von ihnen sollen in diesem Abschnitt überblicksartig und in chronologischer Reihenfolge kurz vorgestellt werden. Als erstes ist Kwakernaak (2002) zu nennen, der eine wissenschaftlich begründete „Einführungsreihenfolge“<sup>13</sup> vorstellt. Allgemein beanstandet er, dass Lehrwerks- und Unterrichtskonzeptionen bis dato zu wenig von den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung Notiz genommen und Gebrauch gemacht hätten. Er plädiert dafür, die Ideen zur kognitiven Linguistik von Pienemann und anderen stärker auch für die Lehre zu nutzen, d.h. dass grammatische Strukturen erst dann explizit im Unterricht behandelt werden sollten, wenn die Lerner in ihrem natürlichen Erwerbsprozess kognitiv für deren Verarbeitung bereit sind. Hierbei sieht Kwakernaak (Vgl. 2002: 159) nun vor allem Lehrwerksautoren in der Pflicht. In seiner Arbeit stellt er exemplarisch für niederländischsprachige Lerner eine Einführungsreihenfolge vor, die in dieser Form

---

baupläne findet man etwa in der Grammatikübersicht von *Tangram 3* (2006: 135). Die Liste ließe sich zweifellos weiterführen.

<sup>13</sup> Kwakernaak (2005: 223) kritisiert den gebräuchlicheren Begriff der Progression aufgrund ihrer Uneindeutigkeit. Es sei daraus nicht ersichtlich, ob die Reihenfolge der Inhalte im Unterricht oder aber der tatsächliche Erwerb der Strukturen gemeint ist.

auch bereits von ihm und de Moor im Lehrbuch „Klick!“ (Jacobs et al. 1997) implementiert worden ist. Die Einführungsreihenfolge basiert tatsächlich leider weniger auf empirischen Erkenntnissen (da die vielzitierte DiGS-Studie erst einige Jahre nach dem Lehrwerk erschien), sondern vor allem auf „Unterrichtserfahrungen und Analysen der expliziten Grammatikregeln“ (Kwakernaak 2002: 159) der Lehrwerksautoren<sup>14</sup>. Besonders wichtig sind hier vor allem die folgenden beiden Hypothesen:

1. Die Personalpronomen werden vor der substantivischen NP erworben.
2. Die PP (bei Präp. mit festem Kasus) wird vor dem direkten und indirekten Objekt erworben.

Infolge dieser Vermutungen wurde den Präpositionen mit festem Kasus sowie den Personalpronomen in dem Lehrwerk eine zentrale Position in der Kasusvermittlung zugewiesen. Die vorgeschlagene Einführungsreihenfolge lässt sich nun wie folgt zusammenfassen: Im Niederländischen werden im pronominalen Bereich systematisch Subjekt und Objekt unterschieden. Daher wird für eine frühe Einführung der Personalpronomina plädiert, da diese „de[n] bestdenkbare[n] Eingang für eine Bewusstmachung dieses Systems“ (Kwakernaak 2002: 161) böten. Es wird vermutet, dass die Personalpronomen anschließend einen guten Übergang zu den nominalen NPen bieten könnten. Die Analogie zwischen beidem zu erklären, wird aber als noch nicht ausreichend eingeschätzt, um den gewünschten Lernerfolg herbeizuführen. Daher soll die Erweiterung von pronominalen zu substantivischen NPen ferner auch durch hochfrequente Präpositionen mit festem Kasus unterstützt bzw. herbeigeführt werden. Dabei setzt Kwakernaak den Fokus auf die Dativpräposition *mit*, bei der die Kasusmarkierung deutlich salienter ist als bei der ebenfalls sehr frequenten Präposition *für*, da diese den Akkusativ regiert, der formal zu oft mit dem Nominativ zusammenfällt, um für den Lerner einen eindeutigen Input zu geben. Laut Kwakernaak wird die *mit*-Phrase als erste oblique Kasusmarkierung im substantivischen Bereich erworben und ist daher ein „wichtiger und didaktisch nutzbarer Katalysator im Erwerb des deutschen Kasusmarkierungssystems“ (Kwakernaak 2002: 164). Als weitere Unterstützung im Übergang zum substantivischen Bereich der Kasusmarkierung plädiert Kwakernaak (2002: 164 f.) noch für eine Einführung des demonstrativen Personalpronomens:

---

<sup>14</sup> Kwakernaaks hier zitierte Arbeit ist also gewissermaßen eine nachträgliche Rechtfertigung der in „Klick!“ enthaltenen Kasusprogression auf Grundlage der Erkenntnisse von Diehl et al. (2000).

Um diese Brücke zwischen der pronominalen und substantivischen Nominalphrase fester zu schlagen, haben wir einen extra Pfeiler eingebaut [...], nämlich die Einführung und Übung des demonstrativen Personalpronomens der 3. Person, das ja formal mit dem bestimmten Artikel in der substantivischen Nominalphrase fast hundertprozentig zusammenfällt.

Kwakernaaks wichtigste Innovationen in der Modifizierung der Einführungsreihenfolge ist also der Schwerpunkt auf Personalpronomen und Präpositionen mit festem Kasus. Auch der Fokus auf die demonstrativen Personalpronomen ist neu, da diese normalerweise kaum bis gar nicht im Sprachunterricht vorkommen (wohl wegen ihrer Verortung im mündlichen Sprachgebrauch). Didaktisch wurde hier zweifelsohne ein starker Fokus auf den Erwerb der Formen gelegt, die nur stellenweise und nur sprachkontrastiv explizit funktionalisiert werden. Aus methodischer Sicht schlägt der Ansatz im Prinzip nichts Konkretes vor. Innovativ ist aber der starke Erstsprachenbezug auf die Lerner. Dieser Punkt ist auch für Kwakernaak selbst zentral. So wiederholt er mehrmals (2002: 157), dass die Einführungsreihenfolge für jede einzelne Lerner-Erstsprache kontrastiv hergeleitet werden müsse.

Einen sehr anderen Ansatz zur Kasusvermittlung an portugiesischsprachige Deutschlerner hat Hinkel (2006) vorgestellt. Dieser ist besonders interessant, da er die valenztheoretisch-basierte Methodik völlig zu ersetzen versucht. Zunächst einmal beeindruckt der Ansatz durch seine hohen theoretischen Ambitionen: Er soll diverse Maximen miteinander vereinen und verschiedenste Erkenntnisse aus der Forschung beherzigen. So verspricht Hinkel (2006: 17) die Integration sowohl einer nativistischen, als auch einer kontrastiven, einer neuronal-konnexionistischen und einer kognitiven Komponente in seiner Methode. Zudem soll der Ansatz auch „semantisch-syntaktisch-morphologisch verzahnt“ (Hinkel 2006: 18) sein. Konkret sieht das so aus: Hinkel schlägt sieben „Kategorien“ der Verbbedeutung vor, mit denen man grundsätzlich und von Anfang an im DaF-Unterricht arbeiten könnte. Eine Kategorie besteht hierbei aus einem Titel(-Buchstaben), der Benennung der Objektrollen, einem „Archiverb“ und einem Symbol. Die Benennung der Kategorien sowie die Archiverben sind in der L1 der Lerner gehalten, dazu schreibt Hinkel (ebd.): „Die Kategorie soll deutsche Verben generieren und nicht schon eines davon nennen“. Außerdem soll die Perspektive von außen zu einer vertieften Grammatikreflexion beitragen. Da dies alles etwas abstrakt klingt, hier zunächst der Teil der Übersichtstabelle für die beiden Kategorien, die in der vorliegenden Arbeit zentral sind:

<p><b>A</b>  AKKUSATIV  AMAR/AIMER/TO AIM  ALVO/BUT/TARGET</p> <p>akk. Verben/Obj.  Wen/Was-Verben/Obj.</p> <p><u>A-Verben</u></p> <p>lieben, hassen, suchen, finden, bekommen, haben,  brauchen, machen, bauen, zerstören, anrufen,  besuchen, hören, sehen,...</p> <p style="text-align: center;">↓  Wen/Was?  ↓</p> <p><u>A-Objekt</u></p> <p>den Mann  ihn</p> <p>= <math>N^A</math>  Funktionssignal:  -n (mask.)</p>	<p><b>D</b>  DATIV  DAR/DONNER/TO GIVE  DESTINATÁRIO/DESTINATAIRE</p> <p>dat. Verben/Obj.  Wem-Verben/Obj.</p> <p><u>D-Verben</u></p> <p>helfen, antworten, nutzen, schaden, gefallen, gehören,  zuschauen...  (etwas) geben, bringen, schenken,...zeigen, erklären,  sagen...</p> <p style="text-align: center;">↓  Wem?  ↓</p> <p><u>D-Objekt</u></p> <p>dem Mann  ihm</p> <p>= <math>N^D</math>  Funktionssignal:  -m, -r, -m; -n, -n</p>
--	--

Abbildung 12: Übersicht über die Verbklassen AMAR und DAR nach Hinkel (2006: 19)

Am linken Beispiel erklärt: Die Verben, die ein Akkusativobjekt regieren, werden in diesem Ansatz „A-Verben“ genannt. Archiverb ist AMAR (port. *lieben*, in der Tabelle werden auch schon Benennungen in anderen Sprachen vorgeschlagen). Die Objektrolle wird hier mit dem ebenfalls portugiesischen Schlagwort ALVO (*Ziel*) beschrieben. Darunter finden sich zur Übersicht noch Beispielverben und eine Sammlung der Funktionssignale. Dieses Schema wird dann für alle sieben Klassen so durchgeführt. Der Charme dieses Ansatzes besteht zweifelsohne in den einprägsamen Buchstaben, die eine gute Mnemotechnik für die Lerner bieten, um die Form-Funktion-Bündel zu erinnern. Die Symbole sind in der Übersicht nicht enthalten, aber Hinkel schlägt an anderer Stelle einen durchgezogenen Pfeil für die A-Verben und einen gestrichelten Pfeil für die D-Verben vor. Inwiefern diese Symbole aus Lernerperspektive die Objektrollen treffend visualisieren, ist unklar. Auch erschließt sich aus dem Vorschlag nicht so recht, an welcher Stelle die Methode beim formalen Erwerb der Kasusmarker hilfreich sein kann. Die Auflistung der Allomorphe am Ende der Tabelle wird für Lernende kaum eine Hilfe darstellen und es bleibt auch hier nichts anderes als das Auswendiglernen der Formen. Hinkels Ansatz ist (trotz aller weiteren Ambitionen) also vor allem als ein funktional-kontrastiver zu interpretieren. Zu erwähnen ist noch, dass Hinkel diese Idee als grundsätzlichen Umgang mit dem Thema Kasusreaktion im Unterricht vorschlägt. „Gesonderte Übungen

sind dazu entbehrlich“ (Hinkel 2006: 20), aber möglich. Allerdings ist es für eine Arbeit mit den sieben Kategorien wohl unbedingt notwendig, diese so früh wie möglich einzuführen und den Umgang damit oft genug zu üben, damit sie gewinnbringend für die Lerner sind. Hinkels Vorschlag ist sehr innovativ und vielversprechend, allerdings ist fraglich, wie gut er in der Realität wirklich umsetzbar ist. Leider hat man als Lehrkraft nur selten die Gelegenheit, ein und dieselbe Gruppe von Niveau A1 bis zu fortgeschrittenen Niveaus begleiten zu können. Dies wäre aber wohl die Voraussetzung, um mit diesem weitgehenden Vorschlag gut arbeiten zu können und für die Lerner eine Kontinuität im Kasuserwerb nicht zu gefährden.

Als nächstes ist eine Arbeit von Ritterbusch et al. (2006) zu nennen. Hierbei handelt es sich allerdings um keinen Vermittlungsvorschlag zum Thema Kasus im DaF-Unterricht im engeren Sinne, sondern vielmehr um eine Studie zu verschiedenen Einflussfaktoren beim Deutsch-L2-Kasuserwerb. Aus der Untersuchung, in der 60 erwachsene Teilnehmer von verschiedenen US-amerikanischen Universitäten (Englisch als L1) befragt wurden, leiten sich hochinteressante Schlussfolgerungen für den DaF-Unterricht ab. Die Studie war eine sogenannte „Action Research“, d.h. eine Kollaboration zwischen Sprachlehrern und Forschern, und suchte vor allem nach Antworten auf den folgenden Fragenkomplex (Vgl. Ritterbusch et al. 2006: 31):

- Wieso sind die Lerner auf dem Gebiet der Kasusmarkierungen so schwach?
- Welche Faktoren erschweren den Erwerb aus Lernerperspektive?
- Wie kann man die Lehre verbessern?

Die Tests bestanden zum einen Teil aus Fragen über die Lernerfahrungen und Einschätzungen der Teilnehmer zum Thema Kasus (Bewertungen auf einer Likert-Skala), zum anderen Teil aus einem Grammatiktest, in dem die tatsächliche Kompetenz („performance“) der Lerner im Bereich Kasusmarkierung gemessen wurde. Verschiedene Parameter wurden untersucht. Dabei kamen Ritterbusch et al. (Vgl. 2006: 37 f.) zu sehr interessanten Erkenntnissen:

1. „Performance“ der Teilnehmer korreliert mit Verständnis grammatischer Metasprache

Tatsächlich erzielten diejenigen Teilnehmer bessere Ergebnisse, die angaben, weniger Probleme mit grammatischen Begrifflichkeiten zu haben als ihre Mitstreiter. Diese Korrelation war sogar hochsignifikant.

2. Einfluss des Lernerziels „accuracy“ (Genauigkeit) auf ihre Leistung

Auch hier deuten die Daten darauf hin, dass eine Korrelation besteht. Diejenigen Lerner, die sich eine fehlerfreie Kasusmarkierung zum eigenen Ziel machten, schnitten besser ab. Diejenigen Lerner hingegen, die Kasus insgesamt als nicht so wichtiges Thema einschätzten, erbrachten in dem Sprachtest schwächere Leistungen.

### 3. Anwendung der „first noun-strategy“ und ihre Effektivität

Aus der Forschung war bereits bekannt, dass Lerner oft die Strategie entwickeln, die erste NP eines Satzes grundsätzlich als Subjekt zu interpretieren. Hier zeigte sich, dass diese Strategie erstaunlich schlecht funktioniert, überraschenderweise sogar bei kanonischen Satzstrukturen. Lerner, die der Meinung waren, mit dieser Strategie zu arbeiten, hatten signifikant schlechtere Ergebnisse. Wahrscheinlich ist dies eher als Indiz dafür zu interpretieren, dass die betreffenden Teilnehmer eigentlich keinerlei Strategie bei der Kasusmarkierung verfolgen.

Aus den Beobachtungen der Studie leiten sich nun bestimmte methodisch-didaktische Implikationen für den DaF-Unterricht ab. Zum ersten Punkt (Kenntnis der Metasprache) ist zu sagen, dass die Untersuchungsergebnisse nicht nur eine explizite Grammatikvermittlung, sondern auch eine Förderung der Kenntnis der Metasprache unbedingt nahelegen. Hierfür liefern Ritterbusch et al. (2006: 39) auch gleich einen konkreten Vorschlag: Mithilfe von „micro-lessons“, kurzen erstsprachigen Grammatikeinheiten im Unterricht, könnte den Lernern zunächst einmal Strukturen der eigenen Erstsprache verdeutlicht werden. Auf diesem Weg könnte man einerseits die notwendige Metasprache einführen, zum anderen den Lernenden aber auch dazu verhelfen, sprachliche Parallelen selbst aufzudecken. Als mögliches Thema für solch eine „micro-lesson“ schlagen Ritterbusch et al. (ebd.) hier eine Behandlung des englischen Pronomensystems vor. Insgesamt plädieren die Autoren für eine Stärkung des Selbstvertrauens der Lerner in der eigenen L1, da auch hier ein Zusammenhang zu ihrem Lernfortschritt in der L2 vermutet wird. Bezüglich der zweiten oben aufgeführten Beobachtung (Lernerziel „accuracy“) ist die Schlussfolgerung für den DaF-Unterricht etwas komplizierter. Einerseits bemängeln Ritterbusch et al. (2006: 40), dass Lehrbücher (und demzufolge auch Lehrkräfte) für Deutsch als Fremdsprache hinsichtlich Kasus zu früh zu viel verlangen: „Given the formal and functional complexity of the German inflectional system, it seems unreasonable to expect ‚mastery‘ of case marking after only one year of instruction“. Die Aufgabe bestehe also darin, den Lernenden zunächst einmal ihre Frustration und Ungeduld zu nehmen, indem man ihnen klar macht, dass (Kasus-)Fehler einen natürlichen Aspekt im Sprachenlernen darstellen und dass der vollständige Erwerb schlicht Zeit braucht. Auf der anderen Seite wäre es aber auch ratsam, das Lernerziel „accuracy“ dabei nicht aus den Augen zu verlieren, stattdessen sogar eher zu bestärken, da dieses laut den Untersuchungsergebnissen nachweislich einen positiven Einfluss auf den Kasuserwerb hat. Zwischen diesen beiden Polen die richtige Dosis an formaler Genauigkeit einerseits und Frustrationsreduktion andererseits zu finden, ist sicherlich eine große Herausforderung für jede Lehrkraft. Zum dritten oben



aufgeführten Punkt (Strategien im Umgang mit Kasus) empfehlen Ritterbusch et al. mit der problematischen „first noun-strategy“ im Unterricht gewissermaßen proaktiv umzugehen. Um Schwierigkeiten beim Erkennen des Subjekts offenzulegen, schlagen sie eine sogenannte „processing instruction“ vor. Dabei solle die Lehrkraft zunächst eine Erklärung der Grammatik liefern und sodann deutlich machen, an welcher Stelle die Verarbeitung für die Lerner erschwert sein könnte. Anschließend solle es eine Unterrichtsaktivität mit strukturiertem Input geben (Vgl. Ritterbusch et al. 2006: 40). Konkret für das Thema Kasus könnte das also so aussehen, dass die Lehrkraft im Unterricht SVO- sowie OVS-Sätze von den Lernern in einer sogenannten „think aloud“-Methode analysieren lässt. Das bedeutet, dass die Lerner herausfinden sollen, welche NP im Satz das Subjekt ist und dabei hörbar ihren Entscheidungsfindungsprozess reflektieren: „Having learners articulate their decision making process reveals possible problems arising from the ‚first noun-strategy‘ and also provides opportunities to suggest alternative methods for determining agency in a sentence“ (ebd.). Im Anschluss daran könnte der von den Autoren als strukturiert beschriebene Input darin bestehen, dass eine Aktivität durchgeführt wird, in denen die Lerner mit möglichst vielen nicht-kanonischen Satzstrukturen konfrontiert werden. Abgesehen von diesen schon sehr konkreten didaktischen Ideen, die Ritterbusch et al. aus den Ergebnissen ihrer Studie ableiten, fügen sie auch noch einige Ideen ohne empirische Belege hinzu. Beispielsweise halten sie eine Kontextualisierung der Grammatikinstruktion für unerlässlich<sup>15</sup>. Außerdem wird in der Studie auch noch vorgeschlagen, dass für die Vermittlung der einzelnen Kasus jeweils mehrere Wochen Zeit für die Einführung und Übung einkalkuliert werden. Diesen letzten Punkt, der am Ende des Kapitels plötzlich noch zu den didaktischen Implikationen hinzugefügt wird, könnte man eventuell noch einmal diskutieren. Er fußt auf keinerlei Daten aus der Studie und gerade im Hinblick auf die Erkenntnisse zum Kasuserwerb erscheint es etwas seltsam, die Einführung der einzelnen Kasus so separat voneinander zu planen. Nichtsdestotrotz bietet die Action Research von Ritterbusch et al. viele sehr wertvolle Ansatzpunkte für die Unterrichtspraxis und liefert direkt praktische Anwendungsmöglichkeiten dazu. Die Kooperation zwischen Forschung und Lehre bietet insgesamt große Potenziale, die in Zukunft stärker und öfter genutzt werden sollten.

Mueller-Liu hat sich in mehreren Arbeiten mit dem Thema Kasusvermittlung auseinandergesetzt. Zunächst lässt sich einiges Interessantes in einem Aufsatz von 2010 finden, in dem es eher allgemein um die Methoden des Goethe-Instituts Istanbul und den Deutsch-L2-Erwerb von türkischsprachigen Lernern geht. Dabei wird auch die Vermittlung der Distinktion von

---

<sup>15</sup> Die Rede ist von „meaningful contexts“, Vgl. Ritterbusch et al. (2006: 41).

Akkusativ und Dativ angesprochen. Hier habe sich in dem Istanbuler Sprachinstitut eine kontrastiv-funktionale Methode als sehr erfolgreich erwiesen. Kurz zusammengefasst basiert diese darauf, dass man die funktionale Parallelität des deutschen und des türkischen Kasussystems nutzbar macht, indem man den Dativ als den „Hinwendungskasus“ und den Akkusativ als den „Angriffspunkt“ oder die „Zielgröße“ einführt (hier wird mehreres vorgeschlagen, siehe Mueller-Liu 2010: 13). Zwar erscheine diese Herangehensweise auf den ersten Blick etwas „simplizistisch und undifferenziert“ (ebd.: 14), allerdings zeige die Praxis, dass diese Erklärungen gerade bei bildungsferneren Lernern sehr fruchtbar sind. Gerade durch die Einfachheit würden die Regeln schnell verstanden und verinnerlicht und damit stelle die Methode „eine sinnvolle und zweckdienliche Alternative [...] zu den valenztheoretisch begründeten Ansätzen und Darstellungsweisen“ (ebd.) dar. Wichtig ist bei diesem Ansatz der Vergleich mit der L1 Türkisch, in der sich die Funktionalität der Kasus sehr ähnlich darstellt, was eine gute Lernbrücke bietet. Natürlich ist diese Vermittlungsidee durch den starken L1-Bezug aber zumindest nicht unreflektiert auf Lerngruppen anderer Erstsprachen übertragbar.

Folgerichtig beschäftigt sich Mueller-Liu (2014) einige Jahre später noch einmal etwas ausführlicher mit demselben Thema und stellt einen Vermittlungsansatz vor, der sich diesmal konkret auf Lerner mit der L1 Mandarin-Chinesisch bezieht. Die Herangehensweise ist auch hier wieder eine kontrastiv-funktionale, im Fokus des Vorschlages steht erneut die Distinktion von Akkusativ- und Dativergänzung. Zunächst erfolgt eine recht ausführliche sprachkontrastive Analyse, aus der Erwerbsschwierigkeiten für chinesischesprachige Deutschlerner abgeleitet werden, anschließend werden funktionale Parallelen aufgezeigt und deren didaktische Nutzbarkeit verdeutlicht. Das Mandarin-Chinesische kennt als isolierende Sprache keinerlei Flexion, daher müssen syntaktische Beziehungen auf andere Weise ausgedrückt werden. Primär übernimmt diese Aufgabe die sehr feste Satzstellung im Chinesischen. Ähnlich wie im Englischen steht das Subjekt bzw. die Nominativergänzung dabei immer an erster Stelle, als zweite NP im Satz folgt typischerweise das direkte Objekt, als letzte NP, falls vorhanden, das indirekte Objekt. Für etwas mehr Flexibilität und Genauigkeit fungieren sogenannte „Co-Verben“ (ursprünglich Verben, die zunehmend präpositional genutzt werden), wie das Beispiel, das Mueller-Liu (2014: 21) entnommen ist, zeigt:

- (16) a. chin: Wo zo fan.  
           ( *Ich koche Reis* )  
       dt: Ich koche Reis.

b. chin.: Wo zo fan gei ta.  
(*Ich kochen Reis geben er*)  
dt.: Ich koche ihm (oder: für ihn) Reis.

Die Semantik der Co-Verben und die semantischen Rollen der deutschen Verben weisen nun einige Parallelitäten auf. Diese könnten nach Mueller-Liu didaktisch nutzbar gemacht werden. So böten bestimmte Co-Verben geeignete Gegenstücke zu den deutschen Akkusativ- und Dativergänzungen: „Ungeachtet der strukturellen Unterschiede lassen sich über diese funktionalen Parallelen Brücken schlagen, die den kognitiven Zugang zur Verbergänzung im Deutschen (...) erleichtern“ (ebd.). Genauer wird Mueller-Liu hier nicht. Die Arbeit stellt eher einen kontrastiven Vergleich mit didaktischen Implikationen dar, als einen konkreten Vermittlungsvorschlag. Immerhin bietet Mueller-Liu aber im Ansatz eine gute Alternative zur valenztheoretisch-basierten Methode für chinesischsprachige Gruppen, denn sollte der Ansatz erfolgreich sein, dürfte den Lernern einiges an Gedächtnisarbeit erspart bleiben. Grundsätzlich liefert Mueller-Liu hiermit auch ein weiteres Plädoyer für kontrastivere Unterrichtsmethoden und für das Überdenken der Vermittlungsmethodik für jede einzelne Lerner-L1.

Als letztes soll hier noch ein Vermittlungsvorschlag vorgestellt werden, der im Vergleich zu allen anderen wohl am neuartigsten und innovativsten ist: Gradel (2016) macht sich die visuellen Repräsentationen grammatischer Strukturen von Langacker (1990) zunutze, um eine Kasusvermittlung mithilfe von Computeranimationen zu erarbeiten. Die Studie bleibt aber nicht nur im Bereich einer didaktischen Ideensammlung, sondern überprüft die Effektivität der neuen Methode gleich auch empirisch. Zunächst einmal entwickelt Gradel aus den sehr abstrakten kognitiven linguistischen Repräsentationen Langackers (1990) didaktisch nutzbare Animationen, die die grammatischen Relationen innerhalb eines Satzes auf einfache Art visualisieren – auch hier geht es um die Distinktion der Akkusativ- und Dativergänzung.

### **Die Frau schlägt den Mann**



Abbildung 13: Computeranimation zum Akkusativ (Gradel 2016: 121)

Es handelt sich dabei um Computeranimationen, die sich bewegen. Zusätzlich wird bei der Beschriftung mit verschiedenen Farben gearbeitet. Dadurch werden Erkenntnisse aus der kognitiven Linguistik berücksichtigt, die nahelegen, dass visuell gestütztes Lernen sehr viel effektiver ist, vor allem bewegte Bilder sind sehr einprägsam:

For this reason, animations based on cognitive representations of the main syntactic and semantic functions of the German cases were developed and implemented, as a counter-model to the valence-oriented instruction of the cases commonly found in current German as a foreign language textbooks. (Gradel 2016: 120)

Die Methode versteht sich also als Alternative zur valenztheoretisch-basierten Vermittlung, der hier – wie so oft – angelastet wird, durch ihre starke strukturelle Ausrichtung wenig effektiv zu sein. Die entwickelten Computeranimationen wurden im Anschluss praktisch auf ihre Effektivität getestet. Hierbei wurden 59 Teilnehmer auf A1-Niveau in zwei verschiedenen Gruppen über einen Zeitraum von acht Wochen mit den beiden unterschiedlichen Methoden der Kasusvermittlung unterrichtet. Um die Entwicklung zu dokumentieren, wurde ein erster Test zu Beginn der Untersuchung durchgeführt, ein weiterer Test nach den acht Unterrichtswochen. Die Gruppen hatten dabei 20 Stunden Deutschunterricht pro Woche. Beide Gruppen nutzten dasselbe Lehrbuch (in dem die Kasusvermittlung valenztheoretisch-basiert ist), aber nur in einer der beiden Gruppen wurden die Computeranimationen zusätzlich genutzt. In der Studie wird die Gruppe ohne Computeranimationen WA (*without animations*) genannt, die andere Gruppe hingegen IA (*interactive animations*). Vorab gab es zwei Hypothesen, zum einen, dass IA im Abschlusstest besser abschneiden würde als WA, zum anderen dass die Differenz der Leistung zwischen den beiden Tests in IA größer sein würde als in WA. Beide Hypothesen konnten verifiziert werden und waren statistisch signifikant (Vgl. Gradel 2016: 128-130). Die visuell gestützte Kasusvermittlung mithilfe von interaktiven Computeranimationen hat sich in der Studie also als äußerst effektiv und erfolgreich erwiesen. Daraus schlussfolgert Gradel (ebd.: 131), dass die Nutzung von derartigen Animationen eine gute Alternative zur valenztheoretisch-basierten Vermittlung bietet: „Their integration in German as a foreign language instruction can make case acquisition not only more pleasant but also much more efficient for learners“. Gradel hat damit eine sehr moderne Vermittlungsmethode entwickelt und ihre Effektivität bewiesen. Der Vorschlag ist auch noch aus einem weiteren Grund extrem wertvoll: Er ist der einzige hier vorgestellte Ansatz, bei dem es keinen Bezug auf die Lerner-L1 gibt. Dadurch wäre er auch bei sprachlich heterogenen Gruppen anwendbar.

Die vorgestellten Vermittlungsideen sind alle sehr verschieden und bieten bereits zahlreiche Ansatzpunkte für eine Optimierung der Kasusvermittlung. Allerdings muss für jede Lernergruppe individuell erarbeitet werden, welche Vermittlungsmethodik am effektivsten ist. Dazu muss man zunächst einmal herausfinden, wie stark der Einfluss der Erstsprache im DaF-Kasuserwerb ist und worin er sich zeigt. Auch wäre es wichtig genauer zu erfahren, welche Strategien Lerner beim Lösen von Kasusproblemen anwenden und mit welcher Form der Vermittlung sie in ihrer bisherigen Lernhistorie bisher konfrontiert worden sind. Um der Klärung dieser Fragen ein Stück näher zu kommen, wurde im Rahmen dieser Arbeit eine eigene Untersuchung mit Lernern der Erstsprachen Türkisch und Englisch durchgeführt, um die es in den folgenden zwei Kapiteln gehen soll.

## **4. Eigene Untersuchung**

In Kapitel 3 wurde der Forschungsstand zum Thema Erwerb und Vermittlung des deutschen Kasussystems überblicksartig zusammengetragen. Es wurde deutlich, dass gerade hinsichtlich des Einflusses der Erstsprache, als auch zur Frage der Erwerbssequenzen noch Uneinigkeit herrscht. Die unterschiedlichen Meinungen zu diesen Fragen finden sich dann auch in verschiedenen Ansätzen zur Vermittlung wieder. Ziel dieser Arbeit ist es, die offenen Fragen zu diskutieren und sich ihnen anhand einer kleinen Studie auch empirisch zu nähern. In diesem Kapitel werden die durchgeführte Studie, ihre Ziele, ihre Durchführung und ihre Hypothesen vorgestellt. In Abschnitt 4.1 geht es zunächst um den Einfluss der L1. Für den empirischen Anteil wurde eine Studie an zwei Vergleichsgruppen durchgeführt: Eine Gruppe englischsprachiger Deutschlerner wurde mit einer Gruppe türkischsprachiger Testteilnehmer verglichen. Ob und inwiefern es in den beiden Sprachen ein mit dem Deutschen vergleichbares Kasussystem gibt, soll in 4.1 beschrieben werden. Daraus leiten sich dann Vermutungen für die Untersuchung ab, deren Aufbau und Durchführung in 4.2 ausführlich dargestellt wird.

### **4.1 Englisch und Türkisch als Vergleichssprachen**

Um zu überprüfen, ob sich die Ergebnisse der Testteilnehmer in Abhängigkeit von ihrer Erstsprache unterscheiden, wurden als Vergleichssprachen das Englische und das Türkische gewählt - jeweils eine Nicht-Kasussprache und eine Kasussprache also; dies in der Annahme, dass sich unter dem Einfluss dieses starken Unterscheidungsmerkmals eventuell am ehesten L1-abhängige Beobachtungen machen lassen könnten. Wie genau es um die Kategorie Kasus

in den beiden Sprachen jeweils bestellt ist, soll nachfolgend zunächst für jede einzelne Sprache beschrieben werden. Hierbei kann im Ansatz auch schon ein Vergleich mit dem deutschen Kasussystem erfolgen, aus dem sich hinsichtlich des DaF-Kasuserwerbs Vermutungen ableiten.

#### 4.1.1 Kasus im Englischen

Das Englische wird zwar oft (wie auch im vorhergehenden Absatz) etwas unzureichend als „Nicht-Kasussprache“ bezeichnet, allerdings stimmt es nicht ganz, dass diese grammatische Kategorie schlichtweg vollständig fehlt. Zunächst einmal muss grundlegend zwischen zweierlei unterschieden werden: Zum einen lässt sich Kasus als in der Flexion realisierte Kategorie beschreiben (Oberflächenkasus), zum anderen als grammatische Organisation des Satzes (Tiefenkasus oder abstrakter Kasus<sup>16</sup>). Zunächst möchte ich über den Oberflächenkasus sprechen, auf den sich die Bezeichnung „Nicht-Kasussprache“ wohl am ehesten bezieht. Streng genommen ist sie aber auch hier nicht ganz zutreffend. Diachron kannte auch das Englische über lange Zeit hinweg ein recht komplexes Kasussystem – noch im Altenglischen gab es (genauso wie im Gegenwartsdeutschen) die vier Ausprägungen Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genitiv (Vgl. Biber et al. 2004: 292). Durch Sprachwandel wurde das Kasussystem über die Jahrhunderte hinweg aber immer stärker reduziert, so dass heute auf der morphologischen Oberfläche tatsächlich nur noch sehr wenig zu sehen ist. Namentlich gibt es am Substantiv selbst nur noch den Genitiv, sowie einen „common case“ (Leisi/Mair 1999: 141), in dem alle anderen Kasus formal zusammengefallen sind. An Artikeln und Adjektiven gibt es keinerlei Flexion nach Kasus mehr. Einzig die Personalpronomen lassen noch deutliche Kasusreste erkennen. Darüber hinaus flektiert auch das Fragewort *who* immernoch nach Kasus. Es gibt noch drei voneinander distinguierte Formen<sup>17</sup>: Neben dem Nominativ (*I, he, we, who* usw.) und dem Genitiv (*my, his, our, whose* usw.) kann noch ein Objektkasus (*me, him, us, whom* usw.) festgestellt werden. Für letzteren finden sich in der Literatur verschiedene Bezeichnungen. Man könnte sagen, dass hier Dativ und Akkusativ zusammenfallen, allerdings ist fraglich, ob es unter diesen Umständen überhaupt noch sinnvoll ist, mit diesen Begrifflichkeiten zu operieren. Stellenweise wird deshalb dann nur noch von einem Akkusativ gesprochen, andernorts finden sich auch die Begriffe „*objective*“ (im Kontrast zu „*subjective*“ für den Nominativ,

---

<sup>16</sup> Genau genommen bezieht sich nur der Begriff des abstrakten Kasus auf die syntaktischen Funktionen; der Begriff Tiefenkasus hingegen meint die semantischen bzw. thematischen Rollen. Dass beides oft miteinander zusammenhängt, wurde schon in Abbildung 3 bereits deutlich.

<sup>17</sup> Trotzdem gibt es auch im englischen Synkretismen im System der Personalpronomen.

Vgl. Huddleston 2006: 98) oder „*oblique*“. Im Rahmen dieser Arbeit ist vor allem die Distinktion zwischen Nominativ und Objektkasus bei den Personalpronomen interessant. Dazu schreiben Biber et al. (2004: 335):

The distribution of the forms is generally straightforward: the nominative is used in subject position, while the accusative is used in object position and as the complement of prepositions. In some contexts, however, there is variation, and the general tendency is for the accusative forms to spread into nominative case.

Tatsächlich belegen die „Longman Grammar“- Korpusdaten, dass die Verteilung von Nominativ- und Akkusativformen mitnichten so simpel ist, wie die Bezeichnungen „*objective*“ und „*subjective case*“ suggerieren würden. Vor allem nach dem Verb *to be* (17a), sowie nach *as* und *than* (17b), außerdem auch in koordinierten NPen (17c) tendieren Sprecher sehr stark dazu, akkusativische Formen zu produzieren, obwohl es sich bei den betreffenden NPen syntaktisch um Nominative handelt:

(17)a. Do you know Tina? I think that's her on that photo.

b. Mary has always been smarter than me.

c. You and him are the best couple I know.

Dies ist laut der Korpusdaten vor allem im mündlichen Sprachgebrauch der Fall, etwas weniger stark sei die Tendenz bei fiktionalen, journalistischen oder wissenschaftlichen Texten. Biber et al. (2004: 340) kommen nach diesen Beobachtungen zu der Zusammenfassung, dass es bei den Personalpronomen so viel Kasusschwankungen zwischen Akkusativ und Nominativ gibt, dass „the only position where nominative forms are regularly used in conversation is a simple subject occurring next to the verb of the clause“. Das bedeutet im Klartext, dass selbst die wenigen morphologischen Kasusreste, die das Englische aufweist, noch mit äußerster Vorsicht zu genießen sind.

Dennoch lässt sich dem Englischen noch immer nicht attestieren, dass es prinzipiell keinen Kasus kenne. Denn denkt man den Begriff Kasus nicht als morphologische bzw. formale, sondern eher als inhaltliche Kategorie, muss man feststellen, dass die altbekannten thematischen bzw. semantischen Rollen selbstverständlich auch hier existieren und durchaus auch Auswirkungen auf die Syntax haben. Der diachron fortschreitende Kasusschwund auf morphologischer Ebene hat zur Folge, dass andere sprachliche Mittel genutzt werden müssen, um die Relationen innerhalb des Satzes zu klären: Dies zeigt sich vor allem darin, dass die sehr feste Wortfolge die Aufgabe der syntaktischen Strukturierung übernehmen muss (18). Wird

von dieser abgewichen oder sollen die Verhältnisse noch zusätzlich verdeutlicht werden, tritt (beim Quasi-Dativ) oft eine Präposition hinzu (19). Notfalls hilft auch der Kontext, Missverständnisse zu vermeiden.

- (18) a. Den Kellner bezahlt die Frau. = Die Frau bezahlt den Kellner.  
b. The waiter pays the woman. ≠ The woman pays the waiter.

- (19) a. Peter gave his parents the keys.  
b. Peter gave the keys to his parents.

Die Beispiele zeigen, dass die englische Syntax durchaus auf einen zugrundeliegenden Tiefenkasus reagiert. Somit lässt sich Englisch also nicht uneingeschränkt als „Nicht-Kasussprache“ bezeichnen, denn die thematischen bzw. semantischen Rollen finden sich natürlich auch hier.

Welche Vermutungen kann man aus dieser (sehr verkürzten) Beschreibung des englischen Kasussystems nun für englischsprachige Deutschlerner ableiten? Zum einen lässt sich festhalten, dass ihnen die Kategorie Kasus im Sinne eines abstrakten oder Tiefenkasus, auch wenn sie sich darüber kaum bewusst sein dürften, möglicherweise schon bekannt ist<sup>18</sup>. Morphologisch gesehen allerdings dürfte ihnen ihre L1 kaum eine Transfermöglichkeit bieten, obwohl man es mit Blick auf die Personalpronomen zunächst vermuten könnte. Bei genauerer Betrachtung ist das englische Kasussystem formal jedoch zu verworren und unsystematisch: Aufgrund der real-sprachlich hohen Kasusschwankungen, die die „Longman Grammar“-Korpusdaten belegen, erscheint es sehr unwahrscheinlich, dass das englische Rest-Kasussystem im Bereich der Personalpronomen überhaupt eine Hilfe im Erwerb darstellen könnte.

#### 4.1.2 Kasus im Türkischen

Im Gegensatz zum Englischen ist das Türkische als klassische Kasussprache bekannt. Es lassen sich hier sechs Kasusausprägungen feststellen: Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv, Lokativ und Ablativ (Vgl. Tunç (2012: 83); Göksel/Kerslake (2005: 173))<sup>19</sup>. Im Türkischen

---

<sup>18</sup> Wenn man Kasus allerdings grundsätzlich so versteht, wie in der generativen Grammatik, gäbe es streng gesehen wohl gar keine Nicht-Kasussprachen. Die Frage ist, wie präsent den Sprechern eine derart abstrakte Kategorie tatsächlich ist, wenn sie auf der Oberfläche kaum, oder nur so unsystematisch markiert wird wie im Englischen.

<sup>19</sup> Gelegentlich findet man auch noch den Instrumental  $-(y)lA$  auf der Liste der türkischen Kasus. Zwar teilt dieser viele Eigenschaften mit den klassischen Kasus, allerdings dürfte es sich hierbei eher um eine Postposition handeln, wobei die Distinktion durch die Suffigierung am Bezugsnomen durchaus nicht einfach ist. Für eine überblickshafte Beschreibung des türkischen Kasussystems im Rahmen dieser Arbeit klammere ich den Instrumental hier aber aus.



gibt es keine Artikel und auch keine Kategorie Genus. Infolgedessen werden nur die Nomen selbst dekliniert, und zwar gemäß der agglutinierenden Typologie des Türkischen durch Suffixierung der entsprechenden Marker<sup>20</sup>. Die Form-Funktion-Beziehung ist im Vergleich zum Deutschen geradezu ideal, da eineindeutig. Eine Genusmarkierung ist ohnehin nicht nötig und für die Pluralmarkierung steht ein eigenes Suffix (-lar) zur Verfügung, so dass die Kasusuffixe weder polyfunktional sind, noch durch Synkretismen verkompliziert werden. Die nachfolgende Übersichtstabelle der türkischen Kasusmarker ist an Tunç (2012: 83) angelehnt, der die lautlichen Regularitäten an einigen Beispielsubstantiven illustriert:

Kasus	Deklinationse- ndungen	Substantiv endet mit Vokal	Substantiv endet mit weichem Konsonanten	Substantiv endet mit hartem Konsonaten
Nominativ	-	araba (das Auto)	ev ( das Haus)	çocuk (das Kind)
Akkusativ	-(y)I	arabayı	evi	çocu <u>ğ</u> u
Dativ	-(y)A	arabaya	eve	çocu <u>ğ</u> a
Lokativ	-DA	arabada	evde	çocukta
Ablativ	-DAn	arabadan	evden	çocuktan
Genitiv	-(n)In	arabanın	evin	çocu <u>ğ</u> un

Abbildung 14: Kasusmarkierungen im Türkischen nach Tunç (2012)

An dieser Stelle sei eine kurze Erklärung der Notationskonventionen in der türkischen Grammatikbeschreibung eingefügt: Alle großgeschriebenen Buchstaben bedeuten, dass unter bestimmten (lautlichen) Bedingungen Anpassungen vorgenommen werden müssen. Das große „A“ steht hierbei dafür, dass der Vokal im Sinne der kleinen Vokalharmonie an das Wort, an das es angehängt wird, angepasst wird. Ein großes „I“ hingegen bedeutet eine lautliche Anpassung des Morphems an die große Vokalharmonie. Das großgeschriebene „D“ bedeutet, dass auf einen stimmlosen Konsonanten folgend eine Vokalerhärtung zu einem [t] erfolgt. Steht ein Konsonant in Klammern, bedeutet das, dass er nur in bestimmten phonetischen Umgebungen hinzutritt, nämlich als Fugenkonsonant zwischen zwei andernfalls direkt aufeinanderfolgenden Vokalen. In der letzten Spalte kann man zudem erkennen, dass bei Substantiven, die auf einen stimmlosen Konsonanten auslauten, eben jener beim Anhängen eines Suffixes mit vokalischem Anlaut erweicht, also stimmhaft gemacht wird. Beim [k] steht hierfür im Türkischen das *yumuşak ge* („weiches G“, <ğ>) zur Verfügung. Das alles mag zunächst ziemlich komplex klingen, bei genauerer Betrachtung der Tabelle wird aber deutlich, dass die

<sup>20</sup> Ausnahme sind die Personalpronomen der 1. und 2. Pers. Sg im Dat, sowie der 1. Pers. Sg im Gen, die formal eine leichte Suppletion aufweisen, Vgl. Bassarak/Jendraschek (2004: 1361).

türkischen Kasussuffixe zwar starken phonetischen Assimilationsprozessen unterworfen sind, dass sie abgesehen davon aber extrem eindeutig und unkompliziert sind. Ein weiterer Unterschied zum Deutschen besteht zudem darin, dass all diese Suffixe silbisch und somit auch deutlich salienter sind als die Kasusmarker im Deutschen.

Bei der konkreten Anwendung fällt vor allem hinsichtlich der in dieser Arbeit zentralen Kasus Akkusativ und Dativ eine Besonderheit auf: Im Gegensatz zum Deutschen wird der Akkusativ im Türkischen nicht immer markiert. Stattdessen entscheidet hier vor allem die Definitheit des Akkusativobjektes. Ist es eher von allgemeiner Bedeutung und kann als Stoff- oder Gattungsbezeichnung verstanden werden, ist keine Kasusmarkierung nötig (20a). Stattdessen wird das entsprechende Suffix nur an das Substantiv angehängt, wenn von etwas Bestimmtem/Identifizierbarem die Rede ist (20b). Dies ist vor allem der Fall, wenn etwa ein Possessivsuffix, ein Demonstrativartikel o.ä. dabei steht (Vgl. Ersen-Rasch 2005: 46f.). Darüber hinaus wird eine Akkusativmarkierung auch dann nötig, wenn das direkte Objekt (etwa aus Gründen der Hervorhebung) topologisch vom dazugehörigen Verb entfernt wird (20c).<sup>21</sup> Zwar handelt es sich auch ohne den morphologischen Marker immer noch um ein Akkusativobjekt, allerdings scheint die Markierung des Akkusativs weniger bindend als im Deutschen.

(20) a. türk.: Pazar günü      kitap      oku-du  
               (Sonntag      Buch      les-(Verg., 3.Ps.Sg))  
               dt.: Am Sonntag las er (ein Buch).

b. türk.: Pazar günü      bu      kitab-ı      oku-du  
               (Sonntag      dies-      Buch-(Akk)      les-(Verg., 3.Ps.Sg.))  
               dt.: Am Sonntag las er dieses Buch.

c. türk.: Kitab-ı      pazar günü      oku-du.  
               (Buch-(Akk)      Sonntag      les-(Verg., 3.Ps.Sg.))  
               dt.: Ein Buch las er am Sonntag. / Das Buch las er am Sonntag.<sup>22</sup>

Funktional kann man zum Kasussystem des Türkischen sagen, dass es insgesamt auf mehr Domänen operiert als das deutsche Kasussystem. Da es im Türkischen keine Präpositionen und nur sehr wenige Postpositionen gibt, müssen die Kasussuffixe semantisch sehr viel mehr leisten. So wird in allen Fällen, in denen man im Deutschen lokale Präpositionen verwenden

<sup>21</sup> Zum genaueren Zusammenhang der Akkusativmarkierung mit Fragen der Bestimmtheit und Identifizierbarkeit siehe auch Johanson (1977).

<sup>22</sup> Durch die Topikalisierung ist nun nicht mehr ohne weiteres erkennbar, ob das Akkusativobjekt in diesem Fall definit ist oder nicht.

würde, im Türkischen mit Kasusuffixen gearbeitet. Neben den ohnehin primär lokal verwendeten Kasus Lokativ (21a) und Ablativ (21b) hat hier auch der Dativ eine tragende Rolle, nämlich wenn es darum geht, die Bewegung zu einem Ort auszudrücken (21c). Er dient hier also auch als Richtungskasus.

- (21) a. türk.: Bahçe – de – yim.  
 (Garten -(Lok)-(1.Pers.Sg.))  
 dt. Ich bin im Garten.
- b. türk.: Bahçe – den gel - iyorum.  
 (Garten -(Abl) komm- (1.Pers.Sg.))  
 dt. Ich komme aus dem / vom Garten.
- c. türk.: Bahçe - ye gid - iyorum.  
 (Garten-(Dat) geh- (1.Pers.Sg.))  
 dt. Ich gehe in den / zum Garten.

Abgesehen davon, dass die Kasus im Türkischen einen größeren Wirkungskreis haben, sind sie hinsichtlich der semantischen Kasusrollen allerdings den deutschen durchaus sehr ähnlich. Göksel/Kerslake (2005: 177) sammeln die verschiedenen Funktionen des Dativ-Kasusmarkers in einer Art Liste. Fast alle Punkte lassen sich mit dem Deutschen vergleichen, es finden sich altbekannte Semantikbeschreibungen wie „the recipient or beneficiary of an action“ oder „the oblique object [...] of many verbs of emotion“(ebd.)<sup>23</sup>. Andere hier aufgelistete Funktionen des Dativs wirken auf den ersten Blick zunächst, als seien sie speziell für das Türkische gültig, etwa „the destination or target of an action“, „the price at which something is sold“ oder „purpose“ (ebd.). Bei genauerer Überlegung fällt aber auf, dass sich für diese Funktionen im Deutschen fast immer Übersetzungen anbieten, die auffällig oft Dativ-Präpositionen wie etwa „zu“ beinhalten, beispielsweise „Ich gehe zum Arzt“ (Zielangabe), „Das Kilo zu 3 Euro“ (Preisangabe) oder „Sie lernt zum Spaß Chinesisch“ (Zweckangabe). Das könnte ein Zufall sein, ist aber immerhin eine interessante Beobachtung, die nahelegt, dass die semantischen Kasusrollen im Türkischen und im Deutschen eventuell noch ähnlicher sein könnten, als ohnehin schon bekannt.

Was die Kasusreaktion - sowohl der Verben als auch der Postpositionen – im Türkischen angeht, lässt sich zunächst einmal grundsätzlich festhalten, dass diese entweder mit dem Deutschen übereinstimmen (22a) oder aber unterschiedlich ausfallen kann (22b).

---

<sup>23</sup> Unter den Beispielverben finden sich u.a. die Entsprechungen zu *vertrauen*, *glauben*, *ähneln* – alle auch im Deutschen typische Dativ-Verben.

(22)a. türk.: Sen - i sev-iyorum  
(Du (-Akk) lieb-(1.Ps.Sg.))  
dt. Ich liebe dich.

b. türk.: Sen - den nefret ed - iyorum  
(Du (-Abl) hass- (1.Ps.Sg.))  
dt. Ich hasse dich.

Balcı (2006) hatte 485 Verben aus dem „Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben“ von Helbig/Schenkel (1983) hinsichtlich ihrer Kasusreaktion untersucht und mit ihren türkischen Äquivalenten verglichen. Dabei kam er zu dem Ergebnis, dass lediglich 43,84% der Verben in ihrer syntaktischen Valenz miteinander übereinstimmen. Das könnte im Hinblick auf den Deutsch-L2-Erwerb zur Vermutung führen, dass Türkischsprecher, wenn sie die Valenz aus ihrer L1 auf das Deutsche übertragen, nur in knapp der Hälfte der Fälle richtig lägen. Es sollten aus diesen Zahlen allerdings keine vorschnellen Schlüsse gezogen werden. Tatsächlich gibt es allen Grund zur Annahme, dass die Verhältnisse realsprachlich etwas anders liegen. Zuerst einmal ist anzumerken, dass Balcı eine große Zahl verschiedener types ausgewertet hat. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Trefferquote beim Kasustransfer aus der L1 deutlich höher wäre, wenn man die token-Zahlen mit in Betracht gezogen hätte, denn gerade die prototypischen (und damit frequenten) types scheinen erstaunlich oft doch übereinzustimmen. Man könnte etwa im Deutschen die Verben „geben“, „schenken“, „helfen“ uvm. als klassische Dativ-Verben benennen. Klassisch daher, da sie auch in ihrer Rezipienten-Semantik eindeutig sind. All diese Verben regieren auch im Türkischen den Dativ<sup>24</sup> und es ist wohl sehr unwahrscheinlich, dass es sich dabei um einen Zufall handelt. Diese Vermutung lässt sich bisher allerdings nicht empirisch belegen, es wären weitere Untersuchungen vonnöten, die auch die Frequenzen bzw. die Prototypizität der untersuchten types berücksichtigen.

Ich möchte diesen knappen Vergleich der beiden Kasussysteme im Türkischen und im Deutschen nun kurz zusammenzufassen: Da sich die beiden Sprachen typologisch derart stark voneinander unterscheiden, fällt zunächst einmal auf, dass auch die Kategorie Kasus sich in beiden Sprachen sehr anders darstellt. Sie wird an anderen Stellen und auf andere Weise realisiert, dabei verfährt das Türkische systematischer und regelhafter als das Deutsche. Das mag daran liegen, dass das Türkische aus Mangel an alternativen grammatikalischen Möglichkeiten stärker auf die Funktionalität der Kasus angewiesen ist als das Deutsche. Die einzelnen

---

<sup>24</sup>Direkt vergleichen lässt sich die Kasusreaktion in beiden Sprache beispielsweise mithilfe des türkisch-deutschen Valenzwörterbuchs von Ozil (1990).

Kategorien sind salienter und stärker markiert und besser voneinander distinguiert. Trotz allem gibt es aber auch Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Systemen. Diese lassen sich auf semantischer bzw. funktionaler Ebene finden. Die Kasusreaktion durch die Verben ist vielerorts mit dem Deutschen vergleichbar, da die prototypischen Kombinationen von Thetarollen und Kasusausprägungen (Akkusativ-Patiens, Dativ-Rezipient) auffällig ähnlich sind. Im Hinblick auf die Frage nach dem Einfluss auf den L2-Deutsch-Erwerb kann man vermuten, dass das Kasuswissen türkischsprachiger Deutschlerner ihnen formseitig kaum eine Hilfe sein dürfte, da die Markierung grundverschieden ist. Allerdings besteht die Möglichkeit, dass türkischsprachige Lerner gerade bei der Entscheidung zwischen Dativ und Akkusativ tendenziell die Valenzen aus ihrer L1 übertragen könnten. Hinzu kommt, dass ihnen auch die grundsätzliche Unterscheidung der beiden Kategorien weniger fremd und somit leichter greifbar vorkommen dürfte als Lernern mit einer Nicht-Kasussprache als L1. Es könnte also sein, dass türkischsprachige Lerner durch das Kasusvorwissen aus ihrer L1 die Funktionalität der deutschen Kasus Kategorien leichter erwerben und anwenden können.

## **4.2 Beschreibung der durchgeführten Studie**

Im vorherigen Kapitel sind die großen Unterschiede zwischen den Kasussystemen des Englischen und des Türkischen deutlich geworden. Nun stellt sich die Frage, ob diese Unterschiede sich auch auf den Deutsch-L2-Kasuserwerb auswirken: Übertragen die türkischsprachigen Lerner die Kasusvalenzen aus ihrer L1? Ist ihnen die funktionale Ähnlichkeit der Kasus Kategorien des Türkischen bei der deutschen Kasusmarkierung eine Hilfe? Und welche Strategien verfolgen beide Lernergruppen bei der grammatischen Satzanalyse? Um Antworten auf diese Fragen zu finden, wurde eine kleine Online-Umfrage durchgeführt. Darin wurden 29 englischsprachige Deutschlerner (Gruppe EL) und 34 türkischsprachige Deutschlerner (Gruppe TL) zunächst darum gebeten, einige Aufgaben zur Analyse ihrer Kasuskompetenz zu lösen. Hierbei wurde sowohl die produktive als auch die rezeptive Kasuskompetenz getestet. Im Anschluss an diesen praktischen Teil wurden die Teilnehmer in der Studie auch direkt zu ihrem Umgang mit der Unterscheidung zwischen adverbalem Akkusativ und Dativ, sowie zur bisherigen Form der Vermittlung befragt. Der Aufbau des Online-Fragebogens sowie die Hypothesen, die sich aus den Beobachtungen der vorherigen Kapitel ergeben, werden in den nächsten beiden Abschnitten genauer beschrieben.

### 4.2.1 Aufbau des Fragebogens

Es wurde zunächst eine Zusammenstellung an Aufgaben und Fragen erarbeitet und jeweils einmal ins Englische und ins Türkische übersetzt. Eine (deutschsprachige) Vorlage für die beiden Fragebögen findet sich zur Übersicht im Anhang I. Die englischen und türkischen Fragebögen (Anhang II und III) wurden mithilfe der Website *umfrageonline.com* erstellt und den Teilnehmern zugänglich gemacht. Aufgrund der Verbreitungswege ist davon auszugehen, dass die Probanden zum größten Teil Studierende an Universitäten in Galway (Irland), Tuscaloosa/Alabama (USA) und Ankara (Türkei) waren.

Der erste Teil des Fragebogens beginnt mit einer Übersetzungsaufgabe (Fragen 3-12)<sup>25</sup>. Hier sollten die Teilnehmer vorgegebene Sätze aus ihrer Erstsprache ins Deutsche übersetzen. Dies zielte darauf ab, zu beobachten, ob bei den türkischsprachigen Teilnehmern eventuell eine Übertragung der Verbvalenzen aus ihrer L1 stattfindet und ob sie dadurch eine höhere Trefferquote hinsichtlich Kasuswahl erreichen als die englischsprachigen Teilnehmer. Zu übersetzen waren hier zehn Sätze. In sechs davon war die Kasusreaktion des Verbs im Deutschen und im Türkischen identisch, in den anderen vier Sätzen war sie unterschiedlich. In diesen vier Sätzen wiederum regierten zwei deutsche Verben den Akkusativ statt wie im Türkischen den Dativ, bei den anderen beiden war es andersherum. In der nächsten Aufgabe (Fragen 13-24) wurden die Teilnehmer mit vollständigen deutschen Sätzen konfrontiert, bei denen sie angeben sollten, in welchem Kasus die unterstrichenen Nominalphrasen jeweils stehen. Hier sollte also die rezeptive Kasuskompetenz getestet werden, d.h. wie gut die Lerner die Kasusmarker im Deutschen erkennen. Die verschiedenen Antwortmöglichkeiten wurden im Multiple-Choice-Format angeboten. Ob die Probanden den Sinn der Sätze richtig erfasst haben, wurde durch eine Übersetzung in die L1 überprüft. Dabei ist auch interessant zu beobachten, welche der beiden Testgruppen besser mit nicht-kanonischen<sup>26</sup> Satzstellungen zurechtkommt. Von den sechs Testsätzen hatten drei die Nominativergänzung (bzw. das Subjekt) an der ersten Position stehen, bei den drei anderen Sätzen hingegen stand das Objekt (Akkusativ- oder Dativergänzung) an erster Stelle. Die darauffolgende Aufgabe (Frage 25-30) war die letzte zur Überprüfung der Kasuskompetenz der Teilnehmer. Diesmal wurden sie gebeten, in vorgegebenen Sätzen zu entscheiden, in welchem Kasus das Objekt stehen muss. Die beiden Optio-

---

<sup>25</sup> Leider sind Aufgabennummern etwas unintuitiv, dies war allerdings durch die automatische Nummerierung im Online-Fragebogen vorgegeben. Um nicht zusätzlich zu verwirren, sondern das Nachschlagen zu erleichtern, gebe ich daher hier immer die Nummerierungen gemäß den Originalfragebögen an.

<sup>26</sup> Über diesen Begriff lässt sich natürlich streiten. Ich verwende ihn hier für Sätze, deren erste NP nicht das Subjekt ist.

nen wurden als bereits flektierte Formen zur Auswahl angeboten. Für die sechs Sätze habe ich Verben gewählt, die für die meisten Lerner tendenziell unbekannt sein dürften, um zu überprüfen, ob die prototypischen Kasusrollen (Rezipient-Dativ, Patiens-Akkusativ) auch angewendet werden, wenn das Verb selbst eventuell nicht bekannt ist, man sich dessen Bedeutung aus dem Kontext allerdings ableiten könnte. Um sicherzustellen, dass es sich bei den auftretenden Verben tatsächlich um wenig frequente handelt, habe ich mich an den Angaben des Online-Dudens zur Häufigkeit<sup>27</sup> von Lexemen orientiert. Für alle Verben wird hier als Häufigkeit 2/5 angegeben, d.h. sie gehören laut den Korpusdaten zu den 100 000 häufigsten Wörtern des Deutschen (unter Ausnahme der ersten 10 000) und befinden sich damit auf dem zweitniedrigsten Häufigkeitsrang. Die Aufgabe zielte wie bereits erwähnt darauf ab, zu beobachten, ob die semantischen Rollen von den Lernern auch auf unbekannte Verben übertragen werden. Es gab sechs Sätze, in denen jeweils dreimal der Dativ und dreimal der Akkusativ gefordert war.

Im nächsten Teil des Fragebogens wurden die Teilnehmer dann direkt zu ihrem Umgang mit Kasus befragt. In Frage 31 ging es um die Strategien, die die Lerner in Zweifelsfällen anwenden, wenn sie sich zwischen Akkusativ und Dativ entscheiden müssen. Es wurden verschiedene Strategien als Möglichkeiten angeboten, die auf einer 4-Punkt-Likert-Skala nach ihrem Zutreffen bewertet werden sollten. Die vorgeschlagenen Strategien waren: Die Überprüfung der Position der NP im Satz, freies Raten, eine semantisch begründete Entscheidung, die Frage nach der Belebtheit des Objekts, der Vergleich mit der Erstsprache oder eine (wahrscheinlich Frequenz-bedingte) Default-Entscheidung für den Akkusativ. Zusätzlich wurde noch die Möglichkeit geboten, falls vorhanden, eine weitere Strategie zu beschreiben (Frage 32). Wenn die Teilnehmer angegeben hatten, dass sie sich bei der Entscheidung zwischen Akkusativ und Dativ am „Sinn“ orientieren, wurden sie in der darauffolgenden Frage 33 darum gebeten, genauer zu erläutern, was sie damit meinen. Hier konnten Antworten in freier Textform gegeben werden. Zuletzt wurden die Probanden in Frage 34 zu ihrer bisherigen Lernerfahrung mit dem Thema Kasus befragt: Welche didaktischen Herangehensweisen haben sie in ihrem bisherigen Deutschwerb vor allem erlebt? Hier waren die vorgeschlagenen Methoden das Auswendiglernen von Verben, die Erklärung der zugrundeliegenden Logik und der Vergleich mit der Erstsprache. Auf einer 4-Punkt-Likert-Skala konnten Angaben zwischen „oft“ und „nie“ gemacht werden.

---

<sup>27</sup> Die Angaben zur Wortfrequenz, die man online zu jedem Eintrag findet, basieren auf Daten des Dudenkorpus, siehe <https://www.duden.de/hilfe/haeufigkeit> (letzter Zugriff 11.11.2017)

## 4.2.2 Hypothesen

Aufgrund der Erkenntnisse und Beobachtungen, die in Kapiteln 3.1 bis 4.1 gemacht wurden, ergeben sich hinsichtlich der Ergebnisse der Studie nun gewisse Vermutungen. Hierzu muss erwähnt werden, dass diese allesamt auf der Grundannahme basieren, dass die L1 durchaus den Kasuserwerb beeinflusst. Zunächst kann vor dem Hintergrund der strukturellen Ähnlichkeiten der beiden Sprachen Türkisch und Deutsch bei den türkischsprachigen Testteilnehmern grundsätzlich ein positiver Transfer angenommen werden. Dies ist wahrscheinlich vor allem in funktionaler Hinsicht der Fall. Formal gesehen ist die produktive zielsprachliche Kasusmarkierung wahrscheinlich für beide Testgruppen gleich herausfordernd, trotzdem könnte es sein, dass die türkischsprachigen Deutschlerner aufgrund der Kasusmorphologie des Türkischen prinzipiell eher für die Notwendigkeit einer formalen Markierung sensibilisiert sind. Um die Vermutungen zu den Ergebnissen der Studie nun zu konkretisieren, möchte ich den Fragebogen noch einmal schrittweise durchgehen und zu jeder Aufgabe bzw. Frage meine Vermutungen erläutern.

Bei der Übersetzungsaufgabe (Frage 3-12) am Anfang des Testbogens geht es vor allem darum, bei der Gruppe TL eine etwaige Valenzübertragung aus der L1 zu beobachten. Die Trefferquote hinsichtlich der Kasuswahl wird vermutlich bei denjenigen Sätzen höher sein, in denen die Verbvalenzen im Deutschen und im Türkischen übereinstimmen. Bei der darauffolgenden Aufgabe zur rezeptiven Kasuskompetenz (Fragen 13-24) ist davon auszugehen, dass TL und EL wahrscheinlich ähnliche Werte bei der Benennung der Kasuspositionen erzielen werden, weil es formal keine Ähnlichkeiten zwischen den Kasusmarkern im Deutschen und im Türkischen gibt. Es wäre allerdings denkbar, dass die Gruppe TL beim Erkennen der nicht-kanonischen Satzstrukturen besser abschneidet als EL, da die Syntax im Türkischen durch die Kasusflexion ähnlich flexibel ist wie im Deutschen. Im Umkehrschluss ist es möglich, dass Gruppe EL bei den nicht-kanonischen Satzstellungen größere Probleme mit der Rezeption hat, da im Englischen die Satzstellung sehr fest ist. Bei den Aufgaben in den Fragen 25-30 ging es um die Übertragung der Kasusrollen auf (potentiell) unbekannte Verben. Auch hier kann angenommen werden, dass die Gruppe TL aufgrund der funktionalen Ähnlichkeiten zwischen deutschem und türkischem Kasus eine höhere Trefferquote erzielen wird als die Gruppe EL, für die die Unterscheidung zwischen Akkusativ und Dativ konzeptuell schwieriger sein dürfte, da der Oberflächenkasus des Englischen diese nicht zeigt. Auf den Fragebogenteil zur Ermittlung der Kasuskompetenz der beiden Testgruppen folgt nun die Befragung zu den Strategien. Hier vermute ich, dass sich deutliche Unterschiede beobachten lassen wer-



den. Es wäre durchaus denkbar, dass die Gruppe EL sich stärker an der Position der NP im Satz orientiert (ähnlich wie bei der „first-noun“-strategy), weil dies im Vergleich mit der L1 plausibel erscheint. Eventuell haben die Teilnehmer aus der Gruppe EL aber auch andere Strategien entwickelt. Es wäre denkbar, dass sie bei Unsicherheit immer den Akkusativ wählen, da die Wahrscheinlichkeit hiermit richtig zu liegen schlicht höher ist. Sie könnten auch die Belebtheit als Indiz herbeiziehen, wenn sie Zweifel haben, ob ein Objekt im Dativ oder Akkusativ stehen muss. Ein Vergleich mit der Erstsprache dürfte für die Gruppe EL hingegen kaum infrage kommen. Im Gegensatz dazu ist davon auszugehen, dass diese Strategie (Vergleich mit der L1) bei der Gruppe TL beliebter ist, bzw. öfter genutzt wird. Aufgrund der funktionalen/semantischen Parallelen zwischen dem türkischen und dem deutschen Kasussystem gehe ich auch davon aus, dass die Teilnehmer der Gruppe TL häufiger eine semantisch-basierte Entscheidung treffen. Auf die Frage zu den Strategien im Umgang mit Kasus folgt die Likert-Tabelle zu den bisherigen Vermittlungserfahrungen (Frage 34). Hier kann angenommen werden, dass die EL-Teilnehmer in ihrem bisherigen Unterricht mehr dazu aufgefordert wurden, Verben mit ihren Valenzen auswendig zu lernen, da ihnen der funktionale Zugang wahrscheinlich schwerer fällt. Bei der Gruppe TL hingegen wäre es erwartbar, dass sie im Unterricht öfter zum Vergleich mit der L1 aufgefordert worden ist, um die Parallelen der beiden Sprachen zu verdeutlichen und den Lernern den Zugang zu erleichtern. Zuletzt folgt die Frage nach der Sicherheit beim Umgang mit grammatischer Metasprache. Hier wäre zu vermuten, dass beide Testgruppen ähnliche Angaben machen. Den englischsprachigen Lernern sind die Begrifflichkeiten völlig neu, den türkischsprachigen allerdings auch, da sie zwar das Konzept kennen, in ihrer Erstsprache aber mit anderen Bezeichnungen dafür operieren.

## **5. Auswertung der Testergebnisse**

In diesem Kapitel möchte ich zusammentragen, welche Beobachtungen in der kleinen Studie gemacht werden konnten. Dazu werde ich zunächst auf die Schwierigkeiten des Testformats eingehen, die sich bei der Erhebung gezeigt haben (5.1). Im Anschluss werde ich die Ergebnisse wiedergeben, die beobachteten Verhältnisse so gut wie möglich quantifizieren und des Weiteren auch auf besondere Auffälligkeiten zu sprechen kommen (5.2). Abschließend werde ich dann die Ergebnisse der Studie im Hinblick auf die vorab getroffenen Hypothesen interpretieren (5.3).

## 5.1 Schwierigkeiten

Wie so oft bei empirischen Untersuchungen gab es auch bei dieser Studie ein paar Schwierigkeiten, von denen einige schon vorab bekannt waren, andere sich erst während oder nach der Erhebung zeigten. Zu ersteren zählt das Testformat an sich, das grundsätzlich problematisiert werden muss. Es ist im Allgemeinen sehr schwierig, überhaupt festzustellen, wie gut jemand den funktionalen Unterschied zwischen Akkusativ und Dativ im Deutschen erfasst hat. Das liegt daran, dass der Output der Probanden oft durch die formale Komplexität des deutschen Kasusmarkierungssystems so stark beeinträchtigt wird, dass die Sprachproduktion eventuell nicht den konzeptuellen Erwerbsfortschritt widerspiegelt. Es wurde in der vorliegenden Studie allerdings versucht, dieser Herausforderung mit unterschiedlichen Fragetypen zu begegnen.

Was den Inhalt des Fragebogens betrifft, so müssen noch einige Bemerkungen zur Übersetzungsaufgabe aus der L1 ins Deutsche (Fragen 3-12) gemacht werden, die sich in der Auswertung als etwas schwierig erwies. Hier mussten im Nachhinein einige der Sätze aus der Wertung herausgenommen werden, da bei einigen NPen nicht entscheidbar war, ob den Teilnehmern ein Numerus-, Genus- oder Kasusfehler unterlaufen war. Das ist zum einen der Fall bei der Akkusativergänzung im Satz „Die Frau gibt ihrer Mutter einen Brief“<sup>28</sup>. Hier wurde oft „ein Brief“ in der Übersetzung geschrieben, so dass nicht ersichtlich war, ob es sich hierbei um einen Genusfehler handelt oder ob die Kasusmarkierung vergessen wurde. Daher wurde die Akkusativergänzung in diesem Satz hier aus den Daten herausgenommen. Ähnliches gilt für den Satz „Suchst du deinen Schlüssel?“, bei dem das Akkusativobjekt oft mit „deine Schlüssel“ übersetzt wurde. Hier war unklar, ob der Plural gemeint war oder ob das Nomen fälschlicherweise für ein Femininum gehalten wurde. Man könnte zwar sagen, dass es sich in jedem Fall nicht um einen Dativ handelt und der Satz auch grammatisch ist, dennoch könnte es auch sein, dass die Nominativform gemeint war und eine Kasusmarkierung schlicht fehlt. Daher wurde auch dieser Satz aus den Daten entfernt. Etwas schwieriger war die Lage bei dem Satz „Linda hilft ihrem Nachbarn bei seiner Arbeit“. Erst einmal ist das Nomen mit n-Deklination hier zugegebenermaßen keine optimale Wahl. Darüber hinaus ergibt sich aber das Problem, dass häufig „den/ihren Nachbarn“ übersetzt wurde. Hier ist nicht zu entscheiden, ob es sich um den Plural handelt (dann wäre es hinsichtlich Kasusmarkierung korrekt) oder um

---

<sup>28</sup> Als deutsche Sätze gebe ich hier die erwarteten bzw. geplanten Übersetzungen an. Diese standen natürlich nirgends im Testbogen selbst, sondern nur ihre englischen und türkischen Übersetzungen.

den Singular, der dann fälschlicherweise im Akkusativ stünde. Nach längerer Überlegung habe ich mich aber dafür entschieden, diesen Satz in der Wertung zu lassen und die besagte Übersetzung als zielsprachlich inkorrekt zu werten. Aus dem Originalsatz in der L1 war eigentlich eindeutig ersichtlich, dass es sich um nur eine Person handelt, so dass man davon ausgehen kann, dass hier der Singular gemeint sein muss. Allgemein lässt sich zu dem Übersetzungsteil des Fragebogens noch sagen, dass oft viele sehr verschiedene Lösungen angeboten wurden, die zum Teil trotzdem korrekt waren. Hin und wieder wurden aber andere Verben benutzt als erwartet (bspw. „verfolgen“ statt „folgen“ oder „suchen nach“ statt nur „suchen“). Daraus ergibt sich das Problem, dass die Kasusreaktion dieser Verben dann mitunter anders ist als bei dem erwarteten Verb. Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurden also nur diejenigen Übersetzungen gewertet, die dasjenige Verb verwendeten, das bei der Testkonzeption vorgesehen war. Ich habe mich bei der Auswertung auch nur auf die Kasusmarkierung konzentriert und andere Übersetzungsfehler ignoriert (bspw. „seinem“ statt „ihrem“). Diese Schritte waren nötig, um die Ergebnisse so vergleichbar wie möglich zu machen und die Belegzahl trotzdem nicht unnötig zu reduzieren.

Zuletzt ergeben sich auch aus dem Modus der Befragung noch einige Schwierigkeiten. Zu erwähnen ist, dass nicht jeder Teilnehmer alle Fragen beantwortet hat. Das bedeutet, dass die Teilnehmerzahl insgesamt zu Beginn des Fragebogens tendenziell höher ist, als bei Fragen, die erst im hinteren Teil des Fragebogens gestellt wurden. Allgemein ist es auch nicht optimal, dass die Vergleichbarkeit der beiden Testgruppen durch die Online-Durchführung kaum gewährleistet werden kann. Es gibt schlicht zu viele Parameter, die die Studie potenziell beeinflussen könnten und die man nur schwerlich in beiden Testgruppen angleichen kann – beispielsweise das Sprachniveau der Teilnehmer, die bisherigen Unterrichtserfahrungen uvm. Dies wäre in jedem Fall nahezu unmöglich, noch schwieriger wird es aber durch den Modus der Online-Befragung, bei dem man noch weniger Kontrolle darüber hat, wer teilnimmt und welche Voraussetzungen er oder sie mitbringt. Hier muss man sich letztlich stark auf die Angaben und die Selbsteinschätzungen der Teilnehmer verlassen. Dieser Faktor darf bei der Auswertung der Ergebnisse nicht vergessen werden.

## **5.2 Bericht der Ergebnisse und Auffälligkeiten**

Zu Beginn wurden die Teilnehmer bei der Befragung um eine Selbsteinschätzung ihrer Sprachkenntnisse gebeten, es gab sechs Antwortmöglichkeiten gemäß der Niveaustufen des GER (A1-C2). Hier waren in beiden Gruppen zwar die Verteilungen recht verschieden, den-

noch kann erfreulicherweise festgehalten werden, dass das mittlere Sprachniveau in beiden Testgruppen ungefähr ähnlich zu sein scheint, nämlich im Schnitt auf einem (niedrigeren) B2-Niveau. Natürlich handelt es sich hierbei nur um die Selbstevaluation der Teilnehmer, die nicht ganz zuverlässig ist.

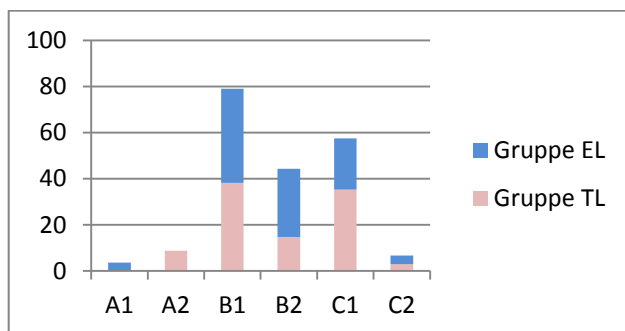


Abbildung 15: Sprachniveaus der TN (Selbsteinschätzung)

Bei den Aufgaben zur Ermittlung der Kasuskompetenz lässt sich insgesamt festhalten, dass – entgegen aller Annahmen – die Gruppe EL bei allen Aufgaben durchweg höhere Werte bei der zielsprachlich korrekten Kasuswahl bzw. –markierung erzielte als die Gruppe TL. Bei den Übersetzungsaufgaben aus der L1 ins Deutsche (Fragen 3-12) wurde in der EL-Gruppe in 70% der Fälle eine korrekte Kasusmarkierung gewählt, wohingegen TL mit 64% knapp dahinter liegt<sup>29</sup>. Interessant war bei dieser Aufgabe aber vor allem auch die Frage nach der möglichen Valenzübertragung bei der Gruppe TL. Hier ließ sich Folgendes beobachten:

Gruppe TL	Kasus richtig	Kasus falsch
bei gleicher Valenz	73%	27%
bei untersch. Valenz	49%	51%

Abbildung 16: Kasuswahl der Gruppe TL im Vergleich mit den Verbvalenzen im Türkischen

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die Kasusmarkierung öfter zielsprachlich korrekt war, nämlich in 73% der Fälle, wenn die Valenzen in der L1 mit denen im Deutschen übereinstimmten. Hingegen wurde nur in knapp der Hälfte der Fälle die korrekte Kasusmarkierung gewählt, wenn diese von der Rektion des türkischen Verbs abwich. Sehr auffällig war auch, dass es in der Gruppe TL zweimal vorkam, dass Teilnehmer das Verb lexikalisch nicht kannten und trotzdem eine deklinierte NP angaben:

<sup>29</sup> Eine deutlich detailliertere, quantifizierte Auswertung der Ergebnisse befindet sich in tabellarischer Form im Anhang VI. Außerdem finden sich im Anhang IV und V alle Antworten und Ergebnisse des Fragebogens in unkommentierter Form.

- „Warum (...)st du mich?“ (Anhang V.5)
- „Ich ( ) diesem Mann.“ (Anhang V.8)

In beiden Fällen stimmte der gewählte Kasus mit der Valenz des korrespondierenden Verbs im Türkischen überein, war allerdings zielsprachlich inkorrekt. An anderer Stelle fehlte einem Probanden wohl die passende Vokabel für das Nomen, dennoch wurde auch hier trotzdem ein flektierter Artikel angegeben, es wurde also nicht nur der Kasus, sondern auch das Genus des Nomens vorhergesagt, und zwar in diesem Fall erfolgreich:

- „suchst du deinen...“ (Anhang V.7)

In der nächsten Aufgabe sollten die Teilnehmer in vorgegebenen kompletten Sätzen (Deutsch) angeben, in welchem Kasus die unterstrichenen NPen standen. Insgesamt lag die Gruppe EL durchschnittlich zu 91% richtig bei ihrer Wahl zwischen den drei möglichen Antworten, bei TL waren es mit knapp 79% etwas weniger. Gut beobachten ließ sich bei dieser Aufgabe bei beiden Gruppen, dass die Trefferquote bei nicht-kanonischen Satzstellungen durchweg niedriger war als in Sätzen mit kanonischer Wortfolge.

Kasuswahl korrekt in %	kanonisch	nicht-kanonisch
<b>Gruppe TL</b>	98,04	59,69
<b>Gruppe EL</b>	97,63	85,33

Abbildung 17: Trefferquoten bei der Kasuserkennung in kanonischen und nicht-kanonischen Satzstellungen

Auffällig ist außerdem, dass diese Differenz in der Gruppe TL sehr viel größer ausfällt als in der Gruppe EL. Auch dies steht im starken Kontrast zu den Vorabhypothesen. Allerdings gab es bei dieser Aufgabe noch den Zusatz der Übersetzung in die L1, um zu überprüfen, ob die Teilnehmer den Sinn der Sätze grundsätzlich erfasst haben oder nicht. Hier zeigt sich eine bemerkenswerte Diskrepanz zwischen beiden Aufgaben, denn die Werte liegen bei den Übersetzungen deutlich anders: Bei den kanonischen Satzstrukturen wurden 100% der Sätze sinngemäß in die L1 übertragen, wohingegen es bei den nicht-kanonischen insgesamt durchschnittlich um die 80% waren<sup>30</sup>. Die Werte pro Testgruppe sehen dabei aus, wie folgt:

<sup>30</sup> Der Kontrast wäre möglicherweise noch größer, denn einer der Sätze mit hier als „nicht-kanonisch“ bezeichneter Satzstellung erzielte bei der Übersetzung in die L1 eine Korrektheit von 100% und ist wohl eher als Ausreißer zu sehen. Es handelt sich um den Satz „Meinem Bruder gefällt dein Hemd“. Dieses Beispiel ist im Nachhinein wohl nicht besonders geeignet – zum Einen, da Strukturen mit „gefällt“ oft eher unanalysiert und chunkartig gelernt werden und somit die Übersetzung klar ist, zum Anderen auch, weil sich durch das Merkmal [-belebt] bei der NP „dein Hemd“ quasi keine andere Interpretation anbietet. Da die Ergebnisse in der Kasusbe-

kanonisch	Kasus richtig benannt	kanonisch	sinngemäß übersetzt
<b>Gruppe TL</b>	98%	<b>Gruppe TL</b>	100%
<b>Gruppe EL</b>	97,6%	<b>Gruppe EL</b>	100%

nicht-kanonisch	Kasus richtig benannt	nicht-kanonisch	sinngemäß übersetzt
<b>Gruppe TL</b>	59,7%	<b>Gruppe TL</b>	79%
<b>Gruppe EL</b>	85,3%	<b>Gruppe EL</b>	80%

Abbildung 18: korrekte Kasusbenennungen und sinngemäÙe Übersetzungen im Vergleich

Extrem ist der Unterschied um fast 20% zwischen korrekter Kasusbenennung und sinngemäÙer Übersetzung von nicht-kanonischen Satzstrukturen bei der türkischsprachigen Gruppe. Die Kasuspositionen wurden nur in 59,7% der Fälle richtig den entsprechenden NPen zugeordnet, dennoch wurden 79% derselben Sätze sinngemäÙ übersetzt. Interessant ist auch, dass die Relation bei der englischsprachigen Gruppe hingegen genau umgekehrt ist: Hier wurden die Kasuspositionen häufiger richtig erkannt als der Sinn der Sätze korrekt erfasst. Der Unterschied ist mit knapp 5% aber deutlich geringer. Dennoch ist die Beobachtung, dass es zwischen diesen beiden Aufgaben eine sichtbare Diskrepanz gibt, höchst interessant.

In der letzten Aufgabe (Fragen 25-30) zur Ermittlung der Kasuskompetenz sollte eine mögliche Übertragung von Kasusrollen auf potenziell unbekannte, zumindest aber niedrigfrequente Verben getestet werden. Entgegen der Vorabannahme waren die Trefferquoten hier bei beiden Gruppen ähnlich hoch, bei Gruppe EL mit 90% sogar etwas höher als bei TL mit 88%. Zum ersten Teil des Testbogens lässt sich insgesamt zusammenfassen, dass die rezeptive Kompetenz in beiden Gruppen höher ist als die produktive Kompetenz. Dies war erwartbar und so zeigt sich, dass es lohnend war, auch Aufgaben zur Kasusrezeption in den Test einzubauen.

Als nächstes ging es im Fragebogen um die Strategien der Teilnehmer bei der Kasuswahl zwischen Akkusativ und Dativ. Wider Erwarten ist die eindeutige Nummer eins in beiden Gruppen die semantisch-basierte Strategie (Nr. 3):

---

nennung aber trotzdem aussagekräftig sind, habe ich mich entschieden, den Satz nicht von der Wertung auszu-schließen.

	Angaben: (1) stimme zu; (2) stimme eher zu; (3) stimme eher nicht zu; (4) stimme nicht zu	
Strategie	Gruppe TL	Gruppe EL
1 – Satzposition/Wortfolge		
2 – freies Raten		
3 – Entscheidung nach „Sinn“		
4 – Belebtheit		
5 – Vergleich mit der L1		
6 – im Zweifel Akkusativ		

Abbildung 19: Angaben der Testgruppen zu Strategien bei der Entscheidung zw. Akk und Dat bei Unsicherheit

In der Gruppe EL ist das die einzige Strategie, die im Durchschnitt auf der „rather agree“-Seite der Likert-Skala verortet ist, alle anderen angebotenen Strategien befinden sich tendenziell im „rather disagree“-Bereich<sup>31</sup>. Für Gruppe TL hingegen scheinen mehrere Strategien bei der Kasuswahl eine Rolle zu spielen. Zwar ist die wichtigste auch hier die semantisch-basierte Entscheidung, allerdings befinden sich auch noch die Faktoren Satzstellung, Belebtheit und der Vergleich mit der L1 auf der „agree“-Seite. Die Erstsprache scheint für EL erwartungsgemäß keine Rolle bei der Entscheidung zwischen Akkusativ und Dativ zu spielen, daher ist diese Strategie die schwächste. Die Eindrücke, die sich aus den Ergebnissen dieser Likert-Tabelle ergeben, bestätigen sich auch beim Blick in die freien Erläuterungen der Teilnehmer, was sie unter einer „Sinn“-gesteuerten Entscheidung verstehen (Frage 33). Auch hier sind die Antworten in Gruppe EL einheitlicher; in TL hingegen vielseitiger. In EL verwiesen gleich 5 von 12 Probanden auf die Verbvalenz, die auswendig zu lernen sei, eine Erklärung, die sich in der Vergleichsgruppe TL kaum fand. Die Teilnehmer aus Gruppe EL verweisen darüber hinaus auch sehr oft auf die Überlegung, ob das Objekt direkt oder indirekt sei. Manchmal mischen sich in den Ausführungen auch mehrere Strategien, wie in dieser Antwort, in der auf beides eingegangen wird:

„I typically look for if the object in question is being directly acted upon, then accusative, if indirectly, then dative, unless the verb signals otherwise“ (Anhang IV.17)<sup>32</sup>

<sup>31</sup> Für die genauen Werte siehe Anhang VI.5.

<sup>32</sup> Die Antworten der Teilnehmer werden in Orthografie und Interpunktion originalgetreu wiedergegeben.

Interessant ist auch das Beispiel eines anderen Probanden, in dem zwar anscheinend die Logik der Kasusrollen illustriert werden soll, allerdings auch noch andere Faktoren mit hineinzu-spielen scheinen:

„Would it make sense to give your mother an umbrella, or an umbrella to your mother, for example?“ (Anhang IV.17)

Auch die Belebtheit oder Nicht-Belebtheit der NPen dürfte in diesem Beispiel beim Entscheidungsprozess helfen. Zum anderen wird hier anscheinend auch in die L1 übersetzt und sich mithilfe der dort geltenden Wortfolge beholfen. Das ist eine interessante Beobachtung, die zeigt, dass anscheinend auch englischsprachige Deutschlerner ihre L1 nutzen. Dies bestätigt sich auch an einer weiteren Stelle, wenn ein anderer Teilnehmer beschreibt:

„eg. give her could also be thought of as giving TO her“ (Anhang IV.17)

Auch hier wird das Englische als Erklärungsrahmen genutzt, diesmal unter Bezugnahme auf Präpositionen, die die Verhältnisse in der Syntax eindeutig regeln können. Zusammenfassend sehen die Erläuterungen der Gruppe EL aber recht einheitlich aus: Es wird vor allem auf die Valenz und auf die Unterscheidung indirektes/direktes Objekt verwiesen. Anders sehen die Antworten in der Gruppe TL aus. Auf die Valenz verweist hier niemand (zumindest nicht eindeutig). Die Überlegung, ob das Objekt indirekt oder direkt ist, wird hingegen mehrmals als Erläuterung angebracht. Es finden sich hier aber auch noch andere Strategien wieder, wie die Satzposition (eine Nennung), die Belebtheit (eine Nennung) und freies Raten, je nachdem ob es „gut klingt“ (eine Nennung). Erwartungsgemäß spielt die Erstsprache in Gruppe TL eine deutlich größere Rolle bei der Entscheidung zwischen Akkusativ und Dativ (vier Nennungen). Die meisten Probanden, die auf die L1 verweisen, schreiben in der Erläuterung schlicht, dass sie die Sätze ins Türkische übertragen:

„Cümleyi Türkçe'ye çevirip karar veriyorum.“ (Anhang V.19)

[Übersetzung: Ich übersetze den Satz zuerst ins Türkische und entscheide dann.]

Besonders auffällig ist die Antwort eines Probanden, der beschreibt, dass er/sie bei der Kasuswahl anscheinend komplett gegensätzlich vorgeht, wenn er/sie die L1 zurate zieht:

„Her zaman turkcedekiyle ayni olmadigini dusunup gozden geciririm“ (Anhang V.19)

[Übersetzung: Ich denke immer daran, dass es komplett anders ist als in Türkisch.]

Diese Testperson vergleicht die Sätze also anscheinend aus dem Zweck heraus mit der Erstsprache, um sich im Anschluss bewusst dafür zu entscheiden, die Kasusreaktion entgegengesetzt



der L1 zu wählen. Insgesamt zeigt sich in den freien Erläuterungen zur „Sinn“-basierten Kasusentscheidung bei der Gruppe TL also, dass diese wohl mehr Aspekte in die Überlegung integriert, da ihre Antworten sehr viel variabler und uneinheitlicher sind als in EL.

In der vorletzten Aufgabe wurde im Testbogen die Frage nach den Methoden in der bisherigen Kasusvermittlung gestellt. Wie in den Vorabhypothesen erwartet spielt der Vergleich mit der L1 für die Gruppe EL keine große Rolle, dies zeigt sich wohl auch im Unterricht. Bei Gruppe TL hingegen ist es immerhin die zweithäufigste Methode, die laut der Teilnehmerangaben auch häufiger genutzt wurde als in EL.

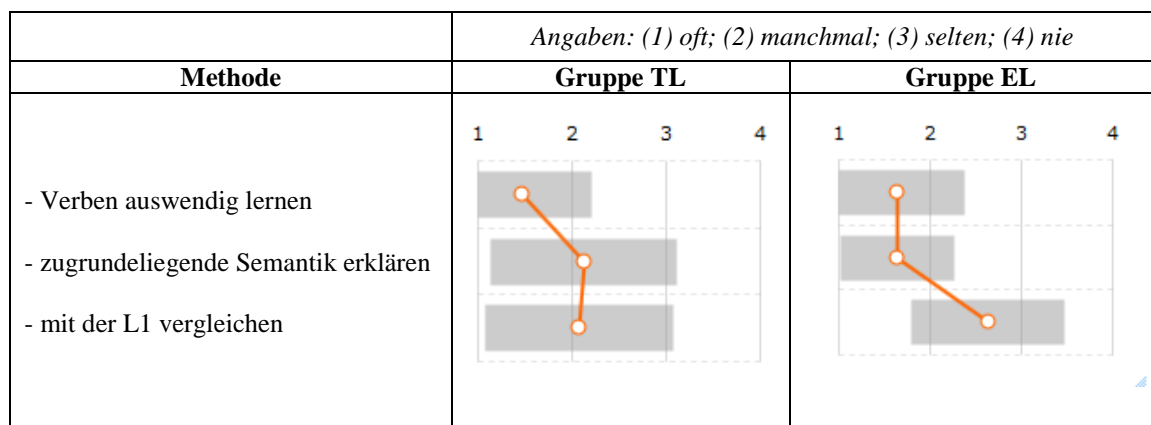


Abbildung 20: Angaben der Teilnehmer zu den Methoden der bisherigen Kasusvermittlung

Dennoch überrascht es, dass im Unterricht der türkischsprachigen Testteilnehmer anscheinend häufiger Verben auswendig gelernt wurden als in der englischsprachigen Vergleichsgruppe<sup>33</sup>. Dafür scheint bei den Teilnehmern der Gruppe TL im bisherigen Unterricht recht wenig über die zugrundeliegende Semantik der Kasusrollen gesprochen worden zu sein, was hinsichtlich der strukturellen Ähnlichkeiten der Sprachen eher unerwartet ist. Trotzdem sind alle drei gegebenen Methoden bei Gruppe TL im „agree“-Bereich,

Zuletzt wurden die Teilnehmer im Testbogen dazu befragt, wie sicher oder unsicher sie sich im Umgang mit metasprachlichen Grammatikbegriffen wie „Kasus“, „Akkusativ“ und „Dativ“ fühlen. Hier ließ sich ein extremer Unterschied zwischen den beiden Testgruppen verzeichnen. Während in EL der überwiegende Teil (78,6%) der Probanden angab, sich mit den Begrifflichkeiten „sehr sicher“ oder „sicher genug“ zu fühlen, sagte in TL die Mehrheit der Teilnehmer (68,75%) hingegen, dass sie sich damit „eher unsicher“ fühlen. In keiner der beiden Gruppen gab es aber Teilnehmer, die die Begriffe gar nicht kannten.

<sup>33</sup> Für die genauen Werte auch dieser Aufgabe siehe Anhang VI.6.

### 5.3 Interpretation

Vorab sollte festgehalten werden, dass aus den Ergebnissen der Eindruck entsteht, dass es sich bei EL insgesamt wohl um eine sprachlich stärkere Gruppe handelte. Eventuell waren die eigenen Angaben zu den Sprachkenntnissen also nicht ganz akkurat. Dass die EL-Gruppe wahrscheinlich im Schnitt ein höheres Sprachniveau hat, zeigt sich z.B. darin, dass es bei ihnen in der Übersetzungsaufgabe aus der L1 ins Deutsche im Gegensatz zu TL kein einziges Mal vorkam, dass Vokabeln nicht bekannt waren, Verben fehlten o.ä. Auch gab es insgesamt weniger Übersetzungsfehler. Beispielsweise wurden in TL bei einer Aufgabe für das Wort „Hemd“ neben der korrekten Übersetzung auch noch mehrmals die türkischen Wörter für „Hund“ und „Haus“ angeboten. Dies lässt auf eine deutlich schwächere Lexik schließen. Für die Ergebnisse der Studie bedeutet das, dass diese im Kontext zu sehen sind und direkte Vergleiche zwischen den beiden Testgruppen nur ausgesprochen vorsichtig vorgenommen werden können. Nichtsdestotrotz sind die Daten aber nutzbar und sollen nun interpretiert werden.

Aus den Ergebnissen der Übersetzungsaufgabe aus der L1 ins Deutsche wird recht deutlich, dass bei der Gruppe TL höchstwahrscheinlich Valenztransfer stattfindet. Die Trefferquoten hinsichtlich der Kasuswahl fielen sehr unterschiedlich aus, je nachdem, ob die Valenz im Türkischen gleich war oder abwich. Zwischen beidem liegen 24 Prozentpunkte, das ist ein deutliches Ergebnis. Unterstützt wird dies auch noch durch die aufschlussreiche Randbeobachtung, dass zwei Teilnehmer einen Satz mit flektierten NPen übersetzt hatten, obwohl sie das Verb lexikalisch nicht kannten. Die Ergebnisse der Aufgabe zur Zuordnung der Kasuspositionen zeigen, dass allen Teilnehmern, egal welcher L1, die Kasusbenennung bei nichtkanonischen Satzstrukturen schwerer fällt als bei kanonischen. Die Vorabhypothese, dass dies für türkischsprachige Deutschlerner einfacher sein könnte, scheint also nicht zuzutreffen. Aufschlussreich war bei dieser Aufgabe auch die deutliche Diskrepanz zwischen Kasusbenennung und Rückübersetzung in die L1. Diese illustriert zum einen sehr deutlich, wie unsicher die Gruppe TL tatsächlich mit den metasprachlichen Begriffen ist: Die betreffenden Teilnehmer tun sich zwar schwer damit, zu entscheiden, in welchem Kasus eine gegebene NP ist; im Kontext gesehen fällt ihnen die Übersetzung der Sätze dann aber meist doch vergleichsweise leicht. Die Differenz der Korrektheitswerte bei Kasusbenennung und Übersetzung bei der Gruppe EL hingegen lassen auf eine andere Interpretation schließen: Die englischsprachige Gruppe erkennt die Kasusformen ohne größere Probleme an der Morphologie. Obwohl die Kasuspositionen aber in einem Großteil der Fälle korrekt benannt wurden, zeig-

ten die Rückübersetzungen, dass der Sinn der Sätze trotzdem manchmal nicht erfasst wurde. Als Erklärung hierfür wäre denkbar, dass die Gruppe EL in ihrem bisherigen Unterricht möglicherweise sehr stark auf die Formen gedrillt wurde, eventuell wurden diese aber nicht immer hinreichend funktionalisiert. Im Testteil zur Überprüfung einer möglichen Übertragung von Kasusrollen auf unbekannte Verben zeigte sich an den sehr hohen Trefferquoten, dass anscheinend beide Gruppen die Funktionalität von Akk und Dat grundsätzlich begreifen und erfolgreich anwenden. Entgegen der Anfangsvermutung allerdings stehen die Teilnehmer aus Gruppe EL den Testpersonen aus der Gruppe TL dabei in nichts nach – ganz im Gegenteil, sie waren hier sogar ein kleines bisschen stärker. Diese Interpretation der Ergebnisse ist aber nur zulässig, wenn die hier geprüften Verben den Teilnehmern tatsächlich unbekannt waren, was sich natürlich nicht überprüfen lässt. Die Probanden aus EL waren wie bereits erwähnt allem Anschein nach lexikalisch stärker. Es ist also nicht auszuschließen, dass von ihnen einige doch schon die Verben kannten und dieses Wissen beim Lösen der Aufgabe nutzen konnten. Es bleibt aber insgesamt der Eindruck, dass die Kasusrollen von den Deutschlernern im Entscheidungsprozess bewusst zurate gezogen werden, allerdings sind die zahlenmäßigen Verhältnisse der Studie hier mit einem Fragezeichen zu versehen.

Auch die Ergebnisse zur Befragung zu den Strategien bestätigen den Eindruck, dass semantische Fragestellungen beim Entscheidungsprozess eine große Rolle spielen. Allerdings war in den genaueren Erklärungen zum „Sinn“ ersichtlich, dass EL damit nicht zwangsläufig Kasusrollen oder etwas Ähnliches meinen, sondern sich auch oft auf die Valenz berufen. Auch die Unterscheidung zwischen direktem und indirektem Objekt, auf die in den Erklärungen oft verwiesen wurde, ist insofern interessant, als dass sie eigentlich nicht selbsterklärend ist; den Teilnehmern aber anscheinend als sinnstiftend genügt. Insgesamt scheint die Gruppe EL ein größeres Normbewusstsein aufzuweisen als die Gruppe TL. Hier werden Grammatikregeln tendenziell bereitwilliger akzeptiert und memoriert, wohingegen in der Gruppe TL der Eindruck entsteht, dass hier mehrere Strategien aktiv (und teilweise kreativ) genutzt werden, um auf die Lösung zu kommen – dies allerdings nicht unbedingt mit Erfolg, wie die Ergebnisse zeigen. Etwas sonderbar ist die Beobachtung, dass die Satzposition der NPen von der Gruppe TL anscheinend oft als Indikator für die Kasusbestimmung genutzt wird. Schließlich ist die Syntax im Türkischen ähnlich flexibel wie im Deutschen, daher ist unklar, warum die türkischsprachigen Teilnehmer diese Strategie für zielführend halten. Insgesamt ist für beide Gruppen auch überraschend, dass sie so wenig Gebrauch von der Belebtheits- und „Default

Akkusativ“-Strategie machen, denn diese hätten ja tatsächlich zumindest eine gewisse Substanz.

Die Nutzung der verschiedenen Strategien ist aber sicherlich auch im Kontext der bisherigen Vermittlung zu sehen, denn man kann davon ausgehen, dass Lerner eher jene Strategien nutzen, die ihnen auch im Unterricht vorgestellt oder nahegelegt wurden. Bei der Gruppe EL stehen die Angaben zu beidem miteinander im Einklang: Anscheinend wurde hier in der Vergangenheit viel valenztheoretisch-basiert gelehrt und gelernt, zusätzlich wurde aber auch die Logik der Kasusrollen im Unterricht behandelt und somit nutzbar gemacht. Dieser Eindruck wird in den freien Erläuterungen der EL-Teilnehmer bestätigt. In der Gruppe TL hingegen ergibt sich erneut ein etwas diffuseres Bild: Zwar wurde das Auswendiglernen von Verben hier als Nummer-eins-Methode angegeben, dennoch setzen die türkischsprachigen Teilnehmer tatsächlich wohl mehr auf die Kasussemantik. Es könnte sein, dass die Kasusrollen usw. aus dem Grund so wenig im Unterricht vorkamen, da sie von den Lehrpersonen als ohnehin schon bekannt vorausgesetzt wurden. Jedenfalls ist es überraschend, dass auch bei der TL-Gruppe die L1 in der Vermittlung tendenziell wenig als Vergleichsrahmen genutzt worden zu sein scheint. Was die Sicherheit oder Unsicherheit mit den grammatischen Metabegriffen angeht, so sind die Angaben der türkischsprachigen Testteilnehmer und der starke Kontrast zwischen beiden Gruppen doch eher unerwartet und geradezu ein wenig schockierend. Wenn man hier an die Ergebnisse der Studie von Ritterbusch et al. (2006) zurückdenkt, ist kaum abzuschätzen, welchen Einfluss dieser Faktor möglicherweise auf die Testergebnisse gehabt haben könnte. Es wäre denkbar, dass die Gruppe TL im Vergleich auch deswegen so schwach abschnitt, da sie Probleme mit den Begrifflichkeiten hatte. In jedem Fall bestätigt sich hier auch der Befund von Ritterbusch et al., dass die Kasuskompetenz und das Verständnis der Metasprache miteinander zu korrelieren scheinen.

Abschließend sollte die Interpretation der Daten noch einmal mit dem Hinweis versehen werden, dass EL und TL höchstwahrscheinlich keine sprachlich gleich fortgeschrittenen Gruppen waren. Es sieht so aus, als wäre EL die (zumindest lexikalisch) stärkere Testgruppe gewesen und deswegen sind die Ergebnisse vorsichtig zu bewerten und sicherlich nicht repräsentativ für eine Grundgesamtheit. Zumindest auf Grundlage der in diesem Rahmen erhobenen Daten entsteht aber der Eindruck, dass eine Kasussprache als L1 für die Lerner keinen positiven Einfluss auf die Korrektheitswerte beim Test zur Kasuskompetenz hat. Ob man deshalb aber auch schlussfolgern kann, dass gar kein positiver Transfer stattfindet, ist allerdings fraglich. Zu-

mindest lässt sich festhalten, dass in jedem Fall irgendeine Art von Transfer stattfindet – dass die L1 im Hinblick auf den Kasuserwerb also nicht einflusslos ist. Um zu beurteilen, ob die Valenzübertragung aus dem Türkischen beim Deutsch-L2-Kasuserwerb einen unterstützenden oder einen erschwerenden Einfluss hat, wäre es zunächst unerlässlich, empirisch zu klären, wie groß die Übereinstimmungen der Kasusvalenzen im Türkischen und Deutschen nun tatsächlich sind – dies auch unter Berücksichtigung der Frequenzen.

Wie bereits erwähnt, ist es leider grundsätzlich nur sehr schwer untersuchbar, ob der funktionale Unterschied zwischen Akkusativ und Dativ den Probanden verständlich ist oder nicht. Deutlich wurde in der Untersuchung aber, dass alle Teilnehmer – türkischsprachige wie englischsprachige – ihre L1 nutzen, wenn sie Lösungen für Kasusfragen in der Zielsprache finden müssen. Möglicherweise tun sie dies zwar in unterschiedlichem Umfang, dennoch ist die Beobachtung wichtig, dass die Erstsprache im Erwerb eine Rolle zu spielen scheint.

## **6. Mögliche Implikationen für die Vermittlung**

Im Verlauf dieser Arbeit wurden zahlreiche verschiedene Aspekte des Kasuserwerbs im DaF-Kontext angesprochen. Welche Beobachtungen und Erkenntnisse bleiben nun also aus der Literaturanalyse sowie der eigenen hier durchgeführten Untersuchung? Eine Zusammenfassung der wichtigsten Punkte im Rückbezug auf die zentralen Fragen der vorliegenden Arbeit soll in 6.1 gegeben werden. Konkrete Gedanken dazu, welche möglichen Implikationen die gesammelten Erkenntnisse für eine Kasusvermittlung im DaF-Unterricht haben und wie genau diese aussehen könnten, folgt in 6.2.

### **6.1 Erkenntnisse aus Literaturanalyse und Studie**

Die wohl wichtigste Beobachtung, die sich aus der kleinen Studie ergeben hat, ist die, dass alle Lerner auf die eine oder andere Art ihre L1 nutzen, wenn sie das Kasussystem des Deutschen erwerben. Diese Vermutung ließ sich auch schon an vielen Stellen aus dem Literaturreferat in Kapitel 3 herauslesen. Grundsätzlich ist es also anzustreben, bei der Kasusvermittlung die Erstsprache zumindest nicht vollständig zu ignorieren und davon auszugehen, dass die Lerner mit keinerlei Vorwissen an die Aufgabe Kasuserwerb herangehen. Natürlich muss aber sorgfältig abgewägt werden, wie und in welchem Umfang eine Berücksichtigung der L1 im Unterricht sinnvoll ist – mehr dazu aber in 6.2. Zunächst lässt sich noch festhalten, dass eine weitere sehr wichtige Erkenntnis der Untersuchung darin besteht, dass bei den türkischspra-

chigen Testteilnehmern allem Anschein nach Valenzübertragung aus der L1 stattfindet. Weitere empirische Untersuchungen in repräsentativerem Umfang müssen dies zukünftig noch bestätigen. Bis dies geschieht, sollte man auf Grundlage dieser Vermutung aber schon einmal darüber nachdenken, wie man bei Lernergruppen, die als L1 eine Kasussprache mitbringen, mit dem Phänomen der Valenzübertragung am besten didaktisch umgehen möchte – auch hier folgt Näheres im folgenden Kapitel. Für die Zusammenfassung der wichtigsten Beobachtungen ist auch noch sehr wichtig, dass höchstwahrscheinlich bestätigt werden kann, was Ritterbusch et al. (2006) schon vermuteten: Dass nämlich die Kenntnis der grammatischen Begriffe einen starken Einfluss auf die Kasuskompetenz der Lerner hat. Auch hier liegt es nun in der Hand der praktischen Vermittlung, diese Beobachtung zu beherzigen und didaktische Konsequenzen daraus zu ziehen. Vor allem aus der hier durchgeführten Online-Befragung hat sich darüber hinaus auch gezeigt, wie unterschiedlich die Nutzung verschiedener Strategien beim Umgang mit Kasusproblemen ausfallen kann. Auf Grundlage der Daten ergibt sich der Eindruck, dass je nach L1 tendenziell andere Strategien genutzt werden. Es ist anzunehmen, dass dies auch im starken Zusammenhang damit steht, was im Unterricht angeboten oder angeleitet wird. Es ist also zum einen Aufgabe der Forschung, genauer herauszufinden, welche Strategien für welche L1-Lernergruppen am zielführendsten sind; zum anderen ist aber auch die Praxis in der Pflicht, solche Strategien expliziter zum Unterrichtsthema zu machen – auch aus dem Grund, um der ineffizienten Nutzung von Strategien entgegenzuwirken und dafür Alternativen aufzuzeigen. Die Untersuchung bringt noch eine weitere Erkenntnis: Anscheinend ist beim Kasuserwerb ganz allgemein gesprochen die funktionale Ebene nicht unbedingt das größte Problem. Im Test zeigte sich, dass beide Gruppen hohe Trefferquoten erzielten, wenn es darum ging, den Sinn deutscher Sätze in die L1 zu übertragen oder semantische Rollen aktiv anzuwenden. Trotz aller statistischen Unzuverlässigkeiten ist davon auszugehen, dass die Kasusrollen also wahrscheinlich nicht die große Herausforderung darstellen, für die sie oft gehalten werden: Allem Anschein nach nicht einmal für die englischsprachigen Teilnehmer, denen sich kaum eine strukturelle Vergleichsmöglichkeit mit der L1 bietet. Nichtsdestotrotz bleibt die hohe Variabilität der deutschen Syntax aber weiterhin eine Schwierigkeit für beide Testgruppen. Man darf also nicht automatisch davon ausgehen, dass ein gutes Verständnis der Kasusrollen auch den Umgang mit nicht-kanonischen Satzstrukturen erleichtert. Stattdessen sollte in der Vermittlung den Lernenden immer wieder vergegenwärtigt werden, welche verschiedenen Alternativen der Satzstellung das Deutsche bietet. Aus der Studie und sowie der Literatur lässt sich noch ein weiterer Rückschluss ziehen: Wahrscheinlich wird den Lernern

der Kasuserwerb vor allem durch die formale Komplexität des deutschen Systems erschwert. Die Vermittlung könnte also den Erwerb und die Sicherung des Formenbestandes zur Kasusmarkierung stärker fokussieren. Hier sollte über didaktische Möglichkeiten nachgedacht werden, mit denen man dieser Herausforderung zukünftig besser begegnen kann.

Zuletzt bleibt mir noch eine kurze Bemerkung zur Frage der Erwerbssequenzen zu machen: Diese spielten in der eigenen Datenerhebung zugegebenermaßen keine Rolle. Dies liegt darin begründet, dass schon aus der genaueren Literaturanalyse eines deutlich wurde: Eine universell annehmbare Erwerbssequenz von Akkusativ und Dativ scheint es nicht zu geben. Sicherlich ist es trotzdem richtig, dass zumeist als erstes der Akkusativ im Unterricht eingeführt wird, worauf wenig später der Dativ folgt. Dies ist aber eher mit der Frequenz ihres Vorkommens zu begründen, eine Parallele zu Spracherwerbssequenzen sollte hier hingegen nicht gezogen werden. Außerdem handelt es sich dabei lediglich um eine Einführungsreihenfolge, die aber nicht mit dem tatsächlichen Erwerb der beiden Kasuspositionen gleichzusetzen ist, denn es ist wahrscheinlich, dass sich beide erst in funktionaler Opposition zueinander genauer ausdifferenzieren können. Es ist also gut und richtig, im Anfängerunterricht zunächst den Akkusativ einzuführen und in nicht allzu großem Abstand darauffolgend den Dativ. Traditionell wird dies in Lehrbüchern und DaF-Kursen seit Jahrzehnten genau so gemacht und das hat sicherlich auch seine Berechtigung.

## **6.2 Umsetzungsmöglichkeiten in der DaF-Vermittlung**

Als erstes sollte darauf hingewiesen ist, dass die Forschung gerade innerhalb der letzten Jahre schon einige moderne und alternative Vorschläge zur Kasusvermittlung im DaF-Unterricht hervorgebracht hat. Diese habe ich bereits im Kapitel 3.2.2 zusammengetragen. Es wäre nun an der Zeit, diese vielen guten Ideen auch in die Tat umzusetzen und in die Lehre zu integrieren. Dies verspräche zum einen höchstwahrscheinlich eine Verbesserung für die Lerner, zum anderen wäre es aber auch wichtig, um zu validieren, wie gut die Vorschläge in der Praxis funktionieren und an welchen Stellen sie ggf. überarbeitet werden müssten. Selbstverständlich muss aber immer für jede einzelne Lerngruppe individuell entschieden werden, welche Methoden erfolgsversprechend und sinnvoll sein könnten. Im Rahmen dieser Arbeit ist es mir nur möglich, denkbare Implikationen als Rückschlüsse aus den Erkenntnissen der Studie zu sammeln und zu beschreiben. Eine konkrete Ausarbeitung von Unterrichtsvorschlägen muss jedoch an anderer Stelle geschehen. Mögliche Vorschläge zur Verbesserung der Kasusvermittlung lassen sich grob in zwei Gruppen unterteilen: Zum einen gibt es Methoden und Ideen,

die unabhängig von der Erstsprache für alle Lernergruppen von Nutzen sein könnten. Auf der anderen Seite gibt es auch Ansätze, die kontrastiv zur jeweiligen Lerner-L1 bei sprachlich homogenen Gruppen eine Erleichterung des Kasuserwerbs herbeiführen könnten. Beide Arten von Vorschlägen sollen im Folgenden gesammelt werden.

### **6.2.1 L1-unabhängige Vermittlungsideen**

Bei den Vermittlungsaspekten, die für alle Lernergruppen gleichermaßen sinnvoll sein dürften, ist zunächst einmal der Punkt der Metasprache zu nennen. Ritterbusch et al. (2006) hatten hier eine starke Korrelation zwischen Kenntnis der wichtigen Grammatikbegriffe und Kasuskompetenz entdeckt, die sich in der kleinen Studie der hier vorliegenden Arbeit allem Eindruck nach bestätigt. Es ist also davon auszugehen, dass eine Verbesserung der Sicherheit mit Grammatikbegriffen dazu führen kann, dass die Lerner auch beim Anwenden der Kasus stärker werden. Das überrascht eigentlich wenig, denn wenn man im Unterrichtsgeschehen bestimmte Sachverhalte thematisieren möchte, braucht man eine gemeinsame Verständigungsbasis. Wenn die Lehrperson Grammatikbegriffe verwendet, sollte sie also immer sicherstellen, dass diese auch von den Teilnehmern verstanden werden. Leider tendieren viele Lerner in der Praxis dazu, solche Fragen nicht explizit zu stellen oder zu denken, es wäre nicht so wichtig, solange sie dem Unterrichtsverlauf trotzdem noch folgen können. Es ist also für die Lehrperson ratsam, tendenziell immer von etwas weniger Vorwissen auszugehen. Gerade, wenn man es mit Lernergruppen zu tun hat, in deren Erstsprachen keine vergleichbaren Begriffe zur Sprachbeschreibung verwendet werden, sollten Grammatikbegriffe sorgfältig eingeführt und oft genug mit ihrer Bedeutung wiederholt werden, um das metasprachliche Verständnis zu sichern. Ein weiterer Punkt, der die Kasusvermittlung in Lernergruppen aller Erstsprachen positiv beeinflussen könnte, ist eine stärkere Fokussierung auf das Formeninventar. Das mag zunächst trocken und antiquiert klingen, allerdings sieht es in der Studie so aus, als wären die Formen und die Formerkennung im Erwerb ein größeres Problem als die Funktionalität der verschiedenen Kasus. Den Lernenden bringt es aber wenig, wenn sie die Logik der Kasusrollen begreifen, diese aber nicht in zielsprachlicher Form kodieren können. Wie genau man den Erwerb der Kasusmarker verbessern könnte, dafür gibt Kwakernaak (2002: 164f.) erste Ideen: Durch die Einführung der demonstrativen Personalpronomen will er eine Lernbrücke zwischen pronominaler und substantivischer NP schaffen.



Er ist doof.	(Der Lehrer?) Der ist doof.	Der Lehrer ist doof.
Mit ihm will ich . . .	(Der Lehrer?) Mit dem will ich . . .	Mit dem Lehrer will ich . . .
Für ihn will ich . . .	(Der Lehrer?) Für den will ich . . .	Für den Lehrer will ich . . .
Ihn finde ich doof.	(Der Lehrer?) Den finde ich doof.	Den Lehrer finde ich doof.

Abbildung 21: Tabelle aus Kwakernaak (2002: 165) - demonstrative Personalpronomen als Lernbrücke

In dieser Übersicht wird nicht nur deutlich, inwiefern die demonstrativen Personalpronomen beim Kasuserwerb unterstützend sein können; es verdeutlicht auch die Ähnlichkeit der Marker im pronominalen und substantivischen Bereich. Dadurch könnte den Lernern ein Teil der nötigen Erinnerungsleistung erleichtert werden. Weitere konkrete Ideen für eine bessere Vermittlung der Kasusmarker fehlen bisher aber leider noch.

Ein zusätzlicher Vermittlungsaspekt, dem unabhängig von der Lerner-L1 mehr Beachtung geschenkt werden sollte, ist der der nicht-kanonischen Satzstrukturen, oder etwas anders ausgedrückt: der syntaktischen Flexibilität des Deutschen. Viele Lerner wissen zwar theoretisch, dass Satzglieder auf vielfältige Art und Weise verschoben werden können; allerdings ist ihnen oft unklar, wie genau. Hinzu kommt, dass oft auch der Input nicht variabel genug ist. Hier sollte schon zu frühen Kenntnisständen damit begonnen werden, im Input genügend Sätze erscheinen zu lassen, die eben *nicht* die Nominativergänzung an erster Stelle haben. Nur auf diese Weise kann den Lernern auf authentische Weise vergegenwärtigt werden, dass sie beim Bestimmen der Kasus andere Dinge als die Satzstruktur als Indikatoren nutzen sollten. Als nächstes stellt sich hier die Frage nach einer methodischen Umsetzungsmöglichkeit. Zur expliziten Vermittlung könnte man eventuell Visualisierungen wie die in Gradel (2016) vorgeschlagenen nutzbar machen. Dazu wäre es natürlich erstrebenswert, derartige didaktische Innovationen für Lehrkräfte auch zugänglich zu machen, denn nur so finden die Ideen auch Einzug in die Praxis.

Allgemein möchte ich mich hier auch noch einmal auf die Frage rückbeziehen, ob man lieber valenztheoretisch-basiert lehren oder Alternativen dazu finden sollte, die aus den beiden Unterkapiteln in 3.2 entstanden sein könnte. Hier ist wahrscheinlich eine Kombination aus beidem die erfolgversprechendste Variante: Die Valenztheorie hat als Basis für die Kasusvermittlung durchaus ihre Berechtigung. Man sollte sich aber nicht ausschließlich auf sie verlassen, sondern sie, wann immer möglich, mit alternativen und moderneren Herangehensweisen (diese sind meist funktional) kombinieren. Dass die Kombination aus Valenztheorie und funktionalen Vermittlungsideen wohl die besten Ergebnisse bringt, lässt sich auch aus Gradel

(2006) herauslesen, in deren Testgruppe IA neben den Visualisierungen trotzdem noch mit einem valenztheoretisch-basiertem Lehrbuch unterrichtet wurde.

### **6.2.1 L1-abhängige Vermittlungsideen**

In welchem Verhältnis die valenztheoretisch-basierte Vermittlungsmethodik mit funktionalen Unterrichtsansätzen kombiniert werden sollte, ist wiederum in Abhängigkeit von der Lerner-L1 zu entscheiden. Die Relation sollte individuell angepasst werden. In der Studie, die für diese Arbeit durchgeführt wurde, sieht es so aus, als hätten beide Testgruppen zwar ähnlich stark valenztheoretisch-basiert gelernt, trotzdem scheint die Gruppe EL dies viel mehr angenommen und verinnerlicht zu haben als TL, die zwar angab, in der Vermittlung vor allem Verben auswendig gelernt zu haben, allerdings in den freien Erläuterungen eine größere Varianz in der Strategienutzung offenbarte. Das könnte bedeuten, dass die Valenztheorie für die Gruppe EL schlichtweg besser funktioniert und für die betreffenden Teilnehmer leichter anwendbar ist. Gruppe TL scheint stattdessen selbstständig nach anderen Lösungsansätzen zu suchen. Dies sollte vermieden werden, indem man bereits unterrichtlich alternative Lernstrategien anbietet bzw. naheliegende Strategien bewusst und explizit im Unterricht thematisiert und ihre Effektivität mit den Lernern gemeinsam diskutiert. Nichtsdestotrotz ist auch bei kontrastiven Unterrichtsversuchen die Valenztheorie nicht komplett wegdenkbar. Für türkischsprachige Gruppen könnte man eventuell dazu übergehen, nur Verben mit abweichender Kasusreaktion explizit zu lernen. Man könnte auch eine Art Farbcode einführen, um Verben mit unterschiedlicher von solchen mit identischer Valenz besser zu unterscheiden.

Schon in Kapitel 3.2.2 wurde ersichtlich, wie vielseitig die Alternativen zur klassischen valenztheoretischen Methodik der Kasusvermittlung sein können. Namentlich für das Türkische hat Mueller-Liu (2010) schon einiges an Vorarbeit geleistet. Hier müssten nun allerdings konkretere Unterrichtsaktivitäten erarbeitet werden. In ihrem Ansatz für chinesischsprachige Lerner beweist Mueller-Liu (2014) darüber hinaus, dass sich sprachkontrastive Unterrichts-ideen auch bei solchen Sprachen lohnen, die sich typologisch derart stark vom Deutschen unterscheiden wie das Mandarin-Chinesische. Auch Hinkel (2006) hat einen möglichen alternativen Vorschlag zur valenztheoretisch-basierten Kasusvermittlung beigetragen, der eventuell zwar nicht für jede L1 angepasst werden kann, der aber dennoch gute Ansätze und Ideen für neue Methoden liefert. Abschließend möchte ich noch ein letztes Mal auf Ritterbusch et al. (2006) verweisen, die meiner Meinung nach mit ihrer Idee der „micro-lessons“ in der L1 einen sehr praktikablen Beitrag zur Frage der Kasusvermittlung geliefert haben. Ganz allge-

mein ist es richtig und wichtig, den Lernern die Strukturen ihrer eigenen Erstsprache erst einmal bewusst zu machen, um dieses wertvolle Vorwissen im Anschluss auch in vollem Umfang für den Fremdspracherwerb nutzbar zu machen. Denn oft wenden Sprecher die Regularitäten in ihrer Erstsprache zwar richtig an, können diese aber nicht ausreichend analysieren oder benennen. Ein Strukturvergleich zweier Sprachen muss also auch auf der erstsprachlichen Seite hinreichend vorbereitet werden. Ob für das Englische in diesem Zusammenhang das Pronomensystem allerdings die richtige Wahl für eine derartige micro-lesson zur L1 wäre, ist fraglich. Dies wäre sicherlich sinnvoll, wenn man den Nominativ und den Akkusativ voneinander distinguieren wollte. Für die funktionale Ausdifferenzierung von Akkusativ und Dativ im Deutschen hingegen dürfte es aber nicht den gewünschten Erfolg versprechen. Stattdessen könnte man beispielsweise den abstrakten bzw. Tiefenkasus des Englischen und seine Konsequenzen auf syntaktischer Ebene zum Thema machen. Für das Türkische hingegen wäre es sicherlich hilfreich, wenn man mit entsprechenden Lernergruppen zunächst kurz die Flexibilität der türkischen Syntax im Unterricht behandelt, bevor man sich mit nicht-kanonischen Satzstrukturen im Deutschen beschäftigt.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass es bereits viele gute Ideen und Ansätze für eine Modernisierung der Kasusvermittlung im DaF-Unterricht gibt. Leider kommt ihre Umsetzung nur sehr schleppend in Gang. Das liegt mit Sicherheit auch daran, dass der Großteil der Lehrwerke hinsichtlich der Kasusvermittlung traditionell valenztheoretisch-basiert ist. Es ist allerdings nicht damit zu rechnen, dass sich dies in naher Zukunft ändern wird. Grund dafür sind vor allem wirtschaftliche Gesichtspunkte: Verlage haben ein berechtigtes Interesse daran, sich an möglichst viele Deutschlerner (ergo: unterschiedlicher Erstsprachen) zugleich zu wenden, um rentabel arbeiten zu können. Zumindest sprachkontrastive Kasusvermittlungsansätze sind für die Verlage daher kaum lohnend. Es könnten in den Lehrwerken aber zumindest stärker diejenigen Gesichtspunkte berücksichtigt werden, die unter 6.2.1 als L1-unabhängige Aspekte angeführt wurden. Letztendlich ist die Anpassung der Kasusvermittlung an die Lernergruppen aber immer auch Aufgabe der Lehrperson. Es liegt vor allem an ihr, den Unterricht methodisch anzureichern und, wenn möglich, an die Lerner-L1 anzupassen. Daher ist es in jedem Fall auch von Vorteil, wenn die Lehrkraft genauere Kenntnisse über die Strukturen der Erstsprache ihrer Lernergruppe hat.

## 7. Zusammenfassung und Ausblick

In dieser Arbeit stand die Frage im Vordergrund, ob und inwiefern sich verschiedene Erstsprachen auf den Erwerb des deutschen Kasussystems auswirken. Des Weiteren ging es auch darum, wie man den Faktor Erstsprache in die Kasusvermittlung miteinbeziehen könnte. Die zusammenfassende Beschreibung des deutschen Kasussystems in Kapitel 2 zeigte, wie vielen Parametern die formale Kasusmarkierung im Deutschen unterliegt und dass diese Komplexität große Herausforderungen für Lernende mit sich bringt. Wie in Kapitel 3 beschrieben ging es in der Zweitspracherwerbsforschung zu diesem Thema bislang in erster Linie um die Ermittlung von (universellen) Erwerbssequenzen. Dieses Vorhaben hat bisher aber keine eindeutigen Ergebnisse hervorgebracht, da verschiedene Studien zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen, die zwar Ähnlichkeiten aufweisen, allerdings auch viele neue Fragen aufwerfen. Hinsichtlich einer engeren Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis wäre es erstrebenswert, wenn zukünftig auch andere Aspekte des Deutsch-L2-Kasuserwerbs etwas genauer erforscht werden könnten. Statt die Erwerbssequenzen noch akribischer zu ermitteln, wäre es beispielsweise für die Vermittlung von größerem Interesse, welche Punkte im Erwerb die beständigsten Lernhindernisse darstellen, oder aber welche markanten Punkte es im Erwerbsprozess gibt, deren Erreichen man vielleicht mit unterrichtlichen Mitteln etwas beschleunigen könnte. Insgesamt wäre in diesem Bereich eine stärkere Kooperation zwischen Spracherwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik wünschenswert.

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Studie kann aufgrund ihres Umfangs statistisch nicht als repräsentativ für eine Grundgesamtheit gelten, trotzdem bestätigen sich in ihr einige Annahmen aus der Forschung, wohingegen andere eher infrage gestellt werden. Die Erstsprache scheint tatsächlich einen Einfluss auf den DaF-Kasuserwerb zu haben. Dies wird am deutlichsten an der Tatsache, dass die Teilnehmer die Valenzen tendenziell aus ihrer L1 übertragen – sofern möglich. Allerdings ist die Art des Einflusses der L1 noch nicht genauer geklärt. Zumindest bewirkt die Kenntnis der Kasussprache Türkisch offensichtlich nicht, dass die betreffenden Teilnehmer im Test auch stärker abschneiden. Nicht-kanonische Satzstrukturen bleiben für beide Gruppen gleichermaßen herausfordernd. Auch hinsichtlich der Kasusrollen scheinen die türkischsprachigen Teilnehmer nicht unbedingt einen Lernvorteil durch die strukturellen Ähnlichkeiten zu ihrer L1 zu haben: Dies könnte aber auch daran liegen, dass die funktionale Dimension der verschiedenen Kasus für alle Lerner – auch solche mit einer „Nicht-Kasussprache“ als L1 – relativ einfach zu erfassen ist. Dieser Eindruck ergibt sich

zumindest aus den Daten. Die durchgeführte Studie bringt als weitere Beobachtung auch noch, dass die sichere Kenntnis von Grammatikbegriffen anscheinend tatsächlich einen großen Einfluss auf den Erwerb hat. Des Weiteren entsteht auch der Eindruck, dass die größte Lernhürde vor allem im morphologischen Bereich der Kasusmarkierung zu suchen ist. In Zukunft müssten statistisch repräsentativere Untersuchungen überprüfen, ob diese Interpretation der Daten aus der hier durchgeführten Studie sich auch im größeren Rahmen belegen lässt.

Welche Implikationen diese Beobachtungen für die Vermittlung haben, habe ich in Kapitel 6 genauer beschrieben. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass gerade in jüngerer Zeit schon viele innovative Vermittlungsideen von der Forschung vorgestellt worden sind. Diese gilt es nun in die Praxis umzusetzen und auf ihre Effektivität zu testen. Es ist deutlich geworden, dass die gewissermaßen traditionelle Vermittlung auf Grundlage der Valenztheorie nach wie vor nicht aus dem Unterricht wegzudenken ist. Allerdings wäre es an der Zeit, den Unterricht zusätzlich auch mit funktionalen Zugängen anzureichern. Gerade hierfür bieten sich oft kontrastive Unterrichtsvorschläge an, die individuell an die Lerner-L1 angepasst werden müssen. Sprachkontrastive Zugänge können für Lerner ausgesprochen gewinnbringend sein, allerdings darf nicht der Fehler gemacht werden, davon auszugehen, dass erstsprachliche Grammatikstrukturen allen Lernern ohne weiteres direkt zur Verfügung stehen. Stattdessen muss in der Vermittlung auch schon an diesem Punkt angesetzt werden, nämlich bei der Bewusstmachung der Strukturen der L1. Die kontrastiven Vermittlungsanteile müssen aufgrund ihrer Zielgruppenanpassung wohl meistens von den Lehrenden selbst beigesteuert werden, denn es ist zu erwarten, dass einschlägige Lehrwerke auch zukünftig vor allem valenztheoretisch-basiert arbeiten werden. Dennoch wäre eine Modernisierung der Lehrwerke möglich, wenn innovative, nicht-L1-spezifische Ideen zur Kasusvermittlung stärker berücksichtigt würden, beispielsweise durch eine Einbeziehung der Erkenntnisse der kognitiven Linguistik. Abschließend lässt sich festhalten, dass es viele Ansatzpunkte gibt, um die Kasusvermittlung im DaF-Unterricht effektiver zu gestalten. Die Berücksichtigung der Lerner-L1 birgt hierfür ein großes didaktisches Potenzial.

## Literatur

- Balci, Tahir (2006): Valenzstrukturabhängige Probleme beim DaF-Lernen türkischer Studierender. In: Deutsch als Fremdsprache 4, S. 239-241.
- Ballestracci, Sabrina (2007): Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache durch italophone Studierende. Ergebnisse und didaktische Konsequenzen. In: Studi Linguistici e Filologici Online 5.1 Dipartimento di Linguistica - Università di Pisa ([http://www.humnet.unipi.it/dott\\_linggensac/materiale/Ballestracci\\_Dissertation.pdf](http://www.humnet.unipi.it/dott_linggensac/materiale/Ballestracci_Dissertation.pdf), letzter Zugriff am 09.08.17)
- Bassarak, Armin; Jendraschek, Gerd (2004): Türkisch (Turk). In: Booij, Geert; Lehmann, Christian; Mugdan, Joachim; Skopeteas, Stavros [Hrsg.]: Morphologie. Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung. 2. Halbband. Berlin / New York. S. 1358-1366
- Baten, Kristof (2011): Processability Theory and German Case Acquisition. In: Language Learning 2, S.455-505
- Baten, Kristof (2013): The Acquisition of the German Case System by foreign language learners. Amsterdam.
- Bausewein, Karin (1990): Akkusativobjekt, Akkusativobjektsätze und Objektsprädikate im Deutschen. Untersuchungen zu ihrer Syntax und Semantik. Berlin.
- Biber, Douglas; Johansson, Stig; Leech, Geoffrey; Conrad, Susan; Finegan, Edward (2004): Longman Grammar of spoken and written English. 4. Aufl. Harlow.
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Thérèse (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch. Tübingen.
- Duden Band 4 (2005): Die Grammatik. 7. Aufl. Mannheim u.a.
- Dürscheid, Christa (1999): Die verbalen Kasus des Deutschen. Untersuchung zur Syntax, Semantik und Perspektive. Berlin u.a.
- Eisenberg, Peter (2013a): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort. 4. durchges. Aufl. Stuttgart.
- Eisenberg, Peter (2013b): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz. 4. durchges. Aufl. Stuttgart.
- Ersen-Rasch, Margarete I. (2005): Türkische Grammatik für Anfänger und Fortgeschrittene. 2. Aufl. Ismaning.
- Göksel, Aslı; Kerslake, Celia (2005): Turkish: A Comprehensive Grammar. London u.a.

- Gradel, Valentina (2016): The acquisition of the German case system by foreign language learners through computer animations based on cognitive linguistics. In: Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association 1, S. 113-134
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim (2001): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin u.a.
- Hinkel, Richard (2006): Prototypisch-kognitive Kategorien des Prädikats und (psycho)logisch-funktionale Perspektivierung der Satzgliedrollen im DaF-Unterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 1, S.14-21
- Huddleston, Rodney (2006): English grammar: an outline. 14. Aufl. Cambridge
- Johanson, Lars (1977): Bestimmtheit und Mitteilungsperspektive im türkischen Satz. In: Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft, Supplement III:2, S. 1186-1203
- Kwakernaak, Erik (2002): Nicht alles für die Katz. Kasusmarkierung und Erwerbssequenzen im DaF-Unterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 3, S.156-166
- Kwakernaak, Erik (2005): Kasusmarkierung bei niederländischsprachigen Deutschlernenden. Entwurf eines Erwerbsszenarios. In: Deutsch als Fremdsprache 4, S.222-231
- Kwakernaak, Erik (2002): Nicht alles für die Katz. Kasusmarkierung und Erwerbssequenzen im DaF-Unterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 3, S.156-166
- Leisi, Ernst; Mair, Christian (1999): Das heutige Englisch. Wesenszüge und Probleme. 8., neubearbeit. Aufl. Heidelberg.
- Mueller-Liu, Patricia (2010): Die Deutschkurse für nachziehende Ehegatten am Beispiel des Goethe-Instituts Istanbul. In: Deutsch als Fremdsprache 4, S. 5-18
- Mueller-Liu, Patricia (2014): Rektion, Kasus und Valenz aus chinesischer Perspektive – ein funktionaler Zugang zur deutschen Verbergänzung. In: Deutsch als Fremdsprache 1, S.19-29
- Müller-Küppers, Evelyn (1991): Dependenz-/Valenz- und Kasustheorie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Regensburg.
- Ozil, Şeyda (1990): Valenzwörterbuch deutsch-türkisch. Değerlilik sözlüğü Almanca-Türkçe. Hamburg.
- Ritterbusch, Rahel; LaFond, Larry; Agustin, Marcus (2006): Learners Difficulties with German Case: Implications from an Action Research Study. In: Die Unterrichtspraxis / Teaching German 1/2, S. 30-45
- Schäfer, Roland (2015): Einführung in die grammatische Beschreibung des Deutschen. Berlin.

Tunç, Seda (2012): Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss erstsprachlicher Strukturen bei zweisprachig türkisch-deutschen, kroatisch-deutschen und griechisch-deutschen Hauptschülern und Gymnasiasten. Münster u.a.

Wegener, Heide (1995a): Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand. Tübingen.

Wegener, Heide (1995b): Kasus und Valenz im natürlichen DaZ-Erwerb. In: Eichinger, Ludwig M.; Eroms, Hans-Werner [Hrsg.]: Dependenz und Valenz. Hamburg. S. 337-356

### **Lehrwerke:**

Passwort Deutsch 2: Kurs- und Arbeitsbuch mit Audio-CD. Von Ulrike Albrecht, Dorothea Dane, Christian Fandrych (Systematische Grammatik), Gaby Grüßhaber, Uta Henningsen, Anela Kilimann, Sylvia Klötzer, Harald Knaus, Renate Köhl-Kuhn, Karen Papendieck, Susanne Schäfer. Ernst Klett Sprachen 2013. Stuttgart.

Aspekte Mittelstufe Deutsch: Lehrbuch 1. Von Ute Koithan, Helen Schmitz, Tanja Sieber, Ralf Sonntag. Langenscheidt 2007. Berlin u.a.

Tangram 3 aktuell: Lektion 5-8. Kurs- und Arbeitsbuch. Von Rosa-Maria Dallapiazza, Eduard von Jan, Beate Blüggel, Anja Schümann. Hueber 2006. Ismaning.



## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kombinationsmöglichkeiten adverbaler Kasus nach Dürscheid (1999: 19) .....	4
Abbildung 2: Prototypische Kasusselektion im Deutschen .....	4
Abbildung 3: prototypische Kombinationen syntaktische / semantische Relationen nach Wegener (1995a: 123) .....	5
Abbildung 4: Visualisierung der Kasushierarchie von Schäfer (2015).....	7
Abbildung 5 : Kasusallomorphie-Übersicht nach Wegener.....	10
Abbildung 6: Sequenzen des DaZ-Kasuserwerbs nach Wegener mit Belegen aus der Studie .....	13
Abbildung 7 Sequenzen des L2-Kasuserwerbs nach Diehl et al.....	13
Abbildung 8: Sequenzen des Kasuserwerbs nach der DiGS-Studie .....	14
Abbildung 9: Ergebnisse der DiGS-Studie und der Pisaner Studie im Vergleich .....	15
Abbildung 10: Sequenzen des Kasuserwerbs aus Perspektive der PT nach Baten (2013).....	16
Abbildung 11: Sequenzen des Kasuserwerbs bei Lernern mit niederländischer L1- Entwurf nach Kwakernaak .....	18
Abbildung 12: Übersicht über die Verbklassen AMAR und DAR nach Hinkel (2006: 19) .....	28
Abbildung 13: Computeranimation zum Akkusativ (Gradel 2016: 121).....	33

Abbildung 14: Kasusmarkierungen im Türkischen nach Tunç (2012) .....	39
Abbildung 15: Sprachniveaus der TN (Selbsteinschätzung).....	50
Abbildung 16: Kasuswahl der Gruppe TL im Vergleich mit den Verbvalenzen im Türkischen.....	50
Abbildung 17: Trefferquoten bei der Kasuserkennung in kanonischen und nicht-kanonischen Satzstellungen .....	51
Abbildung 18: korrekte Kasusbenennungen und sinngemäße Übersetzungen im Vergleich .....	52
Abbildung 19: Angaben der Testgruppen zu Strategien bei der Entscheidung zw. Akk und Dat bei Unsicherheit .....	53
Abbildung 20: Angaben der Teilnehmer zu den Methoden der bisherigen Kasusvermittlung.....	55
Abbildung 21: Tabelle aus Kwakernaak (2002: 165) - demonstrative Personalpronomen als Lernbrücke .....	63

## **Anhang**

- I – Vorlage für die Fragebögen
- II – Online-Fragebogen für englischsprachige Teilnehmer
- III – Online-Fragebogen für türkischsprachige Teilnehmer
- IV – Umfrageergebnisse der englischsprachigen Testgruppe
- V – Umfrageergebnisse der türkischsprachigen Testgruppe
- VI – Quantifizierte Auswertung und Gegenüberstellung der Testergebnisse

## Vorlage für die Onlinefragebögen

1. Muttersprache(n) \_\_\_\_\_

2. Deutsch Niveau: A1  A2  B1  B2  C1  C2

---

### **Übersetze die folgenden Sätze ins Deutsche:**

3. *[Ich kenne ihn schon seit Jahren.]*

4. *[Die Frau gibt ihrer Mutter einen Brief.]*

5. *[Sieh mich an!]*

6. *[Du schenkst mir einen Tisch.]*

7. *[Warum folgst du mir?]*

8. *[Linda hilft dem Nachbarn bei der Arbeit.]*

9. *[Suchst du deinen Schlüssel?]*

10. *[Martin hört dir zu.]*

11. *[Ich glaube diesem Mann.]*

12. *[Wen soll ich fragen?]*

**Stehen die unterstrichenen Wortgruppen im Akkusativ, Dativ oder Nominativ? Wähle die passende Option und beachte dabei die Reihenfolge. Übersetzen Sie die Sätze anschließend in ihre Muttersprache.**

13. Johanna kocht eine Suppe für dich.

14. (Übersetzung)

15. Den neuen Lehrer kennen Manuel und Alex noch nicht.

16. (Übersetzung)

17. Ich gebe den neuen Mietern den Schlüssel für die neue Wohnung.

18. (Übersetzung)

19. Meinem Bruder gefällt dein neues Hemd.

20. (Übersetzung)

21. Ich kaufe mir in dem Laden eine Flasche Wasser.

22. (Übersetzung)

23. Seinen Eltern hat Thilo noch nichts von der Hochzeit erzählt.

24. (Übersetzung)

**Was passt? Wählen Sie aus.**

25. Franz sagt: „Diese Hose ist hässlich und viel zu teuer!“

→ Die Hose missfällt \_\_\_\_\_ (ihn/ihm).

26. Markus hat für das Fest gekocht.

→ Er hat auch \_\_\_\_\_ (dem Braten/den Braten) zubereitet.

27. Der Maler arbeitet seit Jahren an diesem Bild.

→ Er will \_\_\_\_\_ (ein Meisterwerk/einem Meisterwerk) erschaffen.

28. Zum Studienabschluss gibt die Direktorin Sarah ein Dokument.

→ Sie händigt \_\_\_\_\_ (sie/ihr) das Zeugnis aus.

29. Nach Toms Party war das ganze Haus sehr dreckig und musste geputzt werden.

→ Er musste sogar \_\_\_\_\_ (die Wände/den Wänden) schrubben.

30. Nadine will Johanna etwas erzählen, das sonst niemand weiß.

→ Sie möchte \_\_\_\_\_ (sie/ihr) ein Geheimnis beichten.

**31. Wenn ich mich zwischen Dativ und Akkusativ entscheiden muss und mir unsicher bin,...**

	trifft völlig zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
1) ... orientiere ich mich an der Position im Satz.				
2) ... rate ich meistens einfach.				
3) ... überlege ich, welche Option mehr Sinn ergibt und gehe nach der Bedeutung.*				
4) ... orientiere ich mich daran, ob das Objekt ein Mensch oder eine Sache ist.				
5) ... orientiere ich mich an der Übersetzung in meiner Muttersprache.				
6) ...nehme ich im Zweifel immer den Akkusativ.				

32. Ich habe eine andere Strategie: \_\_\_\_\_

\* 33. [Zusätzliche Frage, erscheint nur bei Angabe „zutreffend“ bei 31.3]

*Sie haben bei der vorangehenden Frage angegeben, dass Sie bei der Entscheidung zwischen Akkusativ und Dativ darüber nachdenken, welche Option mehr Sinn ergibt. Könnten Sie bitte genauer erklären, wie das für Sie zu verstehen ist?*

34. In meinem bisherigen Deutschunterricht wurde zum Thema Akkusativ/Dativ folgendes gemacht:

	sehr oft	manchmal	selten	nie
Verben auswendig lernen				
die zugrundeliegende Bedeutung von Akkusativ und Dativ erklären				
mit der Muttersprache vergleichen				

35. Mit den Begriffen „Akkusativ“, „Dativ“, „Kasus“ fühle ich mich:

- sehr sicher
  - sicher genug
  - eher unsicher
  - ich kenne diese Begriffe nicht
-

# Umfrage Deutsch als Fremdsprache

## Seite 1

### Welcome to my survey!

Thank you for your time. Before we start, some last notes:

- It is vital for my MA-thesis that the results of this survey will be authentic. Therefore, I kindly ask you not to use any dictionaries, online translators, Google or anything of that sort.

- I have set some difficult tasks on purpose. Please, try to answer them anyway – even if you are not sure.

One lucky participant will be given a 10€ amazon voucher.

Good luck!

## Seite 2

My first language(s) / mothertongue(s) \*

Knowledge of German:

Please translate the following sentences into German:

I have known him for many years.

The woman gives a letter to her mother.

Are the underlined word groups in the nominative (Nom), accusative (Akk) or dative (Dat) case? Please pick fitting option. Watch out for the correct order. Afterwards, translate the sentences into English.

Johanna kocht eine Suppe für dich.

Translation

Den neuen Lehrer kennen Manuel und Alex noch nicht.

Translation

Ich gebe den neuen Mietern heute den Schlüssel für die neue Wohnung.

Translation

Meinem Bruder gefällt dein neues Hemd.

Translation

Look at me!

You gift me a table.

Why are you following me?

Linda helps the neighbor with his work.

Are you looking for your key?

Martin is listening to you.

I believe this man.

Whom should I ask?

Ich kaufe mir in dem Laden eine Flasche Wasser.

Translation

Seinen Eltern hat Thilo noch nichts von der Hochzeit erzählt.

Translation

Which one fits in? Choose.

Franz sagt: "Diese Hose ist hässlich und viel zu teuer!"  
=> Die Hose missfällt \_\_\_\_\_ .

- ihn  
 ihm

Markus hat für das Fest gekocht.  
=> Er hat auch \_\_\_\_\_ zubereitet.

- den Braten  
 dem Braten

Der Maler arbeitet seit Jahren an diesem Bild.  
=> Er will \_\_\_\_\_ erschaffen.

- ein Meisterwerk  
 einem Meisterwerk

Zum Studienabschluss gibt die Direktorin Sarah ein Dokument.  
=> Sie händigt \_\_\_\_\_ das Zeugnis aus.

- sie
- ihr

Nach Toms Party war das ganze Haus sehr dreckig und musste geputzt werden.  
=> Er musste sogar \_\_\_\_\_ schrubbten.

- die Wände
- den Wänden

Nadine will Johanna etwas erzählen, das sonst niemand weiß.  
=> Sie möchte \_\_\_\_\_ ein Geheimnis beichten.

- sie
- ihr

## Seite 6

When I have to choose between dative and accusative case and I am not sure...

	I strongly agree	I rather agree	I rather disagree	I strongly disagree
1) ...I decided based on the object's position in the sentence.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) ... I mostly just guess.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) ... I think about which option makes most sense and try to make it a decision based on the meaning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) ...I check whether the object is a human or a thing.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) ... I compare it to my first language and decide based on that.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) ... I always pick the accusative when in doubt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

I have a different strategy:

## Seite 7

In the previous question you stated that your decision between accusative and dative is (partly) based on the meaning. Can you elaborate this idea?

## Seite 8

In my German lessons to date, concerning the topic accusative/dative the following things have been done:

	often	sometimes	seldom	never
learning verbs by heart	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
explaining the underlying logic	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
comparing with the first language / mother tongue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

With grammar terms like "dative", "accusative", "case" and so on, I feel...

- very confident
- confident enough
- rather unconfident
- I don't know these terms

Thank you for taking your time to participate in this survey. If you wish to enter the competition for the 10€ Amazon voucher, please leave me your email address:

e-mail address:

Die Umfrage ist beendet. Vielen Dank für die Teilnahme.

Das Fenster kann nun geschlossen werden.



## Umfrage Deutsch als Fremdsprache

Seite 1

### Anketime hoşgeldiniz.

Zaman ayırdığınız için teşekkürler. Başlamadan önce son notlar:

- Anket cevaplarının doğru olması yüksek lisans (MA) tezim için hayati önem taşıyor. Bu yüzden, sizden sözlük, online çeviriciler, Google ve benzeri araçları kullanmamanızı rica ediyorum.

- Bazı bölümler bilerek zor ayarlanmıştır. Lütfen emin olmasanız bile cevap vermeye çalışınız.

Tüm katılanlar arasından rastgele seçilen bir kişiye 10 euroluk Amazon çeki vereceğim.

### Bol başarılar!

Seite 2

Anadil(ler)iniz: \*

Almanca seviyeniz:

Bitte wählen...

Aşağıdaki cümleleri Almanca'ya çeviriniz.

Onu yıllardır tanıyorum.

Kadın annesine bir mektup veriyor.

Bana bak!

Çevirisi:

Den neuen Lehrer kennen Manuel und Alex noch nicht.

Bitte wählen...

Çevirisi:

Ich gebe den neuen Mietern heute den Schlüssel für die neue Wohnung.

Bitte wählen...

Çevirisi:

Meinem Bruder gefällt dein neues Hemd.

Bitte wählen...

Çevirisi:

Ich kaufe mir in dem Laden eine Flasche Wasser.

Bitte wählen...

Çevirisi:

Bana bir masa hediye ediyorsun.

Neden beni takip ediyorsun?

Linda komşuya işinde yardım ediyor.

Sen anahtarını mı arıyorsun?

Martin seni dinliyor.

Bu adama inanıyorum.

Kime sorayım?

Altı çizili kelime grupları ismin belirtme hali/ -i hali (Akk), yönelme hali/ -e hali (Dat) veya yalın hallerinden (Nom) hangisidir? Lütfen uygun seçeneği seçiniz. Doğru sıraya dikkat ediniz. Sonra verilen cümleleri Türkçe'ye çeviriniz.

Johanna kocht eine Suppe für dich.

Bitte wählen...

Seinen Eltern hat Thilo noch nichts von der Hochzeit erzählt.

Bitte wählen...

Çevirisi:

Hangisi uygundur? Seçiniz.

Franz sagt: "Diese Hose ist hässlich und viel zu teuer!"

=> Die Hose missfällt \_\_\_\_\_ .

ihn

ihm

Markus hat für das Fest gekocht.

=> Er hat auch \_\_\_\_\_ zubereitet.

den Braten

dem Braten

Der Maler arbeitet seit Jahren an diesem Bild.

=> Er will \_\_\_\_\_ erschaffen.

ein Meisterwerk

einem Meisterwerk

Zum Studienabschluss gibt die Direktorin Sarah ein Dokument.

=> Sie händigt \_\_\_\_\_ das Zeugnis aus.

sie

ihr

Nach Toms Party war das ganze Haus sehr dreckig und musste geputzt werden.  
=> Er musste sogar \_\_\_\_\_ schrubben.

- die Wände  
 den Wänden

Nadine will Johanna etwas erzählen, das sonst niemand weiß.  
=> Sie möchte \_\_\_\_\_ ein Geheimnis beichten.

- sie  
 ihr

#### Seite 6

Yönelme ve belirtme halleri arasında seçim yaparken emin olmadığınızda;

	Kesinlikle katılıyorum.	Kisimen katılıyorum.	Kisimen katılmıyorum.	Kesinlikle katılmıyorum.
1- Nesnenin cümledeki yerine göre karar veririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2- Çoğu zaman sadece tahmin ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3- Hangi seçeneğin daha mantıklı olduğunu düşünmeye çalışıp anlamına göre karar vermeye çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4- Nesnenin insan veya eşya olup olmadığına bakarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5- Ana dilime göre karşılaştırıp ona göre karar veririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6- Emin olmadığım zaman hep belirtme halini seçerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Farklı bir stratejim var:

#### Seite 7

Önceki soruda belirtme ve yönelme hali arasındaki kararınızı (kisimen) anlamına göre verdiğiniz belirttiniz. Bu fikri açar mısınız?

#### Seite 8

Şu zamana kadarki Almanca derslerimde, belirtme ve yönelme hali konusuyula ilgili olarak aşağıdakiler yapıldı:

	sık sık	bazen	ender	asla
fiilleri ezberlemek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
altında yatan mantığı açıklamak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ana dilinizle kıyaslamak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Yönelme hali, belirtme hali, ismin halleri gibi dilbilgisi terimleriyle ilgili olarak;

- Kendimden çok emin hissediyorum.  
 Yeterince kendimden emin hissediyorum.  
 Biraz güvensiz hissediyorum.  
 Bu terimleri bilmiyorum.

Zamanınızı ayırıp bu ankete katıldığınız için teşekkürler. Eğer 10 euro değerindeki Amazon çeki çekilişine katılmak istiyorsanız lütfen e-posta adresinizi yazınız:

E-posta adresiniz:

» Umleitung auf Schlussseite von Umfrage Online (ändern)



2. Knowledge of German:

Anzahl Teilnehmer: 27

1 (3.7%): A1

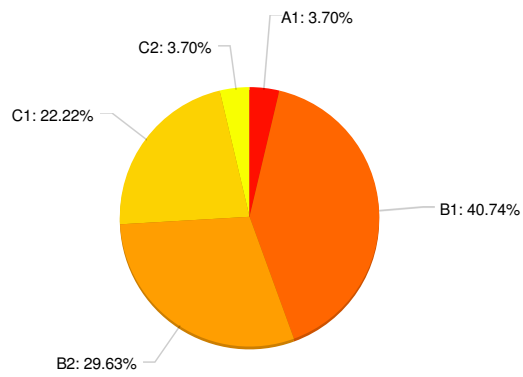
- (0.0%): A2

11 (40.7%): B1

8 (29.6%): B2

6 (22.2%): C1

1 (3.7%): C2



3. I have known him for many years.

Anzahl Teilnehmer: 17

- Ich kenne ihn seit vielen Jahren
- Ich Kenne ihn seit Jahren
- Ich kenne ihn schon eine lange zeit
- Ich kenne ihn seit viele Jahren.
- Ich kenne ihn zeit vielen Jahren
- Ich habe ihn seit Jahren gekennt
- Ich kenne ihn seit vielen Jahren.
- Ich habe ihn seit vielen Jahren gekennt.
- Ich kenne ihn (schon) seit vielen Jahren.
- Ich habe ihm seit vielen Jahren vor kennengelernt.
- Ich habe ihm seit vielen Jahren gekannt.
- Ich habe ihn seit vielen Jahren gekannt.
- Ich habe ihn für viele Jahre gekennt
- Ihn habe ich seit vielen Jahren gekannt
- Ich habe ihn für mehrere Jahre gewusst
- Ich habe ihn seit vielen Jahre gekennt
- Ich habe ihn jahrelang gekannt.

4. The woman gives a letter to her mother.

Anzahl Teilnehmer: 17

- Die Frau gibt ihrer Mutter einen Brief
- Die Frau gibt einen Brief zu ihrer Mutter
- Diese frau gibt ihrer Mutter einen Brief
- Die Frau gibt ihrer Mutter einen Brief.
- Die Frau gibt ihrer Mutter einen Brief
- Die Frau gibt ihrer Mutter einen Brief
- Die Frau gibt ihrer Mutter einen Brief
- Die Frau gibt ihre Mutter einen Brief.
- Die Frau gibt ihrer Mutter einen Brief.
- Die Frau gibt ihrer Mutter einen Brief.
- Die Frau gibt ein Brief zu ihrer Mutter.
- Die Frau gibt ihrer Mutter einen Brief.
- Die Frau gibt einen Breif zu ihre Mütter.
- Die Frau gibt ihrer Mutter einen Brief
- Die Frau gibt ihre Mutter einen Brief.
- Die Frau gebt ihrer Mutter einen Brief
- Die Frau gibt ihrer Mutter einen Brief.

5. Look at me!

Anzahl Teilnehmer: 17

- Guck mich an!
- Schau auf mir!
- Schau mich an!
- Gück mir an!
- Schau mich an!
- Sieh mich an!
- Schau mich an!
- Schau an mich!
- Schauen Sie mich (bitte) an!
- Schauen Sie mir an!/Schau mir an!
- Glück mir!
- Guck mich an!
- Gück mal!
- Schau mich an!
- Sehe mir an!
- Schau mich an!
- Schau mir mal an!

6. You gift me a table.

Anzahl Teilnehmer: 17

- Du schenkst mir einen Tisch
- Du schenkst mir einen Tisch
- Du schenkst mir einen Tisch
- Du schenckst mir einen Tisch.
- Du schenkst mir einen Tisch
- Du schenkst mir einen Tisch
- Du schenkst mir einen Tisch
- Du schenkst mir einen Tisch.
- Sie schenken mir einen Tisch.
- Sie geben mir einen Tisch als einen Geschenk.
- Sie geben mir einen Tisch.
- Du schenkst mir einen Tisch.
- Du hast ein Tisch zu mir gegeben.
- Du schenkst mir einen Tisch
- Du schenkst mir einem Tisch
- Du schenkst mir einen Tisch
- Du schenkst mir einen Tisch.

7. Why are you following me?

Anzahl Teilnehmer: 17

- Warum verfolgst du mich?
- Warum folgst du mir?
- Warm folgst du mir
- Warum folgst du mich?
- Warum folgst du mir?
- Warum folgst du mir?
- Warum verfolgst du mir?
- Warum folgst du mich?
- Warum laufen Sie mir hinterher?
- Warum folgst du mir?
- Warum folgen Sie mir?
- Warum folgst du mir?
- Warum hast du mir Gefolgen?
- Wieso gehst du mir hinterher?
- Warum folgst du mir?
- Warum folgst du mich?
- Warum folgst du mir?

8. Linda helps the neighbor with his work.

Anzahl Teilnehmer: 17

- Linda hilft ihrem Nachbar mit seiner Arbeit
- Linda hilft dem Nachbarn mit seinen Hausaufgaben
- Linda hilft ihrem Nachbar mit seinem arbeit
- Linda hilft dem Nachbarn mit seiner Arbeit.
- Linda hilft ihrem Nachbar mit seinem Arbeit
- Linda hilft den Nachbarn mit seiner Arbeit
- Linda hilft dem Nachbarn mit seiner Arbeit
- Linda hilft ihren Nachbarn bei seinem Arbeit.
- Linda hilft den Nachbarn bei seiner Arbeit.
- Linda hilft dem Nachbar mit seinem Arbeit.
- Linda hilft den Nachbarn mit seinen Arbeit.
- Linda hilft dem Nachbar mit seiner Arbeit.
- Linda hilft ihr Nachbar mit seinen Arbeit.
- Linda hilft dem Nachbar mit seiner Arbeit
- Linda hilft die Nachbarn mit seiner Arbeit
- Linda hilft den Nachbarn mit seiner Arbeit
- Linda hilft dem Nachbarn mit seiner Arbeit.

9. Are you looking for your key?

Anzahl Teilnehmer: 17

- Suchst du nach deinem Schlüssel?
- Suchst du nach deinen Schlüssel?
- Suchst du deine Schlüssel
- Sucht du deine Schlüssel?
- Suchst du deinen Schlusssel?
- Suchst du deinen Schluessel?
- Suchst du deine Schlüssel?
- Suchst du nach deinem Schlüssel?
- Suchen Sie Ihren Schlüssel?
- Suchst du dein Schlüssel?
- Suchen sie ihren Schlüssel?
- Suchst du deine Schlüssel?
- Suchst du dein Schlüssel?
- Suchst du nach deinem Schlüssel?
- Suchst du deine Schlüssel?
- Suchst du deinen Schlüssel?
- Suchst du deine Schlüssel?

10. Martin is listening to you.

Anzahl Teilnehmer: 17

- Martin hört dich zu
- Martin hört dir zu
- Martin hört dich zu
- Martin hört dir.
- Martin hort dich zu
- Martin hoert dich an
- Martin hört dich zu.
- Martin hört dir
- Martin hört Ihnen zu.
- Martin hört dir.
- Martin hörst zu dir.
- Martin hört dich zu.
- Martin kann dich hören.
- Martin hört dir zu
- Martin hört dich an
- Martin hört dir zu
- Martin hört dir zu.

11. I believe this man.

Anzahl Teilnehmer: 17

- Ich glaube diesem Mann
- Ich glaube diesen Mann
- Ich glaube ihn
- Ich glaube diesem Mann.
- Ich glaube diesem Mann
- Ich glaube diesen Mann
- Ich glaube diesem Mann.
- Ich glaube diesen Mann.
- Ich glaube diesen Herrn.
- Ich glaube diesem Mann.
- Ich glaube diesen Mann.
- Ich glaube diesen Mann.
- Ich glaube den Mann.
- Ich glaube diesen Mann
- Ich glaube an diesen Mann
- Ich glaube diesen Mann
- Ich glaube diesen Mann.



12. Whom should I ask?

Anzahl Teilnehmer: 17

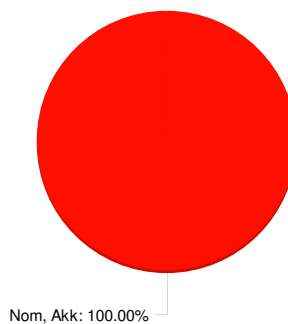
- Wen soll ich fragen?
- Wem soll Ich fragen?
- Wem soll ich fragen?
- Wer soll ich fragen?
- Wem soll ich fragen?
- Wen sollte ich fragen?
- Wen soll ich fragen?
- Wem soll ich fragen?
- Wem soll ich fragen?
- Wem soll ich fragen?
- Wem sollte ich fragen?
- Wem soll ich fragen?
- Wer soll ich frage?
- Wen soll ich fragen?
- Wem sollte ich fragen?
- Wen soll ich fragen?
- Wen sollte ich fragen?

13. Johanna kocht eine Suppe für dich.

Anzahl Teilnehmer: 14

14 (100.0%): Nom, Akk

- (0.0%): Akk, Nom
- (0.0%): Nom, Dat
- (0.0%): Dat, Nom
- (0.0%): Akk, Dat
- (0.0%): Dat, Akk



#### 14. Translation

Anzahl Teilnehmer: 14

- Johanna is cooking a soup for you
- Johanna cooks a soup for you.
- Johanna is cooking soup for you
- Johanna is making soup for you.
- Johanna is cooking soup for you
- Johanna is making soup for you.
- Johanna cooks soup for you.
- Johanna is cooking a soup for you.
- Johanna is cooking soup for you.
- Johanna cooks a soup for your.
- Johanna cooks a soup for you
- Joanna is cooking a soup for you
- Johanna is cooking a soup for you
- Johanna is cooking a soup for you.

#### 15. Den neuen Lehrer kennen Manuel und Alex noch nicht.

Anzahl Teilnehmer: 14

- (0.0%): Nom, Akk

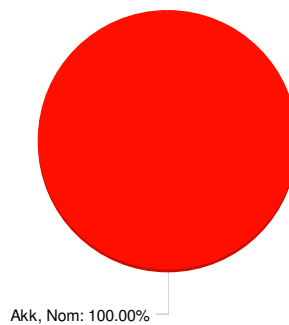
14 (100.0%): Akk, Nom

- (0.0%): Nom, Dat

- (0.0%): Dat, Nom

- (0.0%): Akk, Dat

- (0.0%): Dat, Akk



## 16. Translation

Anzahl Teilnehmer: 14

- The new teacher doesn't know Manuel and Alex yet
- Manuel and Alex don't know the new teacher yet.
- Manuel and Alex don't know the new teacher yet
- Manuel and Alex don't know the new teachers yet.
- The new teacher doesn't know Manuel and Alex yet.
- Manuel and Alex haven't encountered the new teacher yet.
- Manuel and Alex still don't know the new teacher.
- Manuel and Alex still do not know the new teacher.
- Manuel and Alex don't know the new teacher yet.
- The new teacher doesn't know Manuel and alex yet.
- Manuel and Alex don't know the new teacher yet
- The new teacher doesn't know Manuel and Alex yet
- Manuel and Alex still don't know the new teacher
- Manuel and Alex still do not know the new teacher.

## 17. Ich gebe den neuen Mietern heute den Schlüssel für die neue Wohnung.

Anzahl Teilnehmer: 14

1 (7.1%): Nom, Akk, Dat

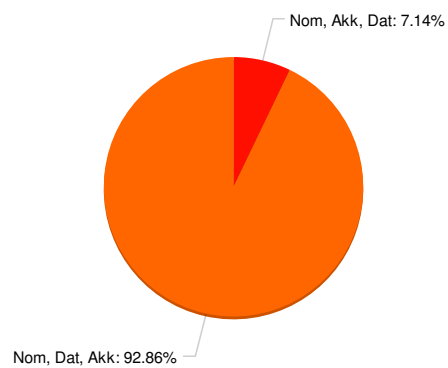
13 (92.9%): Nom, Dat, Akk

- (0.0%): Akk, Dat, Nom

- (0.0%): Akk, Nom, Dat

- (0.0%): Dat, Akk, Nom

- (0.0%): Dat, Nom, Akk



18. Translation

Anzahl Teilnehmer: 14

- Today I am giving the new tenants the keys to the new apartment
- I'm giving the new tenants the keys for the new flat today.
- I've gave the new tenants the keys for the new apartment
- I'm giving the tenants the key to the new apartment today.
- I'm giving the new tenants the key for the new apartment today
- I'm going to give the new tenants the key for the new flat today.
- I'm giving the new (Mietern) the key for the new apartment today.
- Today I gave the new renter the key for the new apartment.
- I'm giving the new tenants the key for the new apartment today.
- I give the new tenant the keys for the new apartment today.
- Today I give the new renters the key for the new apartment
- Today I gave the renters the key for the new apartement
- Today I'm giving the new tenant the key for the new apartment
- Today, I will give the new tenants the key for the new apartment.

19. Meinem Bruder gefällt dein neues Hemd.

Anzahl Teilnehmer: 14

1 (7.1%): Nom, Akk

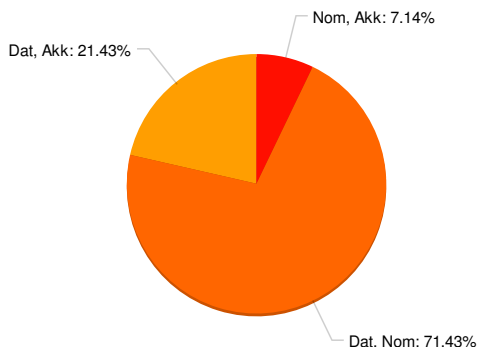
- (0.0%): Akk, Nom

- (0.0%): Nom, Dat

10 (71.4%): Dat, Nom

- (0.0%): Akk, Dat

3 (21.4%): Dat, Akk



## 20. Translation

Anzahl Teilnehmer: 14

- My brother likes your new shirt
- My brother likes your new shirt.
- Your new shirt suits my brother
- My brother likes your new shirt.
- My brother likes your new shirt.
- My brother likes your new shirt.
- My brother likes his new shirt.
- Your new shirt appeals to my brother.
- My brother likes your new shirt.
- My brother likes your new shirt.
- My brother likes your new shirt
- My brother likes your new dog
- My brother likes your new shirt
- My brother likes your new shirt.

## 21. Ich kaufe mir in dem Laden eine Flasche Wasser.

Anzahl Teilnehmer: 14

- (0.0%): Nom, Akk, Dat

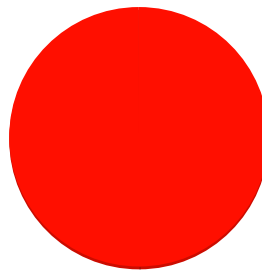
14 (100.0%): Nom, Dat, Akk

- (0.0%): Akk, Nom, Dat

- (0.0%): Akk, Dat, Nom

- (0.0%): Dat, Nom, Akk

- (0.0%): Dat, Akk, Nom



Nom, Dat, Akk: 100.00%

## 22. Translation

Anzahl Teilnehmer: 14

- I am buying myself a bottle of water from the shop
- I buy myself a bottle of water in the shop.
- I bought myself a bottle of water in the shop
- I buy myself a bottle of water in the shop.
- I'm buying myself a bottle of water in the shop.
- I'm buying a bottle of water in the shop.
- I buy water while I wait.
- I am buying myself a bottle of water in the store.
- I'm buying a water bottle for myself in the store.
- I buy myself a bottle of water in the store
- I buy myself a bottle of water in the shop
- I bought myself a bottle of water at the store
- I'm buying a bottle of water in the shop
- I'm buying myself a bottle of water in the store.

## 23. Seinen Eltern hat Thilo noch nichts von der Hochzeit erzählt.

Anzahl Teilnehmer: 13

- (0.0%): Nom, Akk

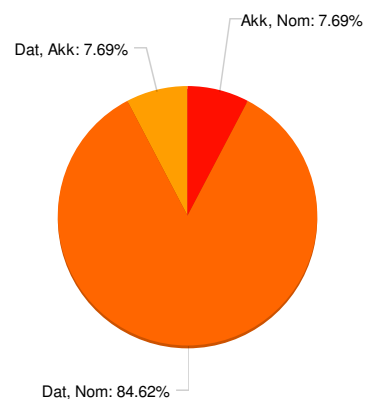
1 (7.7%): Akk, Nom

- (0.0%): Nom, Dat

11 (84.6%): Dat, Nom

- (0.0%): Akk, Dat

1 (7.7%): Dat, Akk



## 24. Translation

Anzahl Teilnehmer: 14

- His parents haven't yet told Thio about the wedding
- Thilo still hasn't told his parents about the wedding.
- Thilo hasn't told his parents about the wedding yet.
- Thilo still hasn't told his parents anything about the wedding
- His parents hasn't told Thilo anything about the wedding yet.
- Thilo hasn't told his parents anything about the wedding yet.
- Thilo still hasn't told his parents anything about is wedding.
- Thilo has still not told his parents anything about the wedding.
- Thilo has not told his parents about the wedding yet.
- Your parents haven't yet spoken to Thilo before the wedding
- Thilo didn't tell his parents anything about the wedding
- Thilo's parents have not told him about the wedding yet
- His parents didn't tell Thilo anything of the wedding
- Tilo told his parents absolutely nothing about the wedding.

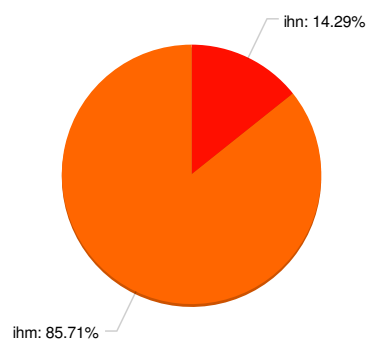
## 25. Franz sagt: "Diese Hose ist hässlich und viel zu teuer!"

=> Die Hose missfällt \_\_\_\_\_ .

Anzahl Teilnehmer: 14

2 (14.3%): ihn

12 (85.7%): ihm



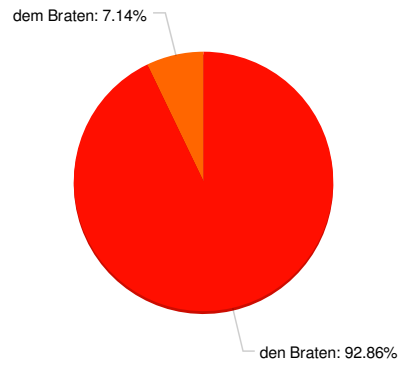
26. Markus hat für das Fest gekocht.

=> Er hat auch \_\_\_\_\_ zubereitet.

Anzahl Teilnehmer: 14

13 (92.9%): **den Braten**

1 (7.1%): **dem Braten**



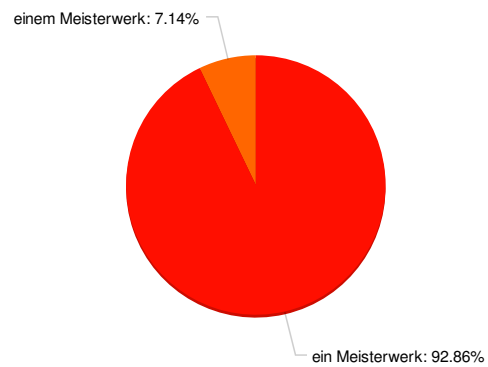
27. Der Maler arbeitet seit Jahren an diesem Bild.

=> Er will \_\_\_\_\_ erschaffen.

Anzahl Teilnehmer: 14

13 (92.9%): **ein Meisterwerk**

1 (7.1%): **einem  
Meisterwerk**





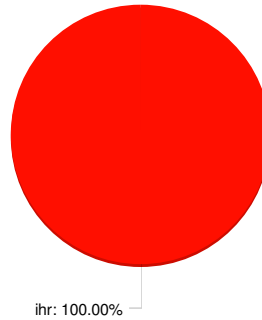
28. Zum Studienabschluss gibt die Direktorin Sarah ein Dokument.

=> Sie händigt \_\_\_\_\_ das Zeugnis aus.

Anzahl Teilnehmer: 14

- (0.0%): sie

14 (100.0%): ihr



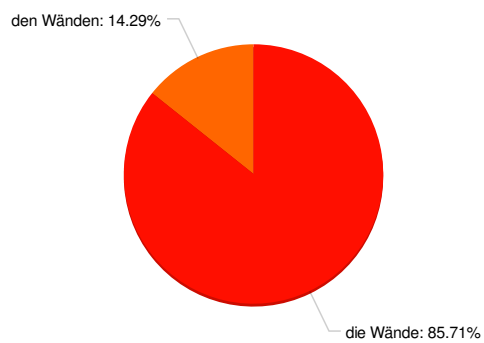
29. Nach Toms Party war das ganze Haus sehr dreckig und musste geputzt werden.

=> Er musste sogar \_\_\_\_\_ schrubbten.

Anzahl Teilnehmer: 14

12 (85.7%): die Wände

2 (14.3%): den Wänden



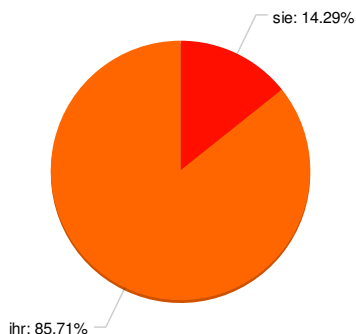
30. Nadine will Johanna etwas erzählen, das sonst niemand weiß.

=> Sie möchte \_\_\_\_\_ ein Geheimnis beichten.

Anzahl Teilnehmer: 14

2 (14.3%): sie

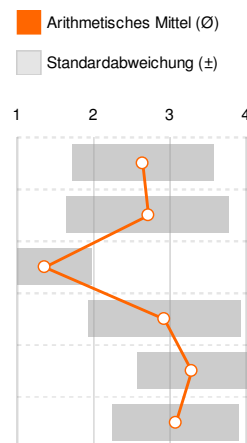
12 (85.7%): ihr



31. When I have to choose between dative and accusative case and I am not sure...

Anzahl Teilnehmer: 14

	I strongly agree (1)		I rather agree (2)		I rather disagree (3)		I strongly disagree (4)		Arithmetisches Mittel (Ø)		Standardabweichung (±)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Ø	±		
1) ...I decided based on t...	2x	14,29	3x	21,43	7x	50,00	2x	14,29	2,64	0,93		
2) ... I mostly just guess.	2x	14,29	4x	28,57	4x	28,57	4x	28,57	2,71	1,07		
3) ... I think about which o..	10x	71,43	3x	21,43	1x	7,14	-	-	1,36	0,63		
4) ...I check whether the...	1x	7,14	4x	28,57	4x	28,57	5x	35,71	2,93	1,00		
5) ... I compare it to my f...	-	-	2x	14,29	6x	42,86	6x	42,86	3,29	0,73		
6) ... I always pick the ac...	-	-	4x	28,57	5x	35,71	5x	35,71	3,07	0,83		



32. I have a different strategy:

Anzahl Teilnehmer: 2

- I consider the verb, the action and the preposition

- I look at relevant prepositions

33. In the previous question you stated that your decision between accusative and dative is (partly) based on the meaning. Can you elaborate this idea?

Anzahl Teilnehmer: 12

- I try and decide which object is actioned and which has an action taken on it.
- some verbs imply dative, some prepositions can be acc or dative depending on whether there is an action
- Accusative for direct object, dative for indirect object or for dative verbs
- eg. give her could also be thought of as giving TO her
- Bei einem Satz wie "Sie gibt ihm das Buch" ist alles klar: Direktobjekt Buch Akkusativ, Indirektes Objekt Dativ. Nah an meine muttersprachliche, englische Logik. Problematisch wird es bei Verben, wo man sich einfach gemerkt haben muss, was Deutsch verlangt: ich frage dich etwas (AKK + AKK) aber ich beichte Dir(???) etwas. Und richtig schwierig wird es bei den Wechselpräpositionen: Die Wo/Wohin Regel funktioniert manchmal: Die Möwen kreisen über DEM Schiff, weil sie sich dabei nicht vom Schiff entfernen. Also Wo und nicht Wohin. Aber häufig ist weder ein Wo noch ein Wohin irgendwie erkennbar...
- I typically look for if the object in question is being directly acted upon, then accusative, if indirectly, then dative, unless the verb signals otherwise. I only go through that whole process when writing, when speaking I take rough guesses (still following the same general idea) and hope for the best.
- Well, if I can use context clues to determine which part of the sentence is involved with the action of the verb, I can usually figure out the nom/accusative from there.
- Especially with dative verbs
- Particular verbs/structures always need the Dativ case eg jemandem etwas geben
- I interpreted this as the method in which one tries to decided which object is having the action done to it in the sentence.
- I use the meaning to determine if it's a direct or indirect object
- Would it make sense to give your mother an umbrella, or an umbrella your mother, for example?

34. In my German lessons to date, concerning the topic accusative/dative the following things have been done:

Anzahl Teilnehmer: 14

	often (1)		sometimes (2)		seldom (3)		never (4)		Arithmetisches Mittel ( $\bar{x}$ )		Standardabweichung ( $\pm$ )			
	$\Sigma$	%	$\Sigma$	%	$\Sigma$	%	$\Sigma$	%	$\bar{x}$	$\pm$	1	2	3	4
learning verbs by heart	7x	50,00	5x	35,71	2x	14,29	-	-	1,64	0,74				
explaining the underlying logic	6x	42,86	7x	50,00	1x	7,14	-	-	1,64	0,63				
comparing with the first langu...	1x	7,14	5x	35,71	6x	42,86	2x	14,29	2,64	0,84				

35. With grammar terms like "dative", "accusative", "case" and so on, I feel...

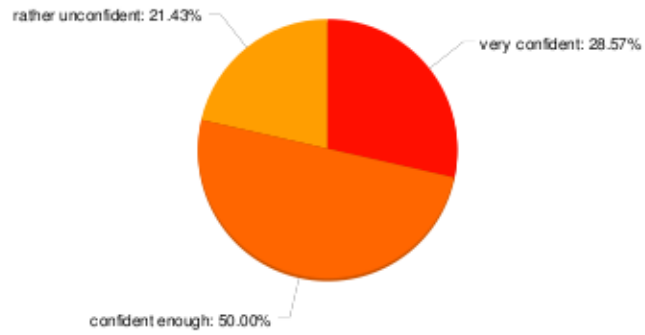
Anzahl Teilnehmer: 14

4 (28.6%): very confident

7 (50.0%): confident enough

3 (21.4%): rather unconfident

- (0.0%): I don't know these terms



36. e-mail address:

Anzahl Teilnehmer: 12

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

# Umfrage Deutsch als Fremdsprache

## 1. Anadil(ler)iniz: \*

Anzahl Teilnehmer: 34

- Türkçe
- Türkçe
- türkçe
- Turkce
- Türkçe
- türkçe
- Türkçe
- Türkçe
- Türkçe
- Türkçe
- Türkçe
- Türkçe
- türkçe
- Türkçe
- Türkçe
- Türkçe
- Türkçe
- Türkçe
- Türkçe
- Türkçe
- Türkçe
- Türkisch
- Türkçe
- Türkçe
- Türkçe Kürtçe
- türkçe kürtçe
- Türkçe
- Türkçe
- Türkçe
- Türkçe
- Türkçe
- Türkçe
- Türkçe
- Türkçe
- Kürtçe, Türkçe

2. Almanca seviyeniz:

Anzahl Teilnehmer: 34

- (0.0%): A1

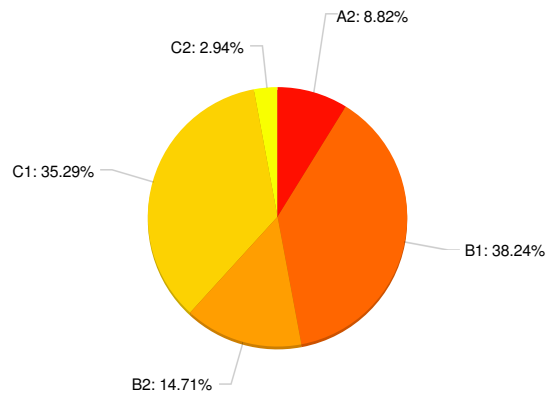
3 (8.8%): A2

13 (38.2%): B1

5 (14.7%): B2

12 (35.3%): C1

1 (2.9%): C2



3. Onu yıllardır tanıyorum.

Anzahl Teilnehmer: 22

- ich kenne ich seit Jahren
- Ich kenne ihn seit viele Jahre.
- ich kenne ihm für Jahre
- Ich kenne ihm seit langen Jahren.
- Ich kenne ihn seit Jahren.
- Ich kenne ihm seit viele Jahren.
- Ich kenne sie seit Jahre.
- ich kenne ihn langen Jahre.
- Ich kenne ihn seit Jahren.
- Ich kenne ihn seit Jahren
- Ich kenne ihn/sie seit ewig.
- Ich kenne ihn seit Jahren.
- Ich kenne ihm seit Jahren.
- Ich kenne ihn von vielen Jahren
- Ich kenne ihm seit jahren
- ich kenne ihn/sie seit Jahrzehnten.
- Seit langen Jahren kenne ich sie
- Ich habe sie kennen seit Jahren.
- Ich kenne sie seit viel Jahren.
- Ich kenne ihn/sie seit Jahren.
- ich kenne ihn seit jahren.
- Ich kenne ihn ...

4. Kadın annesine bir mektup veriyor.

Anzahl Teilnehmer: 22

- Die Frau gibt ihrer Mutter einen Brief
- Die Frau gibt ihre Mutter einen Brief.
- Die Frau gibt ihre Mutter eine Brief
- Sie gibt ihrer Mutter eine
- Die Frau gibt ihrer Mutter einen Brief.
- Die Frau gibt ihre Mutter einen Brief.
- Die Frau gibt ihrer Mutter ein
- Die Frau schreibt ein Brief zur ihre Mutter
- Die Frau gibt ihrer Mutter einen Brief.
- Die Frau gibt deiner Mutter einen Brief
- Die Frau gibt ihrer Mutter einen Brief.
- Die Frau gibt ihrer Mutter einen Brief.
- Die Frau gibt ihrer Mutter ein Brief.
- Die Frau gibt einen Brief ihrem Mutter
- Die Frau gibt ihrer Mutter einen Brief
- Die Frau gibt ihrer Mutter einen Brief.
- Die Frau gibt ihrer Mutter einen Brief
- Die Frau gibt ihre Mutter einen Brief.
- Die Frau gibt ihrer Mutter einen Brief.
- Die Frau gibt ihrer Mutter einen Brief.
- Die Frau gibt ihrer Mutter einen Brief.
- Die Frau gibt seine Mutter ein Brief.
- Die Frau gibt seiner Mutter einen Letter

5. Bana bak!

Anzahl Teilnehmer: 22

- Schau mal
- Seh mir!
- Schaunst mir!
- Guck mir!
- Guck mir!
- schau mal
- Schaue mir
- schau mir
- Schau mich an.
- Guck mich an!
- Guck mich an!
- Schau mich an!
- Sieh mich an.
- Schau mir
- Kucke mal
- Guck mich an!
- Schau mir mal
- Schau Mal!
- Schau mich an!
- Schau mich an!
- Schau mich an!
- Schau mal!



6. Bana bir masa hediye ediyorsun.

Anzahl Teilnehmer: 22

- Du schenkst mir einen Tisch
- Du schenkst mir einen Tisch.
- Du schenkst mir ein Tisch.
- Du schenkst mir eine Tisch.
- Du schickst mir ein Tisch.
- du schenkst mir einen Tisch.
- Du schenken mir ein Geschenk.
- Du schenkst mir ein Tisch
- Du gibst mir einen Tisch als Geschenk.
- Du schenkst mir einen Tisch
- Du schenkst mir einen Tisch.
- Du schenkst mir einen Tisch.
- Du schenkst mir einen Tisch.
- Du schickst mir einen Tisch
- Mir schenkst du ei Tisch.
- Du schenkst mir einen Tisch.
- Du schenkst mir einenTisch
- Du gibst mir eine Tisch als geschenk.
- Du schenkst mir einen Tisch.
- Du geschenkst mir einen Tisch.
- Du
- Du schenkst mir einen Tisch

7. Neden beni takip ediyorsun?

Anzahl Teilnehmer: 20

- Warum verfolgst du miCh?
- Warum ...st du mich?
- Warum gehts du mir aus?
- Warum folgst du mich?
- warum folgst du mich
- Warum folgst du mich?
- warum folgst du mich?
- Wieso folgst du mir?
- Warum folgst du mich?
- Warum folgst du mir?
- Warum verfolgst du mich?
- Warum folgst du mich?
- Warum folgst du mir?
- Warum verfolgst du mich.
- Warum folgst du mir?
- Warum folgst du mich?
- Warum hast du kam?
- Warum folgst du mir?
- Warum folgst du mich?
- Warum folgst du mir?

8. Linda komşuya işinde yardım ediyor.

Anzahl Teilnehmer: 22

- Linda hilft ihrer Nachbarin bei ihrer Arbeit
- Linda hilft ihren Nachbar mit seinem Arbeit.
- Linda hilft die Nachbarin für ihre Job
- Linda hilft ihrem Nachbarn bei seine Arbeit.
- Linda hilft den Nachbar bei seiner Arbeit.
- Linda hilft die Nachbarn mit seiner Arbeit
- Linda hilft der Nachbar an ihre Arbeit.
- Linda hilft nach Nachbar für ihrer Arbeit.
- Linda hilft den nachbarn mit seinem werk
- Linda hilft den Nachbar bei seiner Arbeit
- Linda hilft dem Nachbarn mit seiner Arbeit.
- Linda hilft ihrer Nachbarin bei der Arbeit.
- Linda hilft den Nachbarn beim Arbeiten.
- Linda hilft bei ihrem Nachbar für seine Arbeit
- Linda hilft den Nachbarn bei seiner Arbeit.
- Linda hilft den Nachbarn bei seinem Arbeit.
- Linda hilft dem Nachbarn bei seiner Arbeit
- Linda hat ihre Nachbarin für ihnen beruf hilfen.
- Linda hilft dem Nachbarn bei seiner Arbeit.
- Linda hilft ihren Nachbar bei seiner Arbeit.
- Linda hilft die Nachbar mit sein Arbeit.
- Linda hilft ... bei seiner Arbeit

9. Sen anahtarını mı arıyorsun?

Anzahl Teilnehmer: 22

- suchst du deinen Schlüssel
- Suchst du deine Schlüsseln?
- Suchst du deine Schlüssel?
- Versuchst du ihre Schlüssen pzu finden?
- Suchst du dein Schlüssel?
- suchst du für deinen ...
- Suchst du dein Schlüssel?
- Suchst du deine Schlüssel?
- Suchst du nach deinen Schlüsseln
- Suchst du deinen Schlüssel?
- Suchst du deinen Schlüssel?
- Suchst du deinen Schlusssel?
- Suchst du deinen Schlüssel?
- Suchst du nach deiner Schlüssel
- Suchst du dein Schlüssel ?
- Suchst nach deinem Schlüssel?
- Suchst du deinen Schlüssel?
- Hast du deine schlüssel vorsieht?
- Suchst du deinen Schlüssel?
- Suchst du deine Schlüssel?
- Suchen Sie Ihre Schlüssel?
- Suchst du deinen Key?

10. Martin seni dinliyor.

Anzahl Teilnehmer: 21

- Martin hört dir zu
- Martin hört dir.
- Martin hörst dich.
- Martin hörst dir.
- Martin hört dich an.
- martin hörst dich
- Martin hört dich
- Martin hört dich.
- Martin hört dir zu
- Martin hört dir zu
- Martin hört dich zu.
- Martin hort dir zu.
- Martin hört dir zu.
- Martin hört dich an
- Martin hört dir zu.
- Martin hört dir zu.
- Martin hört dich
- Martin hat dich zuhören.
- Martin hört dich.
- Martin hört dir zu.
- Martin hört dich.

11. Bu adama inanıyorum.

Anzahl Teilnehmer: 20

- Ich glaube an diesem Mann
- Ich ( ) diesem Mann.
- Ich liebe diese Mann
- Ich glaube an diesem Mann.
- Ich vertraue dieser Mann
- Ich glaube an diesen Mann
- ich glaube diesen Mann.
- Ich glaube dieser man.
- Ich glaube an diesen Mann
- Ich glaube diesen Mann.
- Ich glaube dem Mann.
- Ich glaube an diesen Mann.
- Ich glaube an diesem Mann
- Ich glaube an diesem Mann.
- Ich glaube an diesen Mann.
- Ich glaube diesem Mann
- Ich traue diesem Mann.
- Ich glaube diesem Mann nicht.
- Ich glaube an diesem Mann.
- Ich glaube an diesen Mann.

12. Kime sorayım?

Anzahl Teilnehmer: 20

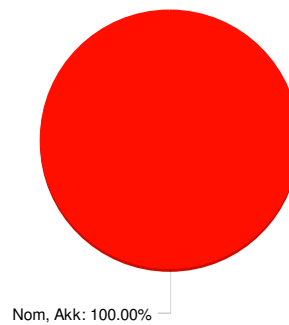
- wenn soll ich fragen
- Wem soll ich fragen?
- Wem frage ich?
- Wem sollte ich fragen?
- Wen soll ich fragen?
- wem soll ich fragen
- Wem frage ich
- wem frage ich?
- Wen frage ich?
- Wen soll ich also fragen?
- Wen soll ich fragen?
- Wem soll ich fragen?
- Wem soll ich fragen?
- Wem frage ich ?
- Wem soll ich fragen?
- Wen frage ich?
- Wer frage ich?
- Wem frage ich?
- Wen kann ich fragen?
- Wem soll ich fragen?

13. Johanna kocht eine Suppe für dich.

Anzahl Teilnehmer: 17

17 (100.0%): Nom, Akk

- (0.0%): Akk, Nom
- (0.0%): Nom, Dat
- (0.0%): Dat, Nom
- (0.0%): Akk, Dat
- (0.0%): Dat, Akk



14. Çevirisi:

Anzahl Teilnehmer: 17

- Johanna senin için çorba pişiriyor
- Johanna senin için bir çorba pişiriyor.
- Johanna senin için çorba pişirdi.
- Johanna sana corba pisirdi.
- Johanna senin için bir çorba pişiriyor.
- Johanna senin için bir çorba pişiriyor.
- Johanna senin için corba pisiriyor.
- Johanna kendine bir çorba yapıyor
- Johanna senin için çorba pişiriyor.
- Johanna bana bir çorba pişirdi.
- Johanna sana çorba pisiriyor.
- JOhanna senin için çorba pişiriyor.
- Johanna senin için bir çorba pişiriyor
- Joanna senin için bir çorba pişiriyor.
- Johanna senin için corba pisirdi.
- Johanna senin için bir çorba yapıyor.
- Johanna senin için bir çorba pişirdi.

15. Den neuen Lehrer kennen Manuel und Alex noch nicht.

Anzahl Teilnehmer: 17

3 (17.6%): Nom, Akk

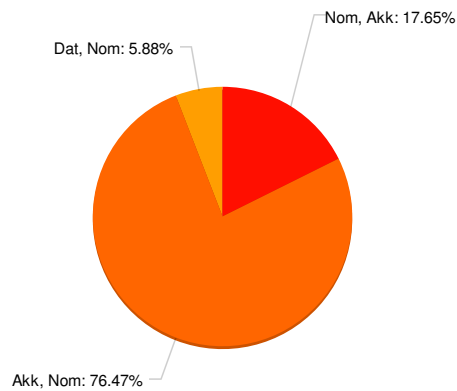
13 (76.5%): Akk, Nom

- (0.0%): Nom, Dat

1 (5.9%): Dat, Nom

- (0.0%): Akk, Dat

- (0.0%): Dat, Akk



16. Çevirisi:

Anzahl Teilnehmer: 17

- Yeni öğretmen Manuel ve Alex' i tanımıyor.
- Yeni öğretmeni Manuel ve Alex daha tanımıyor.
- Manuel ve Alex yeni öğretmeni tanımıyorlar.
- Yeni öğretmen manuel ve alexi henüz tanımıyor.
- Yeni öğretmeni Manuel ve Alex henüz tanımıyor.
- Manuel ve Alex yeni öğretmeni daha tanımıyorlar.
- Manuel ve alex yeni öğretmenindaha tanımıyorlar.
- Manuel ve Alex yeni öğretmeni henüz tanımıyorlar
- Manuel ve Alex yeni öğretmeni henüz tanışmadılar.
- Yeni öğretmeni manuel ve max tanımıyorlar.
- Manuel ve Alex yeni öğretmeni daha tanımıyorlar.
- Manuel ve Alex yeni öğretmeni henüz tanımıyorlar.
- Manuel ve Alex yeni öğretmeni henüz tanımıyorlar
- Yeni öğretmen henüz Manuel ve Alex'i tanımıyor.
- Manuel ve Alex yeni öğretmeni tanımıyorlar.
- Yeni Öğretmen, Manuel ve Alex'i henüz tanımıyor.
- Yeni öğretmen Manuel ve Alex'i henüz tanımıyor.

17. Ich gebe den neuen Mietern heute den Schlüssel für die neue Wohnung.

Anzahl Teilnehmer: 17

1 (5.9%): Nom, Akk, Dat

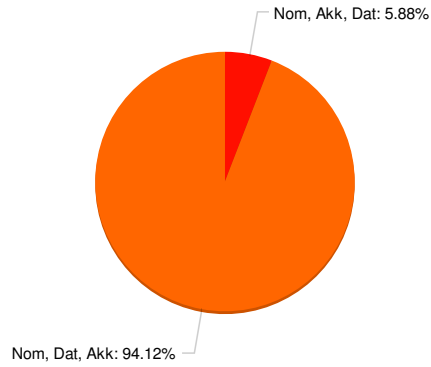
16 (94.1%): Nom, Dat, Akk

- (0.0%): Akk, Dat, Nom

- (0.0%): Akk, Nom, Dat

- (0.0%): Dat, Akk, Nom

- (0.0%): Dat, Nom, Akk



18. Çevirisi:

Anzahl Teilnehmer: 16

- Yeni kiracılara bugün yeni ev için anahtarı veriyorum
- Bugün yeni kiracılara yeni evin anahtarını vereceğim.
- Yeni kiracıya yeni dairesi için anahtarı bugün vereceğim.
- Yeni dairenin anahtarlarını yeni kiracıya veriyorum.
- Ben bugün yeni kiracılara yeni ev için anahtarları vereceğim.
- Ben bugün yeni kiracılara anahtarı veriyorum.
- Yeni apartmanın anahtarlarını yeni kiracılara verdim
- Bugün evin anahtarını yeni kiracılara veriyorum
- Bugün yeni kiracılara anahtarı vereceğim.
- Ben yeni kiracılara bugün evin anahtarını vereceğim.
- Yeni kiracılara, yeni daire için bugün anahtarı vereceğim.
- Yeni ev için yeni kiracılara anahtarı veriyorum.
- Yeni daire için bugün anahtarı yeni kiracılara veriyorum
- Bugün yeni kiracılara yeni evleri için anahtar verdim.
- Bugün yeni kiracılara yeni dairenin anahtarını veriyorum.
- Ben, yeni kiracılara evin anahtarını veriyorum.

19. Meinem Bruder gefällt dein neues Hemd.

Anzahl Teilnehmer: 17

1 (5.9%): Nom, Akk

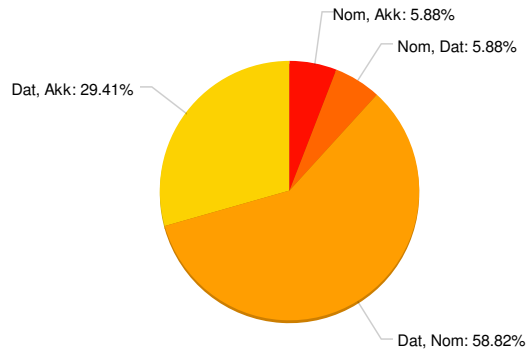
- (0.0%): Akk, Nom

1 (5.9%): Nom, Dat

10 (58.8%): Dat, Nom

- (0.0%): Akk, Dat

5 (29.4%): Dat, Akk





20. Çevirisi:

Anzahl Teilnehmer: 16

- Senin yeni evin abimin hoşuna gidiyor.
- Yeni kopeğin kardesimin hosuna gidiyor.
- Yeni gömleği erkek kardeşimin hoşuna gidiyor.
- Erkek kardesim yeni gomlegini begendi.
- Kardeşim yeni gömleğini beğendi.
- Senin yeni gömleğini benim kardeşim beğeniyor.
- Yeni gomleğini kardesim begendi
- Yeni gömleğin abimin hoşuna gitti/ Abim yeni gömleğini beğendi.
- Yeni gömleğin erkek kardeşimin hoşuna gitti.
- Yeni gömleğin abimin hoşuna gitmiş.
- Senin yeni gömleğin kardeşimin hoşuna gidiyor.
- Yeni gömleğin kardeşimin hoşuna gidiyor.
- Yeni Gömleğin kardeşimin hoşuna gidiyor
- Erkek kardeşim yeni köpeği sevdi.
- Yeni gömleğin erkek kardeşinin hoşuna gitti.
- Benim erkek kardeşim senin yeni köpeğini seviyor.

21. Ich kaufe mir in dem Laden eine Flasche Wasser.

Anzahl Teilnehmer: 17

- (0.0%): Nom, Akk, Dat

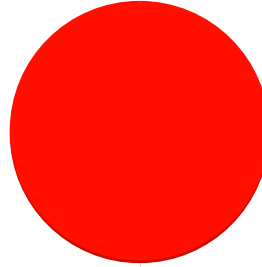
17 (100.0%): Nom, Dat, Akk

- (0.0%): Akk, Dat, Nom

- (0.0%): Akk, Nom, Dat

- (0.0%): Dat, Akk, Nom

- (0.0%): Dat, Nom, Akk



Nom, Dat, Akk: 100.00%

## 22. Çevirisi:

Anzahl Teilnehmer: 17

- Dükkanda kendime bir şişe su alıyorum
- Kendime (Laden)'den bir şişe su alacağım.
- Kendime dükkandan bir şişe su alacağım.
- Kendime bir sise su aldım.
- Kendime depodan bir şişe su alıyorum.
- Ben kendime dükkanda bir şişe su alıyorum.
- Dükkandan kendime bir sise su aldım
- Kendine dükkandan bir şişe su alıyorum
- Marketten bir şişe su aldım.
- Kendime dükkandan bir şişe su aldım.
- Dükkandan kendime bir şişe su alacağım.
- Dükkanda kendime bir şişe su satın alıyorum.
- Dükkandan kendime bir şişe su satın alıyorum
- Kendime bir şişe su aldım.
- Dükkandan kendime bir şişe su alıyorum.
- ben kendime bir bardak su alıyorum. (Laden'i bilmiyorum.)
- Kendime marketten taze su alırım

## 23. Seinen Eltern hat Thilo noch nichts von der Hochzeit erzählt.

Anzahl Teilnehmer: 16

3 (18.8%): Nom, Akk

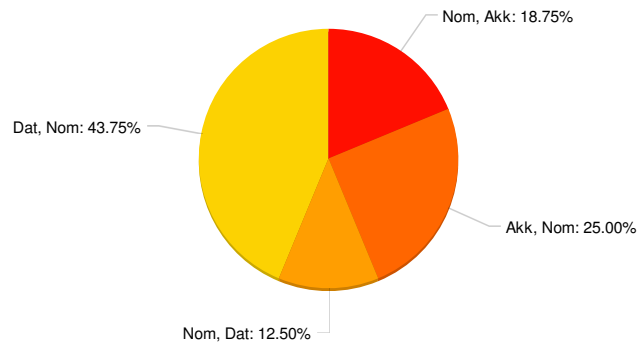
4 (25.0%): Akk, Nom

2 (12.5%): Nom, Dat

7 (43.8%): Dat, Nom

- (0.0%): Akk, Dat

- (0.0%): Dat, Akk



24. Çevirisi:

Anzahl Teilnehmer: 16

- Ailesi Thilo'ya düğünden bahsetmedi.
- Thilo ebeveynlerine düğünle ilgili daha hiçbir şey açıklamadı.
- Ebeveynlerin evliliklerini Thilo'ya anlatmadı.
- Ebeveynleri Thilo'ya düğünden henüz hiç bahsetmedi.
- Thilo ailesine henüz düğünden bahsetmedi.
- Thilo ailesine düğünden daha bahsetmedi
- Thilo ebeveynlerine düğün hakkında bir açıklama yapmadı
- Thilo, anne babasına düğünden bahsetmedi.
- Thilo ailesine henüz düğünden bahsetmedi.
- Thilo ebeveynlerine düğünden daha bahsetmedi.
- Thilo ebeveynlerine henüz düğünden bahsetmedi.
- Thilo henüz ebeveynlerine düğünden bahsetmedi
- Ailesi Thilo'ya henüz
- Thilo ailesine düğünle ilgili hiçbir şey anlatmıyor.
- Senin ebeveynlerin, Thilo'ya düğünden henüz bahsetmediler.
- Ebeveynleri Thilo'ya tatilde hiçbirşey anlatmamış

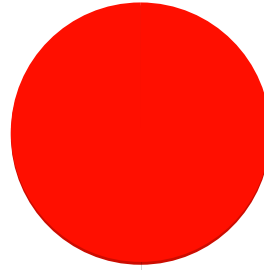
25. Franz sagt: "Diese Hose ist hässlich und viel zu teuer!"

=> Die Hose missfällt \_\_\_\_\_ .

Anzahl Teilnehmer: 16

- (0.0%): ihn

16 (100.0%): ihm



ihm: 100.00%

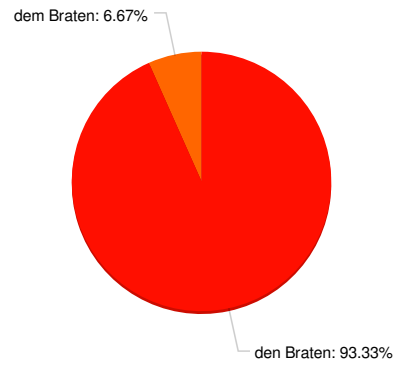
26. Markus hat für das Fest gekocht.

=> Er hat auch \_\_\_\_\_ zubereitet.

Anzahl Teilnehmer: 15

14 (93.3%): **den Braten**

1 (6.7%): **dem Braten**



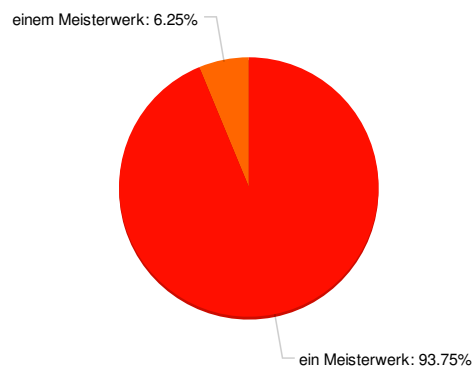
27. Der Maler arbeitet seit Jahren an diesem Bild.

=> Er will \_\_\_\_\_ erschaffen.

Anzahl Teilnehmer: 16

15 (93.8%): **ein Meisterwerk**

1 (6.3%): **einem  
Meisterwerk**



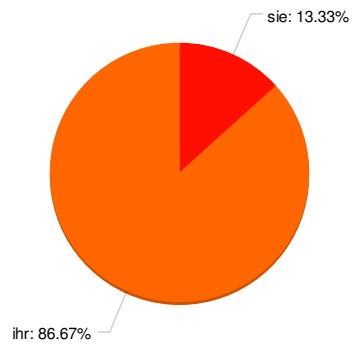
28. Zum Studienabschluss gibt die Direktorin Sarah ein Dokument.

=> Sie händigt \_\_\_\_\_ das Zeugnis aus.

Anzahl Teilnehmer: 15

2 (13.3%): sie

13 (86.7%): ihr



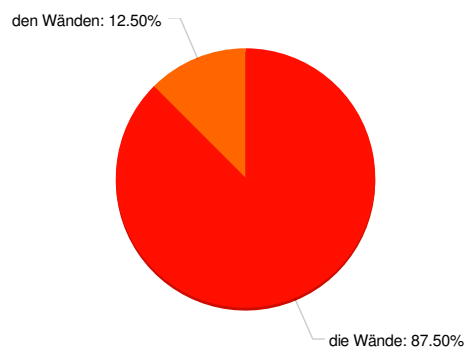
29. Nach Toms Party war das ganze Haus sehr dreckig und musste geputzt werden.

=> Er musste sogar \_\_\_\_\_ schrubbten.

Anzahl Teilnehmer: 16

14 (87.5%): die Wände

2 (12.5%): den Wänden



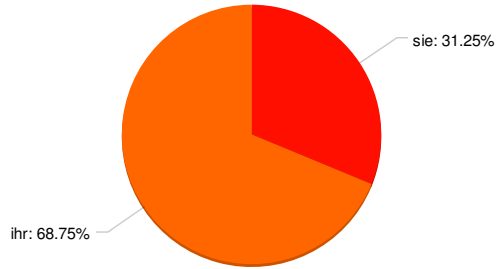
30. Nadine will Johanna etwas erzählen, das sonst niemand weiß.

=> Sie möchte \_\_\_\_\_ ein Geheimnis beichten.

Anzahl Teilnehmer: 16

5 (31.3%): sie

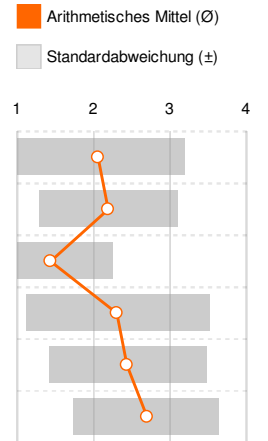
11 (68.8%): ihr



31. Yönelme ve belirtme halleri arasında seçim yaparken emin olmadığımında;

Anzahl Teilnehmer: 16

	Kesinlikle katılıyorum. (1)		Kısmen katılıyorum. (2)		Kısmen katılmıyorum. (3)		Kesinlikle katılmıyorum. (4)		Ø	±
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%		
1- Nesnenin cümledeki ye...	6x	37,50	6x	37,50	1x	6,25	3x	18,75	2,06	1,12
2- Çoğu zaman sadece ta...	3x	18,75	9x	56,25	2x	12,50	2x	12,50	2,19	0,91
3- Hangi seçeneğin daha ...	11x	68,75	4x	25,00	-	-	1x	6,25	1,44	0,81
4- Nesnenin insan veya e...	5x	31,25	5x	31,25	2x	12,50	4x	25,00	2,31	1,20
5- Ana dilime göre karşıla..	3x	18,75	6x	37,50	4x	25,00	3x	18,75	2,44	1,03
6- Emin olmadığım zaman..	1x	6,25	7x	43,75	4x	25,00	4x	25,00	2,69	0,95



32. Farklı bir stratejim var:

Anzahl Teilnehmer: 1

- isimlerin, edatların ya da fiillerin hangi durumlarda kullanıldığını tespit etmeye çalışıyorum.

33. Önceki soruda belirtme ve yönelme hali arasındaki kararınızı (kısmen) anlamına göre verdiğiniz belirttiniz. Bu fikri açar mısınız?

Anzahl Teilnehmer: 13

- Soru sormak: beni sormak/bana sormak arasındaki fark gibi. Yapılan isin nesnesi mi yoksa yoneldigi şey mi diye bakıyorum.
- Türkçe anlamını düşünerek -i ve -e hali alıp almadığına göre karar veririm. Hatırladığım istisnalar hariç.
- Genelde cümleyi okuduğumda ilk aklıma gelen mantık çerçevesi içindeki anlamı değerlendiriyorum. Karmaşık cümlelerde ise canlı ya da eşya olma durumunu değerlendiriyorum. İşin içinden çıkamazsam kendi dil kurallarına istemeden yönelebiliyorum.
- Cümle içindeki anlamını bildiğim kelimeleri yakalamaya çalışır, Alkusativ/Dativ ayrımını onlar aracılığıyla çıkarırım yaparım.
- Her zaman turkcedekiyle aynı olmadığını düşünüp gözden geçiririm
- Eylemin yönelme veya belirtme ile ilgili olup olmadığını tespit etmeye çalışırım
- Bir yere gitmekten ya da hareket etme belirtiliyor ve artık kullanılmışsa bunlara dikkat ederim.
- Kulağıma hoş geleni doğrudur diye düşünüyorum
- Emin olmadığım zamanlarda kelimeler arasındaki ilişkiyi göz önünde bulundurmaya çalışırım.
- Nesnenin cümle içindeki konumuna ve önünde edat kullanılıp kullanılmadığına baktığım oluyor
- Duruma göre değişir
- Yapılan işin kime yapıldığını ve neyi etkilediğini düşünerek seçiyorum
- Cümleyi Türkçe'ye çevirip karar veriyorum.

34. Şu zamana kadarki Almanca derslerimde, belirtme ve yönelme hali konusuyla ilgili olarak aşağıdakiler yapıldı:

Anzahl Teilnehmer: 16

	sık sık (1)		bazen (2)		ender (3)		asla (4)		Arithmetisches Mittel ( $\bar{x}$ )	Standardabweichung ( $\pm$ )
	$\Sigma$	%	$\Sigma$	%	$\Sigma$	%	$\Sigma$	%		
fiilleri ezberlemek	10x	66,67	3x	20,00	2x	13,33	-	-	1,47	0,74
altında yatan mantığı açıklamak	5x	33,33	4x	26,67	5x	33,33	1x	6,67	2,13	0,99
ana dilinizle kıyaslamak	5x	35,71	4x	28,57	4x	28,57	1x	7,14	2,07	1,00

The bar chart displays the distribution of responses for three tasks across four frequency levels (1-4). The x-axis represents the frequency levels (1, 2, 3, 4) and the y-axis represents the tasks. The bars are shaded grey, and the chart includes a legend for 'Arithmetisches Mittel ( $\bar{x}$ )' (orange) and 'Standardabweichung ( $\pm$ )' (grey). The mean and standard deviation values are shown in the table above.

35. Yönelme hali, belirtme hali, ismin halleri gibi dilbilgisi terimleriyle ilgili olarak;

Anzahl Teilnehmer: 16

1 (6.3%): Kendimden çok emin hissediyorum.

4 (25.0%): Yeterince kendimden emin hissediyorum.

11 (68.8%): Biraz güvensiz hissediyorum.

- (0.0%): Bu terimleri bilmiyorum.



36. E-posta adresiniz:

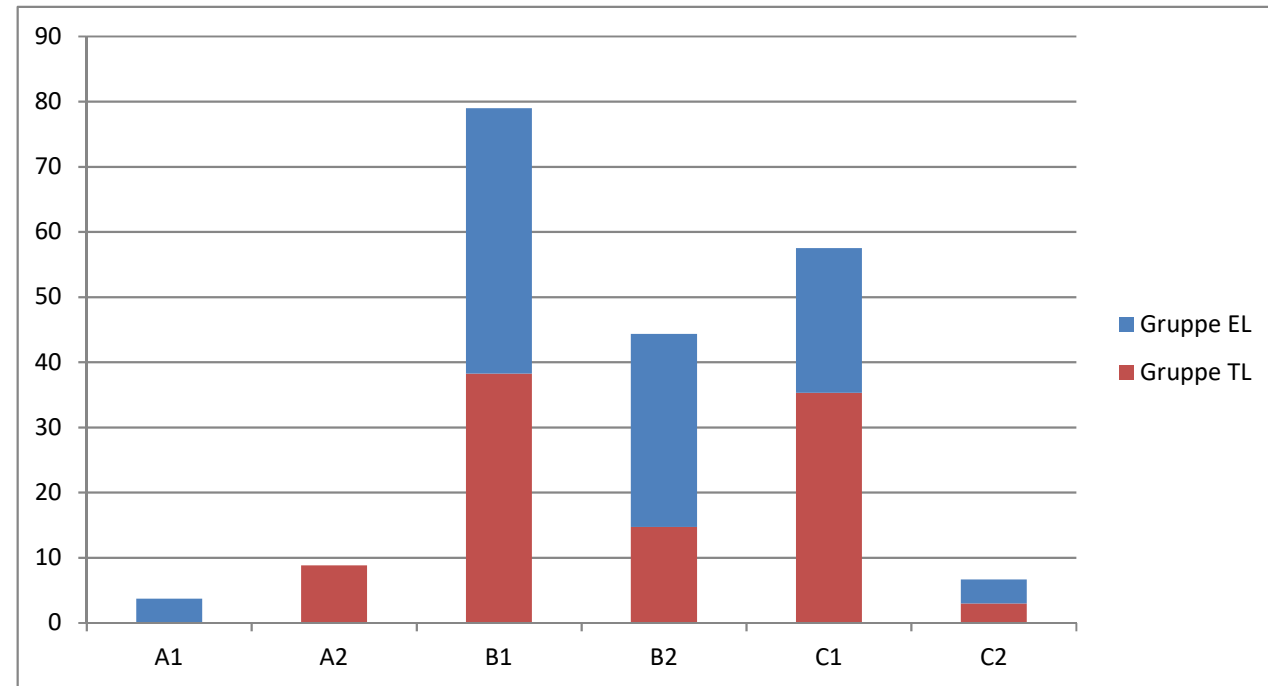
Anzahl Teilnehmer: 10

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----



## Knowledge of German

in %	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>Gruppe TL</b>	0	8,82	38,24	14,71	35,29	2,94
<b>Gruppe EL</b>	3,7	0	40,74	29,63	22,22	3,7



## Kasuskompetenz

### Übersetzung von der L1 ins Deutsche

["Ich kenne ihn seit vielen Jahren."]

Antwort	Kasus richtig	in Prozent	Kasus falsch	in Prozent	N
<b>Gruppe TL</b>	16	76%	5	24%	21
<b>Gruppe EL</b>	15	88%	2	12%	17
["Die Frau gibt ihrer Mutter einen Brief."]					
<b>Gruppe TL</b>	14	74%	5	26%	19
<b>Gruppe EL</b>	12	86%	2	14%	14
["Schau mich an!"]					
<b>Gruppe TL</b>	9	53%	8	47%	17
<b>Gruppe EL</b>	10	67%	5	33%	15
["Du schenkst mir einen Tisch."]					
<b>Gruppe TL</b>	21	100%	0	0%	21
<b>Gruppe EL</b>	16	100%	0	0%	16
["Warum folgst du mir?"]					
<b>Gruppe TL</b>	14	100%	0	0%	14
<b>Gruppe EL</b>	15	94%	1	6%	16
["Linda hilft dem Nachbarn bei seiner Arbeit."]					
<b>Gruppe TL</b>	4	33%	8	67%	12
<b>Gruppe EL</b>	10	77%	3	23%	13
["Suchst du deinen Schlüssel?"]					
<b>Gruppe TL</b>	6	32%	13	68%	19
<b>Gruppe EL</b>	10	59%	7	41%	17
["Martin hört dir zu."]					
<b>Gruppe TL</b>		#DIV/0!		#DIV/0!	0
<b>Gruppe EL</b>		#DIV/0!		#DIV/0!	0
["Ich glaube diesem Mann."]					
<b>Gruppe TL</b>	8	80%	2	20%	10
<b>Gruppe EL</b>	9	64%	5	36%	14
["Wen soll ich fragen?"]					
<b>Gruppe TL</b>	4	57%	3	43%	7
<b>Gruppe EL</b>	5	31%	11	69%	16
<b>Gruppe TL</b>	6	32%	13	68%	19
<b>Gruppe EL</b>	6	35%	11	65%	17

nur Dativ gewertet

Dativ

Akkusativ

insgesamt	Kasus richtig in %	Kasus falsch in %
<b>Gruppe TL</b>	64%	36%
<b>Gruppe EL</b>	70%	30%

Gruppe TL	Kasus richtig in %	Kasus falsch in %
bei gleicher Valenz	73%	27%
bei untersch. Valenz	49%	51%

**Satzanalyse:  
Kasus-Benennung**

Kasus zuordnen		richtig in %	falsch in %	
Satz 1	Gruppe TL	100	0	k
	Gruppe EL	100	0	
Satz 2	Gruppe TL	76,46	23,54	nk
	Gruppe EL	100	0	
Satz 3	Gruppe TL	94,12	5,88	k
	Gruppe EL	92,9	7,1	
Satz 4	Gruppe TL	58,82	41,18	nk
	Gruppe EL	71,4	28,6	
Satz 5	Gruppe TL	100	0	k
	Gruppe EL	100	0	
Satz 6	Gruppe TL	43,8	56,2	nk
	Gruppe EL	84,6	15,4	

INSGESAMT	richtig in %	falsch in %
Gruppe TL	78,87	21,13
Gruppe EL	91,48	8,52

kanonisch	richtig in %	falsch in %
Gruppe TL	98,04	1,96
Gruppe EL	97,63	2,37

nicht-kanonisch	richtig in %	falsch in %
Gruppe TL	59,69	40,31
Gruppe EL	85,33	14,67

**Übersetzung**

Sinn erfasst	in %	Sinn nicht erfasst	in %	N
15	100%	0	0%	15
14	100%	0	0%	14
12	71%	5	29%	17
10	71%	4	29%	14
16	100%	0	0%	16
14	100%	0	0%	14
12	100%	0	0%	12
14	100%	0	0%	14
17	100%	0	0%	17
13	100%	0	0%	13
10	67%	5	33%	15
9	69%	4	31%	13

INSGESAMT	Sinn erfasst	Sinn nicht erfasst
Gruppe TL	90%	10%
Gruppe EL	90%	10%

kanonisch	Sinn erfasst	Sinn nicht erfasst
Gruppe TL	100%	0%
Gruppe EL	100%	0%

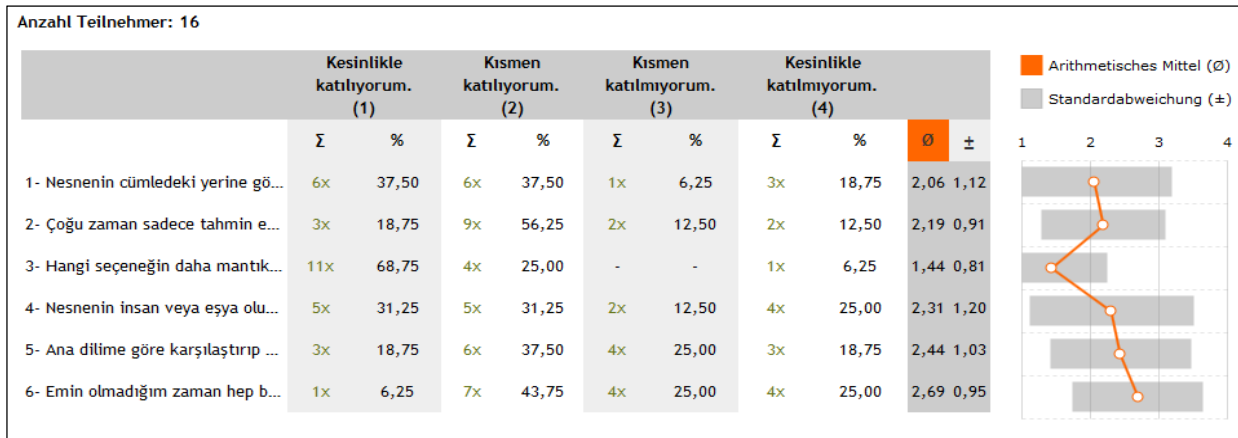
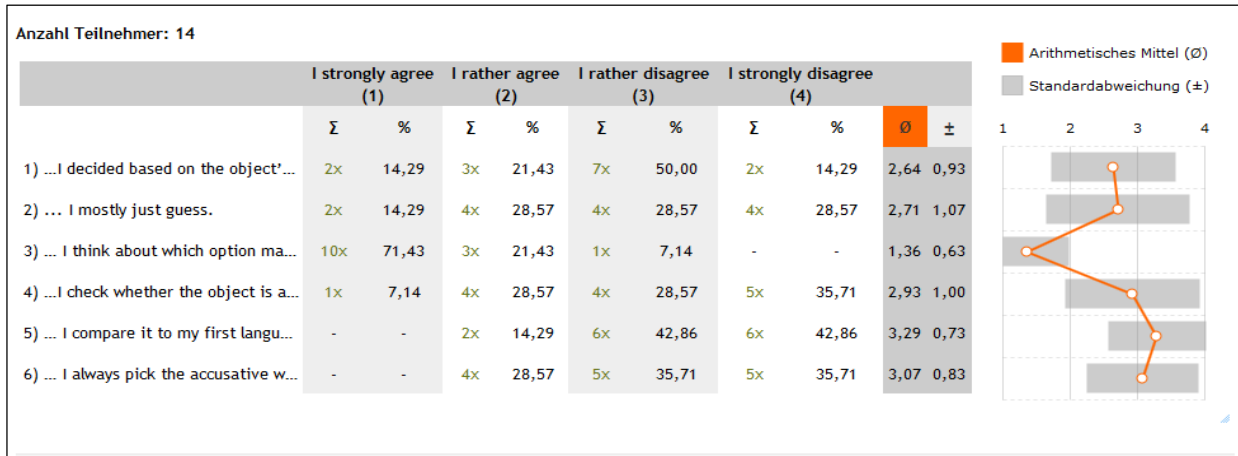
nicht-kanonisch	Sinn erfasst	Sinn nicht erfasst
Gruppe TL	79%	21%
Gruppe EL	80%	20%

**Übertragung der semantischen  
Rollen auf potentiell  
unbekannte Verben**

Kasuswahl		richtig in %	falsch in %
Satz 1	<b>Gruppe TL</b>	100	0
	<b>Gruppe EL</b>	85,71	14,29
Satz 2	<b>Gruppe TL</b>	93,3	6,7
	<b>Gruppe EL</b>	92,9	7,1
Satz 3	<b>Gruppe TL</b>	93,75	6,25
	<b>Gruppe EL</b>	92,9	7,1
Satz 4	<b>Gruppe TL</b>	86,67	13,33
	<b>Gruppe EL</b>	100	0
Satz 5	<b>Gruppe TL</b>	87,5	12,5
	<b>Gruppe EL</b>	85,7	14,3
Satz 6	<b>Gruppe TL</b>	68,8	31,2
	<b>Gruppe EL</b>	85,7	14,3

INSGESAMT	richtig in %	falsch in %
<b>Gruppe TL</b>	88,34	11,66
<b>Gruppe EL</b>	90,49	9,52

## Strategien bei der Kasuswahl



### Legende:

- 1 Satzposition
- 2 raten
- 3 Entscheidung nach dem "Sinn"
- 4 Belebtheit
- 5 Vergleich mit L1
- 6 im Zweifel immer Akkusativ

## Vermittlung bisher

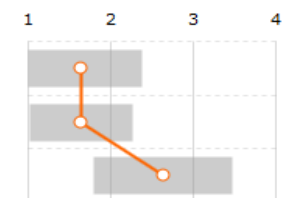
In my German lessons to date, concerning the topic accusative/dative, the following things have been done:

Anzahl Teilnehmer: 14

	oft (1)		sometimes (2)		seldom (3)		never (4)		Ø	±
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%		
learning verbs by heart	7x	50,00	5x	35,71	2x	14,29	-	-	1,64	0,74
explaining the underlying logic	6x	42,86	7x	50,00	1x	7,14	-	-	1,64	0,63
comparing with the first language / mother t...	1x	7,14	5x	35,71	6x	42,86	2x	14,29	2,64	0,84

Arithmetisches Mittel (Ø)

Standardabweichung (±)

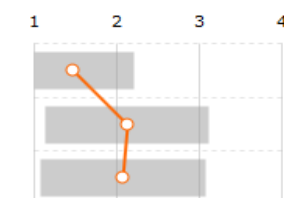


Anzahl Teilnehmer: 16

	sık sık (1)		bazen (2)		ender (3)		asla (4)		Ø	±
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%		
fiilleri ezberlemek	10x	66,67	3x	20,00	2x	13,33	-	-	1,47	0,74
altında yatan mantığı açıklamak	5x	33,33	4x	26,67	5x	33,33	1x	6,67	2,13	0,99
ana dilinizle kıyaslamak	5x	35,71	4x	28,57	4x	28,57	1x	7,14	2,07	1,00

Arithmetisches Mittel (Ø)

Standardabweichung (±)



### Legende

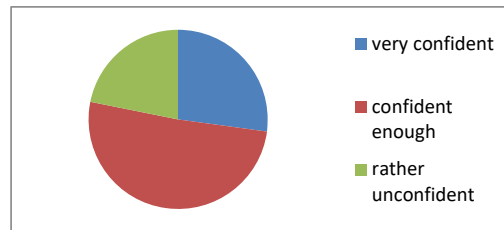
- 1 Verben auswendig lernen
- 2 die zugrundeliegende Logik erklären
- 3 mit der Erstsprache vergleichen

## Kenntnis grammatischer Begriffe

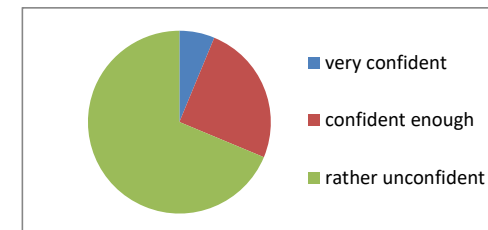
With grammar terms like "dative", "accusative", "case" and so on, I feel...

	Gruppe EL	Gruppe TL
very confident	27%	6%
confident enough	50%	25%
rather unconfident	21%	69%

Gruppe EL



Gruppe TL



im Vergleich:

