



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Profilanalyse in der Sprachstandsfeststellung. Eine Suche nach Methoden zur Messung von interimsprachlichen Veränderungen bei einem ermittelten Stillstand.“

verfasst von / submitted by
Oliver Lasselsberger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

UA 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
1.1 Erkenntnisinteresse	1
1.2 Fragestellung	3
1.3 Hinweise zu Begriffen	3
1.4 Gang der Untersuchung	6
2 Theorie	8
2.1 Rückblick auf die Spracherwerbsforschung	8
2.2 Erwerbssequenzen	13
2.2.1 Eine Begründung	13
2.2.2 Arten von Erwerbssequenzen und parallele Entwicklungen .	15
2.2.3 Studien und Ergebnisse	17
2.2.4 Processability und die nächste Phase der Entwicklung . . .	23
2.3 Erwerbskriterien	25
2.4 Profilanalyse	29
2.5 Zusammenfassung und Bezug zum Forschungsinteresse	33
3 Untersuchungsmethode	34
3.1 Korpus	34
3.2 Analysemethode	38
3.3 Minimale Satzwertige Einheiten	43
3.4 Anmerkungen zur Ermittlung von Profilstufen (Grießhaber)	46
3.5 Anmerkungen zur Bestimmung von Erwerbsphasen (Clahsen) . .	48
3.6 Verarbeitung der Daten	50
3.6.1 Datenspeicherung und Dateiformate	51
3.6.2 Formatierung von Selbstkorrekturen	52
3.6.3 Auswertung und Visualisierung der Daten	53
4 Analyse	54
4.1 Student*in 113	54
4.1.1 Forschungsfrage 1	55
4.1.2 Forschungsfrage 2	59
4.2 Student*in 110	63
4.2.1 Forschungsfrage 1	65
4.2.2 Forschungsfrage 2	69
4.3 Student*in 124	75
4.3.1 Forschungsfrage 1	76
4.3.2 Forschungsfrage 2	79

4.4	Student*in 469	85
4.4.1	Forschungsfrage 1	85
4.4.2	Forschungsfrage 2	90
5	Fazit	96
5.1	Forschungsfrage 1	97
5.2	Forschungsfrage 2	101
5.2.1	Frage 2a: Prozentuale Verteilung	101
5.2.2	Frage 2b: Verschiebungen im Spektrum realisierter syntaktischer Strukturen	103
5.3	Beobachtungen und Einflussfaktoren bei der Einstufung minimaler satzwertiger Einheiten	107
5.4	Diskussion und Ausblick	113
Index von bei der Auswertung gemachten Beobachtungen		118
Literaturverzeichnis		119
Anhang		123
Diagramme		124
Analysiertes Datenmaterial		133
Auswertungsprogramm		149
Abstracts		165
Deutsch		165
English		166

1 Einleitung

1.1 Erkenntnisinteresse

Sprachförderung ist dann am effektivsten, wenn sie die aktuelle Ausprägung der Sprachkenntnisse von Lernenden aufgreifen und dadurch geeignete Maßnahmen identifizieren und durchführen kann. Eine Feststellung des Entwicklungsstandes ist also häufig ein erster Schritt. Basierend auf Pienemanns „Teachability Hypothesis“ ist die Aneignung einer sprachlichen Struktur nur dann möglich, wenn die vorausgesetzten Verarbeitungsprozeduren bereits erworben wurden (Pienemann 1998, S. 252). Die präzise Abstimmung der Unterrichtsinhalte auf die Lerner*innen und die von ihnen ausgeprägten Interimsprachen ist also für das Erfolgspotenzial des Unterrichts essenziell.

Das Konzept der Interimsprache geht auf Selinker und den Begriff der *Interlanguage* zurück (Selinker 1972, S. 214). Jene Interimsprache unterscheidet sich von der Zielsprache und der Ausgangssprache und ist ein sich „in der Konfrontation mit zielsprachigen Daten“ herausbildendes „Sprachgebilde“ (Vogel 1990, S. 13). Die Interimsprache wird nicht allein durch korrekt erlernte Regeln der Zielsprache definiert, sondern beinhaltet auch solche Aspekte, die nicht zielsprachenkonform sind. Die Ausgangs- und die Zielsprache tragen zur Bildung jener Interimsprache, die die Sprache eines Individuums und nicht die geteilte Sprache einer Gemeinschaft ist, bei. Analysen der Interimsprache haben häufig das Ziel, Mittel zur Optimierung des Erwerbsprozesses zu finden (Vogel 1990, S. 13-15).

Je detaillierter eine solche Analyse ist, desto umfangreicher ist das Bild, das für Entscheidungen bezüglich der geeignetsten Lehrinhalte herangezogen werden kann. Auch in Fällen, in denen nicht alle Informationen benötigt werden, scheinen diese zumindest nicht abträglich zu sein. Dennoch ergeben sich im praktischen Anwendungskontext des Sprachunterrichts limitierende Faktoren. Dieser Kontext mag eine

zeiteffiziente Sprachstandsfeststellung erfordern, die von Personen durchgeführt werden kann, deren Kompetenz in anderen Bereichen als der Interimsprachenforschung liegt.

Ein Verfahren, das diese Bedingungen zu berücksichtigen versucht, ist die Profilanalyse Grießhabers, mit der schriftliche und mündliche Äußerungen analysiert werden können. Die mündliche Ermittlung der Profilstufen eigne sich beispielsweise für den Schuleingangsbereich (Grießhaber 2010, S. 157). Die Methode basiert auf der Analyse syntaktischer Strukturen, die in der Sprachproduktion eines Individuums Anwendung finden. Das ermittelte Profil erlaubt die Bestimmung einer „Erwerbstufe“ (Grießhaber 2013, S. 1), die den Erwerbsfortschritt in einer hierarchischen Progression repräsentiert. Wenn Grießhabers Profilanalyse also beispielsweise Erwerbstufe 3 diagnostiziert, impliziert dies, dass Strukturen aus den Stufen 1 und 2 ebenfalls in der Interimsprache vertreten sind und von der die Interimsprache nutzenden Person produziert werden können.

Kapitel 2.2 geht ausführlicher auf diese Aspekte ein. An dieser Stelle sei erwähnt, dass Grießhabers Profilanalyse auf Forschungsergebnisse zurückgeht, die in einer Studie Clahsen, Meisel und Pienemanns (1983) ermittelt und von Clahsen in einer Prozedur zur Sprachstandsermittlung umgesetzt wurden (Clahsen 1985). Grießhaber nahm jedoch den besonderen Anforderungen der Sprachstandsfeststellung bei der Einschulung entsprechende Anpassungen vor. Lehrkräfte zeigten sich von Clahsens Profilbogen überfordert und benötigten einen Profilbogen zur Sprachstandsermittlung, der während eines Erhebungsgespräches ausgefüllt werden konnte (Grießhaber 2005, S. 12).

Mit einer solchen Komplexitätsreduktion, die, wie in Kapitel 2.4 dargestellt wird, bestimmte in der Forschung festgestellte Merkmale der Erwerbstufen aus der Analyse ausschließt, steht die Vermutung im Raum, dass Zwischenschritte der Entwicklung womöglich nicht erfasst werden und dass es aus der Sicht des

Messinstrumentes zu einer Dunkelphase der Entwicklung kommen könnte. Eine Interimsprache könnte also potenziell Fortschritte machen, die vom Instrument der Sprachstandsfeststellung nicht erfasst werden. Diese Überlegungen scheinen besonders in solchen Fällen interessant zu sein, in denen das Erhebungsinstrument über einen längeren Zeitraum dieselbe Erwerbsstufe diagnostiziert.

1.2 Fragestellung

Diese Untersuchung setzt sich mit der folgenden Fragestellung auseinander. Die hier verwendeten Begriffe und der wissenschaftliche Kontext werden in Kapitel 2 erläutert.

1. Ergibt sich in den ausgesuchten Fällen mit Clahsens Profilbogen der gleiche Erwerbsstufenverlauf wie mit Grießhabers, wenn das von Grießhaber eingesetzte Emergenzkriterium mit einer Mindestanzahl von Anwendungen in korrespondierenden Bereichen angewendet wird?
2. Eignen sich andere Methoden dazu, womöglich verdeckte Entwicklungen der Interimsprache zu offenbaren?
 - (a) Prozentuale Verteilung
 - (b) Verschiebungen im Spektrum realisierter Strukturen

1.3 Hinweise zu Begriffen

Zahlreiche Überlegungen fanden in Hinblick auf ein Gendern des Wortes *Lernersprache* statt. Bei diesem handelt es sich um einen in der Spracherwerbsforschung etablierten Begriff. Dies mag ein Argument dafür sein, auf eine Anpassung zu verzichten. Hierfür spricht auch, dass mit der zunehmenden Digitalisierung die Auffindbarkeit von Inhalten in Suchmaschinen ein nicht zu unterschätzender Faktor

in der Zugänglichkeit der in dieser Arbeit dargestellten Forschungsergebnisse ist. Varianten wie *Lerner*innensprache*, *Lerner_innensprache* oder *LernerInnensprache* enthalten jenen etablierten Begriff nicht in seiner Reinform, weshalb davon auszugehen ist, dass sie nicht in Suchergebnissen auftauchen würden. Ein Argument für eine Anpassung ist, dass der Begriff *Lernersprache* in einer Zeit entstanden ist, in der die Geschlechter nicht auf die gleiche Weise in der Sprache Berücksichtigung fanden und dass die Gesellschaft in der Zwischenzeit Veränderungen erlebt hat, die eine Neubewertung solcher Begriffe einfordern. Da diese Arbeit am Anfang der 2020er Jahre entsteht, scheint eine Orientierung an der Sprache der Gegenwart und die mit ihr einhergehende Zukunftsorientierung eine zu favorisierende Perspektive zu bieten. Zuletzt sind allerdings auch rein pragmatische Argumente wie eine zunehmend erschwerete Handhabung von Komposita wie *Lerner*innensprachenforscher*innen* zu berücksichtigen. Da jede der Varianten einen Kompromiss darstellt und das Potenzial hat, politische Fragen zu provozieren, die nicht Teil des Forschungsinteresses sind, wird in dieser Arbeit der Begriff *Interimsprache* verwendet. Eine Ausnahme bilden direkte Zitate.

Um Missverständnissen vorzubeugen, soll auch auf die Begriffsvarianten hinsichtlich sprachlicher Entwicklungsphasen im Sinn der Einstufung in Erwerbssequenzen hingewiesen werden. Grießhaber und Clahsen nutzen unterschiedliche Terminologien, beziehen sich jedoch auf die gleichen Entwicklungsphasen. Im Fall Grießhabers Publikationen wurde beobachtet, dass die Begriffe *Stufe*, *Profilstufe* und *Erwerbstufe* ihre konkreten Bedeutungen im Lauf der Zeit änderten. In dieser Arbeit werden diese Begriffe wie folgt verwendet.

- *Profilstufe*: Die Stufe einer einzelnen, minimalen satzwertigen Einheit, die Teil eines Textes ist.
- *Erwerbstufe*: Die Stufe eines Textes, die anhand der Profilstufen der in ihm enthaltenden minimalen satzwertigen Einheiten bestimmt wurde.

- *Stufe*: Dieser Begriff wird tendenziell vermieden, wenn die Bedeutung nicht aus dem Kontext erkennbar ist.

Clahsen bedient sich des Begriffs *Phase* und nummeriert diese mit römischen Ziffern. Diese Terminologie wird in dieser Arbeit für die Bewertung minimaler satzwertiger Einheiten und vollständiger Texte verwendet. Wenn ein neutraler Begriff notwendig ist, wird *Entwicklungsphase* oder *Erwerbsphase* genutzt.

Deutsch	Englisch
Interlanguage-Hypothese	Interlanguage Hypothesis
Interimsprache	Interlanguage
Fossilisierung	Fossilization

Tabelle 1: Deutsch - Englisch

Eine weitere Herausforderung stellt sich in der Frage, wie englischsprachige Begriffe gehandhabt werden sollen. Diese finden sich in der verwendeten Literatur durch die Tatsache, dass ein Teil der relevanten Forschungsergebnisse in Englisch publiziert wurde, häufig. Die Handhabung wird anhand der Wichtigkeit jener Begriffe für diese Arbeit entschieden. Wenn es sich um einen Begriff handelt,

der selten Gebrauch findet oder gar nur ein einziges Mal genannt wird, wird dieser im englischen Original übernommen. Dies soll durch eine Übersetzung verursachte Missverständnisse verhindern. Eine deutsche Übersetzung wird jedoch in einer Fußnote angegeben. Englischsprachige Begriffe, die in dieser Arbeit häufiger

Begriff	Abkürzung
minimale satzwertige Einheit	MSE
Clahsen	CS
Grießhaber	GH
Text	T
Phase oder Profilstufe	P

Tabelle 2: Abkürzungen

auftreten, werden übersetzt oder wenn möglich durch eine bereits etablierte deutschsprachige Alternative repräsentiert. Eine Ausnahme bilden hier solche englische Begriffe, die sich auch im deutschen Sprachraum gefestigt haben. Tabelle 1 soll Eindeutigkeit gewährleisten.

Es wurde versucht, auf die Nutzung von Abkürzungen zu verzichten. Dennoch wurden in Kapitel 4 sehr häufig genutzte, lange Begriffe aufgrund der Informationsdichte und zugunsten der Lesbarkeit im Text und in Tabellen abgekürzt (siehe Tabelle 2).

1.4 Gang der Untersuchung

Diese Arbeit besteht neben diesem Einleitungskapitel aus den folgenden Hauptkapiteln. Kapitel 2 beinhaltet den theoretischen, wissenschaftlichen Hintergrund, auf dem die Untersuchung aufbaut. Hier wird auf die relevanten Aspekte der Forschung zu Erwerbssequenzen beim Erwerb der deutschen Sprache und auf die beiden in dieser Arbeit genutzten Methoden zur Profilanalyse eingegangen. Teile dieser Methoden und insbesondere ihre Profilbögen werden auch im darauf folgenden Kapitel 3 behandelt, wo ihre Bedeutung für die Untersuchungsmethode zum Tragen kommt. Außerdem findet in jenem Kapitel die Definition der Schritte statt, die eingesetzt werden, um die Forschungsfragen zu beantworten und das Untersuchungsziel zu erreichen. Da sich die untersuchten Profilbögen und deren intendierte Anwendungsprozeduren in manchen Aspekten deutlich unterscheiden, ist eine präzise Darstellung des Auswertungsprozesses notwendig. Darüber hinaus inkludiert das Kapitel eine Beschreibung des genutzten Korpus, Details der elektronischen Datenverarbeitung und Entscheidungen bezüglich des Einsatzes der beiden Profilbögen. Während die Ergebnisse der Analyse im Anhang verfügbar sind, werden für den Vergleich der Profilbögen relevante Beobachtungen, die während der Auswertung gemacht wurden, und Begründungen für Entscheidungen, die bei der Einstufung von minimalen satzwertigen Einheiten getroffen wurden mussten, in Kapitel 4 dargestellt. Letztere haben sich aufgrund von Differenzen zwischen der vielseitigen und unvorhersehbaren Natur einer sich entwickelnden Interimsprache und der auf den Profilbögen vorhandenen und zur Analyse gedachten Kategorien

als notwendig erwiesen. Die Texte der vier Student*innen werden in jenem Kapitel getrennt nach Person und in den Forschungsfragen gewidmeten Unterkapiteln behandelt. Den Abschluss der Arbeit bildet das Kapitel 5, in dem die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert werden.

2 Theorie

Hinführend zu späteren Perspektiven fanden in der frühen Spracherwerbsforschung Entwicklungen statt, die in Kapitel 2.1 beleuchtet werden. Dies soll es erlauben, diese Arbeit im Forschungsfeld zu verorten. Die Theorie zu Erwerbssequenzen und zugehörige Studien werden in Kapitel 2.2 behandelt. Aufbauend auf diesen Forschungsergebnissen, beruhen Grießhabers und Clahsens Profilanalyseverfahren auf der Annahme, dass der Erwerb der deutschen Sprache in einer festen Reihenfolge stattfindet, in deren Progression ein ermittelter Sprachstand einzuordnen ist. Für diese Einordnung werden Erwerbskriterien genutzt, anhand derer die Entscheidung, ob eine sprachliche Regel in einer gegebenen Interimsprache als erworben angesehen werden kann, getroffen wird. Diese werden in Kapitel 2.3 diskutiert und mit den Forschungszielen in Bezug gesetzt. Abschließend wird in Kapitel 2.4 auf die Profilanalysemethoden Clahsens und Grießhabers eingegangen. Sie bilden die Basis des Vergleiches, den diese Untersuchung anstellen möchte.

2.1 Rückblick auf die Spracherwerbsforschung

Ein früher Erklärungsversuch von Schwierigkeiten im Bereich des Zweitsprachenerwerbs ging aus dem *Behaviorismus* hervor, der Sprache als ein System von Gewohnheiten zu erklären versuchte. Menschliches Verhalten wird in diesem Konzept als Reaktion auf Stimuli gesehen. Diese Reaktionen können verbaler und nonverbaler Natur sein. Eine Zweitsprache zu erwerben, bedeutet für Lernende also, sich zusätzlich zu den bereits vorhandenen verbalen Reaktionsmustern Alternativen anzueignen (Grießhaber 2010, S. 130). Lernende transferieren ihre in der Erstsprache ausgebildeten Gewohnheiten dabei auf die Strukturen der Zweitsprache. Die auf diesem Konzept aufbauende Kontrastivhypothese vermutet, dass ein Transfer je nach der strukturellen Nähe oder Distanz der Sprachen *positiv* oder *negativ*

stattfinden kann¹. In Fällen, in denen die Sprachen strukturelle Ähnlichkeiten aufweisen, könnte der Erwerb leichter vonstattengehen, während der Transfer von Gewohnheiten zwischen strukturell kontrastierenden Sprachen zu einem negativen Transfer und inkorrekt Äußerungen führe (Grießhaber 2010, S. 131). Sprachkontraste stellten sich jedoch nicht als eine haltbare Erklärung für empirisch bei Lernenden festgestellte Produktionsfehler heraus (Grießhaber 2010, S. 131).

Nachdem sich das Erklärungspotenzial der *Konstrastivhypothese* nicht im erwarteten Ausmaß realisiert hatte, wurde mit der *Identitätshypothese* ein Konzept entwickelt, das einen gegensätzlichen Ansatz verfolgte und von Chomskys Theorie der *Universalgrammatik* inspiriert wurde. Die zugrundeliegende Annahme lautet, dass jeder Spracherwerb ein von anderen Spracherwerbsprozessen isolierter Vorgang sei und dass die Erstsprache einen unbedeutenden Einfluss auf den Erwerbsprozess habe (Grießhaber 2010, S. 134). Die Identitätshypothese ist die stärkste Ausprägung der *L1=L2-Hypothese* und geht davon aus, dass „vergleichbare psycholinguistische Prozesse sowohl das L1 als auch das L2-Lernen steuern“ (Edmondson und House 2011, S. 136). Grießhaber scheint die Aufmerksamkeit, die die Sprachwissenschaft seit dem Aufkommen dieses Konzeptes der empirischen Forschung widmet, als vorteilhaft zu bewerten, kritisiert jedoch die vollständige Ablehnung von Transferprozessen (Grießhaber 2010, S. 137). Auch Edmondson und House thematisieren Schwierigkeiten, die sich bei der Übertragung der *Universalgrammatik* auf den Zweitspracherwerb ergeben, und argumentieren, dass die Beobachtung, dass Kinder „irgendeine natürliche Sprache“ mit Leichtigkeit erwerben können, während es evident sei, dass Erstsprachen im Lernprozess erwachsener Lernender eine Rolle spielen, ein Anzeichen für den Einfluss bereits erlernten Wissens für den Erwerb neuen Wissens ist (Edmondson und House 2011, S. 143). Dieser Kritikpunkt wird von einer Studie Bohnackers unterstützt, wenngleich angemerkt werden soll, dass

¹Grießhaber verwendet die Begriffe „positiver“ und „negativer“ Transfer. In der Literatur findet aber auch das Begriffspaar „positiver Transfer“ und „Interferenz“ Gebrauch.

der Zweck jener Untersuchung die Prüfung der für die deutsche Sprache etablierten Erwerbssequenzen war, die das Thema des Kapitels 2.2 sind. Ein an dieser Stelle erwähnenswertes Ergebnis lautet, dass schwedische Deutschlernende abhängig davon, ob sie vor dem Erwerb des Deutschen bereits Kenntnisse in der englischen Sprache erworben haben, unterschiedliche Fortschritte bei der Produktion von Sätzen mit obligatorischer Verb-Inversion zeigten (Bohnacker 2006, S. 478). In ihrem zweiten Kritikpunkt weisen Edmondson und House darauf hin, dass alle gesunden Kleinkinder in ihrer „Muttersprache“ kompetent werden, während bei erwachsenen Lernenden im Regelfall eine begrenzte Kompetenz erreicht werde (Edmondson und House 2011, S. 143). Beide Punkte scheinen der Annahme, dass der Erstspracherwerb dem Zweitspracherwerb gleicht, also einer starken *L1=L2-Hypothese*, deutlich zu widersprechen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die *Identitätshypothese* eine von der *Kontrastivhypothese* aufgestellte und empirisch nicht nachweisbare Annahme überwunden hat, sich durch ihre als Gegenposition konzeptualisierte Natur aber selbst einer Anfechtbarkeit durch die empirische Forschung geöffnet hat.

Ein sich dieser strikten Dichotomie entsagendes Konzept entstand mit der *Interlanguage-Hypothese* Selinkers. Der Zweitsprachenerwerb wird hier als ein „dynamischer Prozess“ verstanden, in dessen Verlauf die erlernte Sprache als ein sich stets wandelndes, instabiles Gebilde heranwächst (Aufgebauer 2016, S. 21). Im Unterschied zu den oben vorgestellten Hypothesen sieht die *Interlanguage-Hypothese* jene Sprache als ein von Erst- und Zielsprache autarkes System, das eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt.

Auf den ersten Blick scheint Selinkers Ansatz eine Verwandtschaft zur Identitätshypothese zu besitzen, da sie wie jene von Chomskys *Universalgrammatik* inspirierte Hypothese auch von einer *latenten Struktur* im kognitiven Apparat Sprachenlernender ausgeht. Der essenzielle Unterschied ist jedoch, dass Selinker

zwischen einer „*latent language structure*“², welche die biologische Entsprechung der *Universalgrammatik* darstellt und ausschließlich Kleinkindern und sehr wenigen Erwachsenen zur Verfügung stehe, und einer „*latent psychological structure*“³, die ebenso genetisch determiniert ist, aber nicht mit einer *Universalgrammatik* in Verbindung steht und aus der keinerlei Erfolgsgarantie für den Spracherwerb folgt, unterscheidet (Selinker 1972, S. 211f). Selinker argumentiert, dass 5 % der Lernenden eine Erstsprachensprecher*innen gleichende Kompetenz erwerben können. Daher wird davon ausgegangen, dass jene Lernenden, die dieses Ziel im Erwachsenenalter zu erreichen imstande sind, im Unterschied zu den anderen 95 % der erwachsenen Zweitsprachenlernenden jene *latent psychological structure* erwecken können (Selinker 1972, S. 212). Diese steht im Regelfall nur Kleinkindern zur Verfügung. Das sprachliche System, die „*Interlanguage*“⁴, das in jenen erfolglosen Versuchen, die Zielsprache zu produzieren, in Aktion tritt, ist neben Äußerungen in der Erstsprache der Lernenden und Äußerungen von Erstsprachensprecher*innen der Zielsprache eine von drei Kategorien, die Selinker als für dieses Konzept relevant erachtet. Die Sammlung von Äußerungen in diesen drei Kategorien und der Vergleich dieser solle der Spracherwerbsforschung Aufschluss über die zugrundeliegenden psychologischen Prozesse geben (Selinker 1972, S. 214).

Diese *Interlanguage*, die in weiterer Folge mit dem im deutschen Sprachraum gebräuchlichen Terminus *Interimsprache* bezeichnet werden soll, bietet zudem Raum zur Beschreibung von anderen Phänomenen wie der *Fossilisierung*. Selinker stellt die Behauptung auf, dass *Fossilisierung* ein Wiederauftreten einer als überwunden geglaubten sprachlichen Struktur aus der *Interimsprache* und nicht etwa zufällig oder der Erstsprache geschuldet sei (Selinker 1972, S. 215f). Ein vor dem Hintergrund dieser Arbeit relevanter Aspekt der *Interlanguage-Hypothese* scheint zu sein, dass

²Deutsch: latente sprachliche Struktur

³Deutsch: latente psychologische Struktur

⁴Deutsch: Interimsprache

sie die Lernendenperspektive in den Vordergrund rückt. So distanziert sich das Konzept von einer Fehleranalyse, die nur den Abstand zur Zielsprache untersucht (Aufgebauer 2016, S. 21). Die Analyse der *Interimsprache* fokussiert die in den Lernenden stattfindenden Prozesse, derer Selinker fünf benennt.

„I consider the following to be processes central to second language learning; first, *language transfer*; second, *transfer of training*; third, *strategies of second language learning*; fourth, *strategies of second language communication*; and fifth, *overgeneralization of TL linguistic material*.“ (Selinker 1972, S. 215)

Neben dem Einfluss des Transfers, der in diesem Konzept Berücksichtigung findet, scheinen für den Zweck dieser Arbeit besonders die Prozesse *strategies of second language learning*⁵, *strategies of second language communication*⁶ und *overgeneralization of TL linguistic material*⁷ von Interesse zu sein, da sie erlauben könnten zu beurteilen, wie nicht zielsprachenkonforme Äußerungen im Zweifelsfall zu interpretieren sind.

Overgeneralization of TL linguistic material ist ein interimsprachlicher Prozess, der die Anwendung von gelernten Regeln in Bereichen bezeichnet, in denen jene Regeln in der Zielsprachennorm nicht eingesetzt werden (Selinker 1972, S. 217f.). Die beiden als Strategien bezeichneten Prozesse werden von Lernenden angewendet, um eine noch nicht ausgebildete Kompetenz zu überwinden. Die Kategorie *Strategies of second language learning* umfasst solche Strategien, die das Erlernen von Regeln betreffen. So können diese beispielsweise vereinfacht werden, indem Sonderfälle unberücksichtigt bleiben. *Strategies of second language communication* werden aus der Not des häufig zeitlich limitierten ausdrücken Müßens angewendet und können ebenfalls Vereinfachungen enthalten. Die Differenzierung scheint nicht immer

⁵Deutsch: Zweitspracherwerbsstrategien

⁶Deutsch: Zweitsprachenkommunikationsstrategien

⁷Deutsch: Übergeneralisierung von zielsprachlichem Sprachmaterial

eindeutig durchführbar zu sein, wie in Selinkers Argumentation zu einem Beispiel Coulters und durch den Umstand, dass jene fünf Prozesse nur eine Teilmenge aus der Menge an Möglichkeiten seien, deutlich wird (Selinker 1972, S. 219f). Der Prozess *Transfer of training*⁸ inkludiert solche Entwicklungen der Interimsprache, die auf Praktiken des Sprachunterrichts und andere zum Erwerb genutzte Mittel zurückzuführen sind. So können nicht der Zielsprache entsprechende Regeln Teil der *Interimsprache* werden, obwohl diese nicht auf sprachliche Ursachen rückführbar sind (Selinker 1972, S. 218f). Da eine Einsicht in die Unterrichts- und Erhebungssituation, aus der die in dieser Arbeit genutzten interimsprachlichen Daten entstammen, nicht gegeben ist, scheint diese Kategorie jedoch das geringste Potenzial zu haben, in den Interpretationen eine Rolle zu spielen.

2.2 Erwerbssequenzen

Hierarchische Sequenzen im Erwerb der deutschen Sprache wurden in einer Reihe von Studien festgestellt, auf die in Kapitel 2.2.3 hingewiesen wird. Diese empirisch belegte Feststellung mag ausreichend sein, um den theoretischen Rahmen dieser Arbeit zu schaffen, jedoch schiene das Gesamtbild ohne einen Hinweis auf den Grund für das Auftreten jener Erwerbssequenzen nicht vollständig zu sein. Pienemanns *Processability Theory* bietet eine Erklärung für dieses Phänomen.

2.2.1 Eine Begründung

Die *Processability Theory* baut auf der *Learnability Theory* auf und geht davon aus, dass Lernende eine begrenzte Menge an Verarbeitungskapazitäten besitzen, die durch die Verarbeitung eines auszudrückenden Inhalts in gesprochene Sprache beansprucht werden (Pienemann 2005, S. 2). Dieser Faktor scheint besonders dann bedeutsam zu sein, wenn Sprache in einem begrenzten Zeitrahmen wie beispielsweise

⁸Deutsch: Transfer des Trainings

während eines Gesprächs produziert wird. Die Aneignung von Verarbeitungs routinen, die von sprachlichem Wissen zu unterscheiden sind, sei ein essenzieller Teil des Spracherwerbs. Pienemann argumentiert, dass diese Verarbeitungs routinen graduell erworben werden, Voraussetzung zur Verarbeitung von Strukturen der Zielsprache sind und die Reihenfolge des Erwerbs jener Strukturen auf dieser Grundlage bestimmen (Pienemann 2005, S. 2).

Während erwachsene Sprachlernende auf die gleichen kognitiven Ressourcen wie erstsprachige Sprecher*innen zurückgreifen können, sind ihre sprachspezifischen Routinen noch nicht oder nicht im gleichen Maß ausgebildet, sofern diese nicht aus einer stark verwandten Sprache entlehnt werden können (Pienemann 2005, S. 9f). Spezifisch für den Bereich der syntaktischen Strukturen sei festzustellen, dass diese das Speichern von diakritischen Markierungen und anderen grammatischen Informationen erfordern. Welche Informationen gespeichert werden müssen, variiert von Sprache zu Sprache (Pienemann 2005, S. 11). Verarbeitungsprozeduren der Erstsprache seien also im Regelfall nicht dafür geeignet, die Speicherung jener Informationen durchzuführen und müssen daher durch neue Prozeduren ergänzt werden.

Im Zusammenhang von Wortstellungsregeln nennt Lee eine Äußerung einer interviewten Lernerin der deutschen Sprache: „[Nebensätze beim Sprechen sind] ganz kompliziert, weil ich erinnere mich nie, wo muss ich Verben stellen, am Anfang oder am Ende. Das ist am schwierigste, wenn ich spreche.“ (Lee 2012, S. 75). Das Zitat illustriert einen Fall, in dem die Platzierung des Verbs in der verbalen Sprachproduktion von den zur Verfügung stehenden Verarbeitungsprozeduren nicht bewältigt wird. Lee nutzt den Begriff des „*morphosyntaktischen Spannungsfeldes*“, um das Phänomen zu beschreiben, das in Erscheinung tritt, wenn bei der Sprachanwendung beispielsweise eine Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt werden muss, um einen zielsprachenkonformen Satz zu produzieren, und diese Herstellung durch

die Positionierung der Satzelemente erschwert wird. Diese Erschwerung komme durch die Notwendigkeit, Informationen während der Sprachproduktion für eine spätere Anwendung im Gedächtnis zu behalten, zustande. Im Fall der *Inversion* wird das Subjekt hinter das Verb verschoben, wodurch es gespeichert und nach der Produktion des Verbs aus dem Arbeitsgedächtnis abgerufen werden muss (Lee 2012, S. 81). Lee vermutet, dass die kognitive Beanspruchung umso größer wird, „je weiter das Verb im Satz vom Subjekt entfernt positioniert werden muss“ (Lee 2012, S. 82). Somit sei die Produktion der *Verbendstellung* im Nebensatz eine noch größere Herausforderung als die *Inversion*. Während die Schwierigkeit der *Inversion* im Vertauschen der Satzelemente liegt, enthält die *Verbendstellung* diese erste Schwierigkeit und erweitert sie um eine zweite. Unter diesen Gesichtspunkten scheint die Annahme, dass die *Verbendstellung* nach der *Inversion* erworben wird, dass also ein hierarchisches Verhältnis zwischen diesen Regeln existiert, begründbar zu sein.

2.2.2 Arten von Erwerbssequenzen und parallele Entwicklungen

Erste Untersuchungen, die hierarchische Abfolgen im Erwerb der deutschen Sprache feststellten, gehen auf die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts zurück. Ein solcher Referenzpunkt sind die Ergebnisse der ZISA-Studie. In einer Querschnittsanalyse aus diesem Projekt wurden von Clahsen, Meisel und Pienemann (1983) *variante* und *invariante Abfolgen* in der sprachlichen Entwicklung erwachsener Deutschlernender in einem ungesteuerten Erwerbskontext festgestellt (Grießhaber 2006, S. 2).

Variante Abfolgen treten nicht bei allen Lernenden auf und eine Klassifizierung von Sprachlernfortschritten in einer dieser Abfolgen könnte daher keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben. *Invariante Abfolgen* hingegen sind von besonderem Interesse, da angenommen wird, dass sie allgemeingültig sind und daher von allen Lernenden durchlaufen werden, wodurch sich auf ihrer Basis Aussagen treffen lassen,

die für die Spracherwerbsforschung und in weiterer Folge die Unterrichtspraxis Relevanz haben.

Aus dem Spektrum *invarianter Abfolgen* fokussiert Grießhabers Profilanalyse exklusiv den Erwerb von Verbstellungsregeln (siehe Kapitel 2.4), doch es hat sich gezeigt, dass bestimmte, getrennt erfasste Kategorien der interimsprachlichen Entwicklung parallel verlaufen (Grießhaber 2012, S. 186f). In der Auswertung der DiGS-Studie (siehe auch Kapitel 2.2.3) sind Sequenzen bei der Verbalflexion⁹, bei den Satzmodellen und beim Kasus festgestellt worden. Ein Beispiel für eine parallele Entwicklung ist, dass in jener Untersuchung das Satzmodell *Verbalklammer* (PARTIKEL) beim überwiegenden Teil der Proband*innen zeitgleich mit der Entwicklung des Gebrauchs von *Modalverben* in Verbindung mit dem *Infinitiv* im Verbalbereich erworben wurde (Diehl 1999, S. 20). Auf der Grundlage solcher Beobachtungen ließe sich mutmaßen, dass Korrelationen zwischen den Sequenzen bestünden, jedoch weist Diehl (1999, S. 19) darauf hin, dass diese sequenzübergreifenden Parallelen in ihrer Untersuchung lediglich „bei einer repräsentativen Mehrheit der Testpersonen beobachtet wurden“, während die Abfolgen innerhalb der individuellen Sequenzen „ohne Ausnahmen“ auftraten. Den festgestellten Parallelen kann in Bezug auf die Verlässlichkeit der Vorhersage von interimsprachlichen Entwicklungen also nicht der gleiche Status wie den Erwerbssequenzen zuerkannt werden. Es kam in der Untersuchung zudem zu Verschiebungen, da manche der getesteten Personen in Relation zur Kasusflexion frühere Fortschritte in den Bereichen der Verbalflexion und der Satzmodelle machten (Diehl 1999, S. 20). Die Verbalflexion erwies sich als Bereich, in dem die größte Variation an Lernerfolgen stattfand, wodurch sich ein Gefälle zwischen den Sequenzen ergab, was die Streuung der ermittelten Erwerbszeitpunkte betrifft. Diehl (1999, S. 21) warnt davor, die Beobachtung von parallelen Entwicklungen als Grundlage zur Postulierung

⁹Diehl verwendet auch den Begriff „Verbalbereich“

von „erwerbslogische[n] Zusammenhänge[n]“ zu gebrauchen, und führt diese auf einen für frankophone Lerner*innen¹⁰ vergleichbar hohen Schwierigkeitsgrad der Sprachstrukturen zurück.

2.2.3 Studien und Ergebnisse

In diesem Kapitel werden Studien aus dem Bereich der Zweitspracherwerbsforschung mit einem Fokus auf allgemeingültige, hierarchische Abfolgen im Erwerb in der deutschen Sprache thematisiert und Ergebnisse, die Relevanz für die vorliegende Arbeit haben, dargestellt.

Die Studien der Forschungsgruppe ZISA sind nicht nur chronologisch aus den behandelten Studien die ersten, ihre Resultate bilden auch die Grundlage für weitere Untersuchungen und sind ein im Forschungsfeld häufig genannter Referenzpunkt. Der Untersuchungsgegenstand war die Interimsprache von nach Deutschland migrierten Arbeiter*innen¹¹ mit romanischen Erstsprachen. Anzumerken ist, dass jene erwachsenen Lernenden die deutsche Sprache ungesteuert erwarben (Aufgebauer 2016, S. 35). Das Projekt umfasste Querschnitts- und Longitudinaluntersuchungen. Die unten angeführten Ergebnisse wurden in der Querschnittsanalyse ermittelt (Clahsen, Meisel und Pienemann 1983, S. 59) und sprechen dafür, dass der Erwerbsprozess im Bereich der Syntax eine Folge von sieben Stufen durchläuft (siehe Tabelle 3).

#	Regel	Verbstellungsregel
7	V-ENDE	Finites Verb im Nebensatz
6	ADV-VP	Satzinternes Adverbial
5	INVERSION	Subjekt-Verb-Inversion
4	PARTIKEL	Satzklammer
3	ADV-VOR	Vorangestelltes Adverbial
2	-	Mehrkonstituentenstufe
1	-	Einkonstituentenstufe

Tabelle 3: Erwerbstypen bei Clahsen, Meisel und Pienemann 1983

¹⁰Die DiGS-Studie wurde an Genfer Schulen durchgeführt.

¹¹Clahsen, Meisel und Pienemann (1983) verwenden den Begriff „Arbeiter“. In der untersuchten Gruppe waren jedoch beide Geschlechter vertreten.

Diese Stufen sind in reduzierter Form bei Clahsen (1985) und Grießhaber (2005), also den in der vorliegenden Untersuchung zu vergleichenden Profilanalyseverfahren, zu finden (siehe Kapitel 2.4). In der aktuellen Literatur existieren auch solche Darstellungen, die die erste Stufe der Entwicklung, die *Einkonstituentenstufe* nicht nennen. Ein Beispiel hierfür findet sich bei Lee (2012, S. 76). Die erste Stufe enthält Strukturen, die eine Kategorisierung als Satz erlauben würden, nicht, weshalb diese Praxis der Diskussion des Erwerbs von Satzmodellen angemessen erscheint. Ein praktisch womöglich gewichtigerer Unterschied zur ursprünglich von Clahsen, Meisel und Pienemann (1983) vorgestellten Erwerbssequenz ist das Wegfallen der Regel ADV-VP in der aktuellen Literatur (*Stufe 6*) (Lee 2012, S. 76; Meerholz-Härle und Tschirner 2001, S. 2).

Stufe 1 werden Ellipsen und Äußerungen, bei denen Konstituenten ausgelassen wurden, zugeordnet. Ellipsen tauchen beispielsweise als Antworten auf W-Fragen auf und das Auslassen von Konstituenten ist eine Strategie, die bei einer durch den Kontext gegebenen Rekonstruierbarkeit jener Konstituenten auftritt (Clahsen, Meisel und Pienemann 1983, S. 99f).

Stufe 2 gehören Äußerungen an, die aus mehr als einer Konstituenten zusammengesetzt sind. Diese Folge aus Elementen enthält typischerweise zumindest eine Nominalphrase und ein Verb, wobei das letztere nicht in jeder Äußerung auftritt (Aufgebauer 2016, S. 36). Dies mag den Eindruck eines Widerspruchs erwecken, da die Definition dieser Erwerbstufe somit ein Element enthält, das in der Realität nicht immer realisiert wird. Clahsen, Meisel und Pienemann (1983, S. 101) argumentieren jedoch, dass die auch in *Stufe 1* vorkommende Auslassungsstrategie angewendet wird und dass daher dennoch von einer Verfügbarkeit der Strukturen in der Interimsprache ausgegangen werden kann.

Stufe 3 wird durch Adverbialkomplexe charakterisiert, die dem Subjekt vorangestellt sind (Clahsen, Meisel und Pienemann 1983, S. 129). Clahsen, Meisel und

Pienemann bezeichnen diese Stellung als die *satzexterne Position* und differenzieren sie von der *satzinternen Position*, die dem Subjekt nachgestellt ist. Adverbiale sind hierbei als Überkategorie zu lesen, die Präpositionalphrasen mit adverbialer Funktion und Adverbien beinhaltet (Clahsen, Meisel und Pienemann 1983, S. 128). Hingewiesen wird auf eine Schwierigkeit, die sich hinsichtlich der Entscheidung, ob eine Äußerung durch die Anwendung der Regel ADV-VOR gebildet wurde, ergibt, wenn das Verb, das Subjekt oder gar beide Konstituenten fehlen (Clahsen, Meisel und Pienemann 1983, S. 135). Das Adverbial befindet sich in diesem Fall am Satzanfang, doch die Elemente, vor denen es positioniert sein sollte, werden nicht realisiert. Auch ist eine Differenzierungsproblematik zwischen der Adverbialvoranstellung und der Topikalisation von Konstituenten durch eine Verschiebung an den Satzanfang zu nennen. Clahsen, Meisel und Pienemann (1983, S. 136) schließen aufgrund der Verteilung des letzteren Merkmals auf die von ihnen erhobenen Daten aus, dass es sich um eine Erwerbstufe handeln könnte, und vermuten, dass jene Topikalisationsregel einer lernersprachlichen Variation unterworfen ist.

Stufe 4 bezeichnet die Verschiebung von infiniten Verb(teil)en an das Satzende (Aufgebauer 2016, S. 37). Durch den Einsatz dieser Regel wird die Satzklammer realisiert, die bei der Bildung mancher Tempora, bei Modalverb- und Passivkonstruktionen und bei trennbaren Verben zur Produktion zielsprachenkonformer Sätze eingesetzt wird. In ihrer Untersuchung stellten Clahsen, Meisel und Pienemann (1983, S. 137) drei Arten zusammengesetzter Verben in Lerner*innenäußerungen fest, die nach dem Auftreten von *trennbaren Präfixen*, *Auxiliarverben* und *Modalverben* differenziert werden. Gegen eine Charakterisierung als „Distanzstellung“ spreche das Auftreten von Fällen, in denen eine Distanz zwischen den Verbteilen nicht gegeben ist (Clahsen, Meisel und Pienemann 1983, S. 137). In Nebensätzen¹² werden zusammengesetzte Verben beispielsweise nicht getrennt. Stattdessen wird

¹²Clahsen, Meisel und Pienemann nutzen für ihr Beispiel die Bezeichnung „eingebettete Sätze“.

zur Beschreibung die Permutationsregel PARTIKEL herangezogen, die im folgenden Textabschnitt definiert wird:

„Diese Regel bringt Partizipien, Infinitive und die nicht-flektierten Teile trennbarer Verben an das Satzende. Dabei gibt es ein recht eindeutiges Kriterium für die Anwendbarkeit der Regel: die Nicht-Finitheit der Verbteile.“ (Clahsen, Meisel und Pienemann 1983, S. 138).

Stufe 5 wird durch die Anwendung der Subjekt-Verb-Inversion (INVERSION), die umzusetzen ist, um die Zweitstellung des Verbs trotz der Besetzung des Vorfeldes durch andere Elemente als das Subjekt zu gewährleisten, definiert. Clahsen, Meisel und Pienemann (1983, S. 141f) nennen die obligatorischen Kontexte von Objekten am Satzanfang, Fragesätzen, vorangestellten Adverbialen und vorangestellten Nebensätzen. Zudem wird verdeutlicht, „daß diese Regel nur auf die tempusmarkierten Teile des Verbs angewandt wird, d.h. diese Regel betrifft genau diejenigen Verbeile, auf die PARTIKEL *nicht* angewandt wird.“ (Clahsen, Meisel und Pienemann 1983, S. 142).

Stufe 6 ist der Erwerb der Regel ADV-VP, die ein Adverbial zwischen dem flektierten Verb und dem Objekt eines Satzes platziert (Clahsen, Meisel und Pienemann 1983, S. 152). Bei dieser Regel handelt es sich um eine fakultative, denn die Anwendung ist in keinem Kontext obligatorisch, weshalb Clahsen, Meisel und Pienemann (1983, S. 152) darauf hinweisen, dass ein geringes Vorkommen der Regel kein Beleg für einen nicht stattgefundenen Erwerb ist. Da die Anwendung der „Modaladverbien *nur* und *auch*“ bei manchen Lerndenden dem Erwerb der Regel ADV-VP vorangeht, wird die Möglichkeit, dass es sich um eine Vorstufe handeln könnte, thematisiert. Aufgrund der Ähnlichkeit zur Negationspartikel „*nicht*“ wird die Hypothese aufgestellt, dass eine Entlehnung der Positionierungsstrategie stattfindet (Clahsen, Meisel und Pienemann 1983, S. 154). Wie weiter oben bereits genannt wurde, wird diese Stufe in aktuellen Darstellungen jedoch nicht angeführt.

Stufe 7 bildet den Abschluss der von Clahsen, Meisel und Pienemann (1983) ermittelten Erwerbssequenz. Diese wird als die „Verbstellung in Nebensätzen“ betitelt, der Gebrauch von Nebensätzen allein ist jedoch keinerlei Indiz für das Erreichen einer bestimmten Erwerbstufe (Clahsen, Meisel und Pienemann 1983, S. 154). Auch Lerner*innen auf einer der niedrigeren Erwerbstufen können also potenziell Nebensätze produzieren, ein Erreichen der *Stufe 7* kann aber erst dann festgestellt werden, wenn die Regel V-ENDE in diesem Kontext angewendet wird. V-ENDE ist für finite Verben in Nebensätzen¹³ zur Bildung zielsprachenkonformer Sätze anzuwenden. Clahsen, Meisel und Pienemann (1983, S. 154f) unterscheiden hierbei die strukturellen Kontexte *subordinierende Konjunktion*, *Fragesatz* und *Relativsatz*.

In den auf das ZISA-Projekt folgenden Forschungsprojekten fanden sich auch solche, die diese Ergebnisse nicht in allen Aspekten bestätigt haben. Eine solche Untersuchung, deren Resultate die Allgemeingültigkeit der oben dargestellten Erwerbssequenz infrage stellen, ist die DiGS-Studie¹⁴, in der während eines Zeitraums von drei Jahren der Erwerb der deutschen Grammatik an Genfer Schulen untersucht wurde, um die Hypothese zu prüfen, dass die Erwerbsreihenfolge durch Unterricht nicht verändert werden kann¹⁵ (Diehl u. a. 2000, S. 3).

#	Regel	Verbstellungsregel
5	INVERSION	Subjekt-Verb-Inversion
4	V-ENDE	Finites Verb im Nebensatz
3	PARTIKEL	Satzklammer
2	INVERSION	S-V-Inversion: W- u. E-Fragen
1	(S-V)	Hauptsatz

Tabelle 4: Erwerbstufen für Satzmodelle der DiGS-Studie

¹³Clahsen, Meisel und Pienemann nutzen den Ausdruck „eingebettete Sätze“.

¹⁴„DiGS“ steht für „Deutsch in Genfer Schulen“

¹⁵Kapitel 2.2.4 geht ausführlicher auf die *Teachability Hypothesis* ein.

Die Ergebnisse der DiGS-Studie weisen auf Erwerbssequenzen im Verbalbereich, in der Aneignung der Satzmodelle und beim Kasuserwerb hin (Diehl u. a. 2000, S. 264). Besondere Relevanz für die vorliegende Untersuchung hat der Erwerb der Satzmodelle (siehe Tabelle 4). Die Sequenzen seien abgesehen von kurzfristigen Erfolgen durch gezielte Unterweisung auf Dauer nicht zu ändern (Diehl u. a. 2000, S. 111). Während diese Erwerbssequenz Ähnlichkeiten mit der von Clahsen, Meisel und Pienemann (1983) ermittelten aufweist, die Reihenfolge der S-V-Struktur, PARTIKEL und INVERSION bleibt schließlich weitestgehend erhalten, wurden Unterschiede festgestellt. Die ermittelte Sequenz enthält im Vergleich zu den Ergebnissen der ZISA-Studie einen deutlich früheren Erwerb der Regel INVERSION im Spezialfall der Fragesätze und eine Verzögerung in allen anderen Fällen, die für einen Positionstausch der Regeln INVERSION und V-ENDE verantwortlich ist (Diehl u. a. 2000, S. 111). Auch von Pienemann erhobene Daten deuten darauf hin, dass der Inversion in Fragesätzen eine Sonderstellung zukommt, die vom Kontext der Aussagesätze zu differenzieren ist (Meerholz-Härle und Tscherner 2001, S. 6). Lee (2010, S. 50) weist auf einen Sonderfall in einer Studie Ellis' (1989) hin, bei dem das von Ellis gewählte Erwerbskriterium zu einer Situation beigetragen habe, in der ein potenzieller Bruch der von Clahsen, Meisel und Pienemann (1983) beschriebenen Erwerbssequenz nicht erfasst wurde. Ebenso würde das von Ellis gewählte Auswertungsverfahren die individuellen Entwicklungen einzelner Lerner*innen unzureichend hervorheben. Eine andere Auswertung hätte in jenem Sonderfall eine Erwerbssequenz von PARTIKEL¹⁶, INVERSION und V-ENDE ergeben (Lee 2010, S. 50).

Die von Clahsen, Meisel und Pienemann (1983) beschriebene Erwerbssequenz wurde also in wesentlichen Zügen bestätigt. Dennoch finden sich im Forschungsfeld Hinweise auf Abweichungen, die einer gesonderten Klärung bedürfen.

¹⁶Lee schreibt hier „KLAMMER“

2.2.4 Processability und die nächste Phase der Entwicklung

Die *Processability Hypothesis* bringt die Verarbeitungsvoraussetzungen von sprachlichen Strukturen in einen Zusammenhang mit der beobachteten Aneignungsreihenfolge dieser im Spracherwerb. Bei jener Reihenfolge handelt es sich um Sequenzen, die als allgemeingültig angenommen werden, und Erstsprachenlernende durchlaufen diese, so lautet die zugrundeliegende Annahme, ohne Ausnahme. Anders als in jenem natürlichen, ungesteuerten Erwerbskontext kann der Zweitsprachenerwerb allerdings auch gesteuert, also in einem Klassenraum oder durch andere Mittel unterstützt, stattfinden. Der im Raum stehenden Frage, ob in diesem Erwerbskontext ein aktives Eingreifen in die Erwerbsreihenfolge möglich ist, begegnet Pienemann (1989) durch das Formulieren der *Teachability Hypothesis*. Diese Hypothese, die Pienemann 1998 als der *Processability Theory* zugehörig definierte, sagt voraus, dass eine formale Unterweisung es nicht erlauben würde, Erwerbstufen zu überspringen, und dass eine Unterweisung dann einen Lernfortschritt begünstigt, wenn sie die nächste Entwicklungsstufe ansteuert (Pienemann 1998, S. 250). Wie in Kapitel 2.2.1 dargestellt wurde, beruht Pienemanns Hypothese auf der Annahme, dass Erwerbssequenzen auf eine Hierarchie in den ihnen zugrundeliegenden Verarbeitungsprozeduren zurückzuführen sind. Ein Überspringen von Stufen durch eine Unterweisung scheint daher unter den Gesichtspunkten der *Processability Hypothesis* betrachtet wenig wahrscheinlich zu sein und Pienemann äußert sich hierzu mit der Feststellung, dass es Lernenden nicht möglich wäre, eine durch Unterweisung vermittelte sprachliche Struktur zu produzieren, wenn Stufen ausgelassen werden (Pienemann 1998, S. 250). Der Fall, in dem eine Struktur früher angewendet werden kann, da sie, wie in der Interpretation der DiGS-Studie vermutet wird (siehe Kapitel 2.2.3), bereits aus der Erstsprache bekannt ist, scheint dieser Behauptung nicht zu widersprechen, da die Verarbeitungsprozedur auf einem anderen Weg erworben wurde.

Pienemanns *Teachability Hypothesis* sagt für die Unterweisung im Unterricht voraus, dass diese dann erfolgreich sein würde, wenn sie „the next stage“, also *die nächste Phase der Entwicklung*, ansteuert. Jedoch mahnt Pienemann (1998, S. 250) gleichzeitig vor einem zu großen Optimismus, da nicht davon auszugehen sei, dass Lernende eine Struktur automatisch erwerben würden, sobald die Voraussetzungen für die Verarbeitung dieser geschaffen worden sind. In einer praktischen Unterrichtssituation scheint diese Annahme mit der Gefahr verbunden zu sein, Lernenden nicht die Gelegenheit zu geben, ihre Interimsprache in Bereichen zu stärken, in denen noch Unsicherheiten bestehen. Pienemann argumentiert, dass sich Fähigkeiten nur dann entwickeln, wenn diese für einen Zweck gebraucht werden, und dass auch andere Faktoren als die Beherrschung der Verarbeitungsprozeduren einen Einfluss haben können. Ein Beispiel hierfür sei die Komplexität des Genus im Deutschen, dessen Realisierung auf lexikalischem Wissen beruht (Pienemann 1998, S. 250f). Für eine zielsprachenkonforme Realisierung des grammatischen Geschlechts ist also nicht allein die Kenntnis der genutzten Formen ausreichend. Wissen, das nicht auf der Beschreibung einer sprachlichen Realität durch Regeln beruht, muss eingesetzt werden. Auch können Strukturen aus verschiedenen Bereichen zwar auf ausreichend übereinstimmenden Verarbeitungsprozeduren beruhen, aber dennoch Eigenheiten besitzen, die exklusiv für ihre Bereiche gültig sind (Pienemann 1998, S. 251f). Diese Eigenheiten würden dann der Produktion jener Strukturen im Weg stehen, auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass die Verarbeitungsprozeduren bereits beherrscht werden. Aus diesem Grund scheint eine Kenntnis und die Berücksichtigung dieser Eigenheiten durch die Lehrkraft erstrebenswert zu sein.

Ein weiterer Aspekt von Erwerbssequenzen offenbart sich in der Tatsache, dass diese zwar hierarchisch sind, wodurch der Erwerb der einzelnen Regeln in einer Reihenfolge stattfindet, aber Streuungen im Zeitpunkt des Erwerbs relativ zur vorherigen Struktur existieren. So könnten manche Lernende Struktur X und Y in

einem relativ kurzen Zeitabstand erwerben, während bei anderen Lernenden ein größeres Intervall zwischen jenen Lernerfolgen festzustellen ist. Wenn diese beiden Strukturen in einem Abhängigkeitsverhältnis stehen, wie dies beispielsweise der Fall ist, wenn Struktur X (Regel) immer dann angewendet wird, wenn Struktur Y (Kontext) auftritt, kann dies zur Ausbildung von *interimsprachlichen Dialekten*¹⁷ führen. Pienemann (1998, S. 247f) stellte fest, dass Lernende, die einen längeren Zeitraum benötigen, um die in einem Kontext anzuwendende Regel zu erwerben, andere Strategien entwickeln, um mit diesem Konflikt umzugehen, als solche, die sich beide Strukturen zeitnah aneignen.

Lernende können also unterschiedliche Interimsprachen ausbilden, auch wenn sie die gleichen Verarbeitungsprozeduren erworben haben (Pienemann 1998, S. 253). Eine Methode zur Sprachstandsfeststellung, die diese Oberfläche durchstoßen und die zugrundeliegenden Strukturen identifizieren kann, scheint ein wertvolles Werkzeug für die Unterrichtspraxis darzustellen. So sollte es möglich sein, in einer Gruppe von Lernenden, in der sich eine Mehrzahl an interimsprachlichen Dialekten herausgebildet hat, einen gemeinsamen Entwicklungsstand festzustellen, der die nächste Phase der Entwicklung ankündigen und Hinweise für Unterrichtsziele geben kann, die den Anforderungen der Lernenden entsprechen.

2.3 Erwerbskriterien

Die Profilbögen erlauben es, das Auftreten bestimmter sprachlicher Strukturen, die charakteristisch für die jeweiligen Erwerbstufen sind, quantitativ zu erfassen. Diese Kategorien unterscheiden sich, wie in Kapitel 2.4 dargestellt wird, im Spektrum der erfassten Strukturen und der Differenziertheit ihrer Unterkategorien. Es ist jedoch die Interpretation dieser Zahlen, durch die letztendlich eine Schlussfolgerung bezüglich des Erreichens einer sprachlichen Entwicklungsstufe getroffen wird.

¹⁷Original: „interlanguage dialect“

Dies ist insbesondere in Bezug auf Grießhabers Profilbogen ausschlaggebend, da dieser im ersten Schritt der Analyse zur Erstauswahl der zu vergleichenden Texte herangezogen wird (siehe Kapitel 3.2).

Clahsens und Grießhabers Profilanalysemethoden bedienen sich der Zählung des Auftretens von syntaktischen Strukturen innerhalb der zu analysierenden Interimsprache und nutzen daher ein Emergenzkriterium. Die Emergenz dieser Strukturen wird gezählt und in den Profilbögen festgehalten. Dieses Kapitel geht zunächst auf Methoden zur Interpretation dieser Zahlen ein, die in Bezug auf Forschungsfrage 1 und 2a und des in Kapitel 3.2 beschriebenen Vorgehens von Interesse sind. Clahsen interpretierte die durch seinen Profilbogen ermittelten Zahlen, die bei der Auswertung von zwei transkribierten Interviews (Zeitpunkte T1 und T2) des Deutschlernenden „G“ ermittelt wurden, auf folgende Weise:

„Summarizing the previous profile analyses, we may conclude that G’s utterances of T1 correspond to the characteristics of the first developmental phase, whereas in T2 he has already begun acquiring certain parts of Phase II.“ (Clahsen 1985, S. 321).

Der Schritt von einer Phase des Erwerbs zur nächsten wird an der zitierten Stelle nicht als ein plötzlicher Sprung dargestellt, der mit dem Einsatz eines *Emergenzkritiums* mit einer Mindestanzahl für das Auftreten von sprachlichen Strukturen einhergehen würde. Die Emergenz von Sprachstrukturen wird auf dem Profilbogen quantitativ festgehalten, jedoch wurde Clahsens Profilanalyse-Konzept unter den Beweggründen einer Suche nach einem *qualitativen* Sprachstandsmessinstrument für den Unterricht vorgestellt, das Sprachstrukturen nach Typen organisiert erfasst (Clahsen 1985, S. 291). Grießhaber äußert sich zu seinem vereinfachten Profilbogen wie folgt:

„Schließlich wird - wie auch bei Clahsen selbst - für die Entscheidung, ob eine Stufe erworben wurde, keine Mindestquote in einer Mindestanzahl obligatorischer Kontexte zugrundegelegt.“ (Grießhaber 2005, S. 13)

An selber Stelle verweist Grießhaber auf Meerholz-Härle und Tschirners Untersuchung aus dem Jahr 2001, die zeige, dass die Bestimmung einer Erwerbsstufe auf der Grundlage einer Mindestanwendungsquote und einer Mindestanzahl obligatorischer Anwendungskontexte je nach dem gewählten Minimum zu unterschiedlichen Erwerbsverläufen führe (Grießhaber 2005, S. 13). Jene Untersuchung thematisierte zudem eine Unzufriedenheit mit verschiedenen Ansätzen der quantitativen Erwerbsdefinition (Meerholz-Härle und Tschirner 2001, S. 20). Die frühere Version des vereinfachten Profilbogens Grießhabers nutzte, wie oben angeführt wurde, keine Mindestanzahl und die Zuordnung zu einer Erwerbsstufe wurde auf der Grundlage der Verteilung der Äußerungen auf die Stufen entschieden. Darüber hinaus wurde der Anwendungskontext der Äußerungen in die Wertung miteinbezogen, um beispielsweise kleine Anhäufungen von Äußerungen zu erklären, die über der ermittelten Profilstufe liegen. Der Deutschlernende „RAVI“ nutzte acht Äußerungen der *Profilstufe 2* und drei der *Stufe 3*, wurde jedoch *Erwerbsstufe 2* zugeordnet, da es sich bei jenen Äußerungen der *Profilstufe 3* um Chunks aus einer Geschichte hande, die aus dem Unterricht bekannt war (Grießhaber 2005, S. 14f). Eine Vorrangstellung von qualitativen Faktoren gegenüber quantitativen schien an diesem Punkt also gegeben zu sein. Im Jahr 2012 betonte Grießhaber jedoch die Wichtigkeit der Zuspritzung des Profils auf eine Bestimmung der Profilstufe und argumentierte für ein *Emergenzkriterium mit einer Mindestanzahl*:

„Eine Stufe gilt als erworben, wenn das Sample mindestens drei minimale satzwertige Einheiten der betreffenden Stufe enthält. Dieses in der Erstspracherwerbsforschung bewährte Kriterium hat sich auch für die Profilanalyse als tragfähig erwiesen.“ (Grießhaber 2012, S. 185).

Dem soeben genannten Ansatz ähnelnd, fand in der Spracherwerbsforschung auch eine prozentuelle Mindestquote Einsatz, deren Erfüllung beispielsweise bei Ellis durch eine zu 75 % korrekt erfolgte Anwendung einer zielsprachigen Regel eintritt (Ellis 1989, S. 317). Dieses *Klauselkriterium*¹⁸ fand in der Forschung unterschiedliche Ausprägungen und Lee (2010, S. 35) kritisiert die variierende Wahl der Quoten als wenig begründet beziehungsweise „willkürlich“. Hingewiesen wird zudem darauf, dass besonders bei der L2-Sprachentwicklung zwischen *Kompetenz* und *Kontrolle* Unterschieden werden müsse, was bei einem *Klauselkriterium* nicht möglich sei, da es die Performanz messe, die in einem Abhängigkeitsverhältnis zur Kontrolle steht. Demnach wäre es also möglich, dass eine *Kompetenz* zwar erworben wurde, diese aufgrund mangelnder *Kontrolle* aber noch nicht häufig genug zu einer korrekten Anwendung führt, wodurch das Klauselkriterium unerfüllt bleibt. Ein Emergenzkriterium mit einer Mindestanzahl an erfolgreichen Anwendungen könnte von diesem Umstand weniger stark betroffen sein, da die Anzahl der inkorrekt Anwendungen keinerlei Rolle spielt, solange korrekte Anwendungen in ausreichender Menge vorliegen. Auch Pienemann (1998, S. 137f) erachtet ein *Klauselkriterium* als ungeeignet zur Bestimmung von Erwerbssequenzen. Ohne sich der Schwierigkeit der Wahl eines prozentuellen Schwellenwertes für ein *Klauselkriterium* und dem damit verbundenen Einwand der Willkürlichkeit preiszugeben, folgt die Berechnung des *Regelanwendungsgrads* einem ähnlichen Konzept. Es handelt sich hierbei um die Berechnung einer Fehlerquote (Lee 2010, S. 36). Dieses Kriterium hat jedoch ebenso Kritik erfahren, da es zwar individuelle Schwierigkeiten des oder der Lernenden beleuchtet, die eine korrekte Sprachproduktion erschweren, dabei allerdings nicht aufzeigt, ob das implizite Wissen bereits erworben wurde (Clahsen, Meisel und Pienemann 1983, S. 34).

¹⁸Zur Vermeidung von Verwechslungen mit der oben genannten *Mindestanzahl*, die einen Schwellenwert in der Form einer absoluten Anzahl angibt, wurde der von Lee genutzte Begriff *Klauselkriterium* übernommen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Clahsens (1985) Methode zur Profilanalyse als ein nicht rein quantitatives Instrument zur Sprachstandsfeststellung konzipiert wurde. Die Emergenz von Sprachstrukturen wird gezählt, jedoch hat die Interpretation der Ergebnisse eine qualitative Dimension. Dies trifft auch bei Grießhabers (2005) früherem Konzept zu, zu einem späteren Zeitpunkt plädiert Grießhaber (2012, S. 185) jedoch für eine Zuspitzung des Profils auf die Feststellung einer Erwerbstufe anhand einer Mindestanzahl. Andere Erwerbskriterien fanden in der Forschung zwar Anwendung, haben aber in Bezug auf die Feststellung von Erwerbssequenzen starke Kritik erfahren und konnten sich in dem für diese Untersuchung relevanten Bereich der Spracherwerbsforschung nicht auf die gleiche Weise etablieren.

2.4 Profilanalyse

Grießhaber (2010, S. 154) geht heute von sechs Stufen der sprachlichen Entwicklung und einer *Stufe „0“*, unter der Äußerungen ohne finites Verb klassifiziert werden, aus. Dabei modifizierte Grießhaber ein Profilanalyse-Konzept, das von Clahsen für Forschungszwecke vorgestellt wurde (Grießhaber 2010, S. 153). Durch das Hinzufügen von zwei Erwerbstufen, die auch in Grießhabers erstem, vereinfachten Profilbogen noch nicht enthalten waren (Grießhaber 2005, S. 45), fand eine Erweiterung statt. Der Kern der Modifikation ist jedoch eine Komplexitätsreduktion, die im Verlauf dieses Kapitels dargestellt wird. Der Fokus wird dabei auf jene ersten vier Entwicklungsphasen gelegt, die in Clahsens und in Grießhabers früherem Profilbogen vertreten sind. Diese sind es, die die Basis des in dieser Untersuchung angestrebten Vergleichs bilden (siehe Kapitel 3.2).

Clahsen entwickelte sein Profilanalyse-Konzept in Anlehnung an Methoden, die zur Feststellung von grammatischen Aspekten von Sprachstörungen benutzt werden (Clahsen 1985, S. 292f). Die Vorteile eines *Profiling*-Ansatzes für die Sprachstands-

feststellung seien laut Clahsen unter anderem die Möglichkeit, spontane verbale Äußerungen zu analysieren, den Fokus auf Morphologie und Syntax zu legen und den Grad der Entwicklung festzustellen (Clahsen 1985, S. 294).

Auf den Ergebnissen Clahsen, Meisel und Pienemanns (1983) aufbauend, definiert Clahsen vier Stufen der Entwicklung. Diese werden von Grießhaber aufgegriffen und als Bezugspunkt seiner Profilanalyse genannt (Grießhaber 2005, S. 45). So verläuft die Entwicklung der Verbstellungsregeln (siehe Tabelle 5) in beiden Profilanalyse-Konzepten von einer Realisierung des Verbs an zweiter Position zur Satzklammer über die Subjekt-Verb-Inversion und schließlich zur Verbendstellung im Nebensatz (Grießhaber 2005, S. 45; Clahsen 1985, S. 296).

Erwerbstufe	Verbstellungsregel
4	Finites Verb am Satzende
3	Inversion von Subjekt und Verb
2	Finites + infinites Verb
1	Finites Verb
0	Kein finites Verb

Tabelle 5: Erwerbstufen bei Grießhaber und Clahsen

Grießhabers Profilanalyse berücksichtigt ausschließlich Verbstellungsregeln. Über diese Komponente hinaus geht Clahsen auf Ergebnisse der ZISA-Studien ein, die invariante Reihenfolgen im Erwerb der Stellung von Adverbialphrasen und Negationen im Satz feststellten. Adverbial-

phrasen treten so zuerst in satzinitialer Position auf, bevor sie auch zwischen dem finiten Verb und dem Objekt realisiert werden können (Clahsen 1985, S. 296). Im Fall der Stellung der Negation in Relation zum Verb nennt Clahsen (1985, S. 287) drei Muster, die wie auch die oben genannten in einer hierarchischen Progression festgestellt wurden. Die Negation trete hier zuerst unmittelbar vor dem Verb, dann unmittelbar nach dem Verb und schließlich mit einer Separierung in postverbaler Position auf.

Clahsen geht des Weiteren darauf ein, dass sprachliche Zusammenhänge dafür sorgen, dass jene drei Progressionsfolgen, also die *Verbstellung*, die *Stellung von*

Adverbialphrasen und die *Stellung von Negationen*, gemeinsam fortschreiten und nicht unabhängig sind. Daher schlägt Clahsen vor, dass die L2-Aneignung als die Entwicklung einer Kompetenz in Verarbeitungsheuristiken definiert werden sollte. So würde das Erlernen der Aufspaltung von Einheiten wie trennbarer Verben auch Fortschritte in anderen Bereichen, die sich der gleichen Verarbeitungsstrategie bedienen, nach sich ziehen (Clahsen 1985, S. 298f.). Auf dieser Basis integrierte Clahsen (1985, S. 298) die drei Progressionen in einer übergeordneten.

Auf Grießhabers Profilbogen wird *Profilstufe 1* mit „Finites Verb in einfachen Äußerungen“ beschrieben und entspricht minimalen satzwertigen Einheiten, in denen ein finites Verb in der Regel an zweiter Stelle realisiert wurde. Clahsens Definition der ersten Stufe im Erwerbsprozess *Phase I* inkludiert Muster, bei denen Verben an zweiter Stelle realisiert wurden. Es ist laut Clahsen charakteristisch für diese Phase, dass alle Verben konzentriert an zweiter Position stehen und dass nicht zwischen finiten und infiniten Verben unterschieden wird (Clahsen 1985, S. 303). Zusätzlich inkludiert diese Phase auch verblose Äußerungen, Fragen, die in *Phase I* zu jenen verblosen Konstruktionen gehören, und Konstituentennegationen.

Die zweite Phase des Spracherwerbs wird durch die Realisierung der Satzklammer definiert. Grießhabers vereinfachter Profilbogen beschreibt diese Phase mit der Separierung finiter und infiniter Verbteile (Grießhaber 2005, S. 45). Auf Clahsens Profilbogen fallen auch Kopulaverben in Kombination mit einem Adjektiv in diese Kategorie und Negationen werden in postverbaler Position, hier noch nicht zielsprachenkonform und angrenzend zum finiten Verb, und in der Satzklammer vor dem infiniten Verb erfasst (Clahsen 1985, S. 306-308).

Profilstufe 3 wird in Grießhabers Modell durch die Realisierung von Inversionsstrukturen, also die Nachstellung des Subjekts hinter das finite Verb, charakterisiert (Grießhaber 2010, S. 154). Diese Regel erlaubt es, „Deikta oder Adverbialausdrücke“ im Vorfeld des Verbs zielsprachenkonform zu realisieren (Grießhaber 2005, S. 45).

Die Realisierung ist ohne die Inversion zwar möglich, wäre jedoch nicht zielsprachenkonform und ein Anzeichen dafür, dass die getestete Person *Profilstufe 3* noch nicht erreicht hat. Clahsens *Phase III* beinhaltet neben der Inversion des Subjekts und des finiten Verbs die Platzierung von Adverbialen zwischen dem finiten Verb und dem Objekt und die Separierung der Negation vom finiten Verb (Clahsen 1985, S. 308). Der Vergleich mit Grießhabers Profilstufe 3 macht deutlich, dass jene das Verbstellungskriterium aufgreift, die anderen beiden Möglichkeiten zur Beschreibung der Interimsprache aber nicht berücksichtigt (siehe Tabelle 6).

Das Kriterium der *Profilstufe 4* in Grießhabers Profilbogen sind „Nebensätze mit finitem Verb in Endstellung“, die „nach subordinierenden Konjunktionen“ auftreten (Grießhaber 2005, S. 45). In Clahsens *Phase IV* findet sich die gleiche Regel, sie erfasst zusätzlich aber Sätze mit zwei Objekten (Clahsen 1985, S. 309). Neben diesen erweiterten Kategorien inkludiert Clahsens Profilbogen zahlreiche Unterkategorien. So werden beispielsweise Nebensätze nach vier Typen unterschieden (Clahsen 1985, S. 310). Die Inversionsregel der weiter oben genannten Phase III wird nach fünf Unterkategorien differenziert (Clahsen 1985, S. 308f). Zusammenfassend ist festzustellen, dass Clahsens Profilbogen eine höhere Anzahl an Beschreibungsmerkmalen aufweist, die sich in einer größeren Menge an beobachtbaren Progressionsfolgen und Unterkategorien dieser manifestiert.

2.5 Zusammenfassung und Bezug zum Forschungsinteresse

Pienemanns *Processability Theory* sagt voraus, dass Unterricht dann Wirkung zeigt, wenn die Inhalte der nächsten Phase der Entwicklung entsprechen. Zu deren Identifikation können Methoden zur Sprachstandsfeststellung eingesetzt werden, weshalb die Fähigkeit dieser Methoden, Entwicklungen zu beschreiben, Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung hat. In dieser Untersuchung werden spezifisch Fälle untersucht, in denen diese Feststellung von Entwicklungen aus, so lautet zumindest die Vermutung, einer Kombination der in diesem Kapitel zuvor genannten Faktoren bei Grießhabers Profilbogen nicht geglückt ist. Grießhabers und Clahsens Profilbögen gehen auf die Ergebnisse der ZISA-Studie zurück und weisen damit ein ähnliches Fundament auf. Andere Studien haben jedoch *Erwerbssequenzen* feststellen können, deren Verlauf sich nicht mit dem *ZISA-Modell* deckt, was Fragen bezüglich der allgemeingültigen Anwendbarkeit jener Profilbögen und des Verhaltens beim Aufeinandertreffen mit Interimsprachen, die einen anderen Erwerbsverlauf zeigen, aufwirft. Grießhabers Profilbogen ist eine zugunsten des intendierten Anwendungskontextes vereinfachte Variante und enthält weniger detaillierte Kategorien zur Einordnung von Strukturen als Clahsens Profilbogen. Dieser Reduktion an erfassbaren Informationen folgt ein Erwerbskriterium, das den Sprachstand anhand des Erreichens eines Schwellenwertes, der *Mindestanzahl*, ermittelt und sich durch eine unkomplizierte Anwendbarkeit auszeichnet. Die Hoffnung bei dieser Untersuchung ist, dass die in Kapitel 3 beschriebene Methode es erlaubt, Erkenntnisse zu gewinnen, die ein Licht auf Fragen bezüglich einer eventuellen Rolle jener Vereinfachungen hinsichtlich der Fähigkeit, Veränderungen der Interimsprache zu entdecken, werfen.

3 Untersuchungsmethode

Zur Beantwortung der Forschungsfragen (siehe Kapitel 1.2) wird die schriftliche Sprachproduktion von Lernenden der deutschen Sprache analysiert, die in einer longitudinalen Studie erhoben und im Rahmen einer Dissertation veröffentlicht wurde (Ballestracci 2005). Die erwachsenen Proband*innen der Studie Ballestraccis nahmen über den Zeitraum mehrerer Semester an einem universitären Deutschunterricht teil. Eine detaillierte Beschreibung des Korpus, der Rahmenbedingungen der Erhebung und der Kriterien, nach denen Texte aus dem Korpus für diese Untersuchung ausgewählt wurden, erfolgt in Kapitel 3.1. Das Analysekonzept wird in Kapitel 3.2 vorgestellt. Bei dieser Gelegenheit wird auf Unterschiede zwischen den Profilanalysemethoden von Clahsen und Grießhaber hingewiesen und spezifiziert, wie eine der gegebenen Fragestellung angemessene Vergleichbarkeit hergestellt wird. In Kapitel 3.3 finden sich die Maßstäbe, nach denen die Texte für die Analyse in minimale satzwertige Einheiten (MSE) aufgespalten werden. Kapitel 3.6 widmet sich der Methode, mit der die genutzten Daten aus dem Korpus extrahiert und weiterverarbeitet wurden. Eine genaue Darstellung dieses Vorganges scheint aufgrund der Tatsache, dass besondere Schritte zur Erhaltung bestimmter Informationen eingesetzt werden mussten, notwendig zu sein. Die praktische Anwendung der Profilbögen ergab Fragen, deren Implikationen und für diese Untersuchung geltenden Antworten in Kapitel 3.4 und 3.5 erörtert werden.

3.1 Korpus

Die in dieser Untersuchung verwendeten Daten wurden von Ballestracci (2005) im Rahmen einer Studie erhoben, die sich ähnlich der DiGS-Studie (Diehl u. a. 2000) das Ziel gesetzt hat, zu prüfen, ob die Gültigkeit der von der Spracherwerbsforschung bei Fremdsprachenlernenden des Deutschen festgestellten Erwerbssequenzen für Ler-

ner*innen mit einer spezifischen Erstsprache bestätigt werden können (Ballestracci 2005, S. 25). In diesem Fall handelte es sich um italophone Lerner*innen.

Das erhobene Korpus hat einen Gesamtumfang von 300 schriftlichen Arbeiten, die an acht Zeitpunkten während drei Studienjahren erhoben wurden. Aufgrund der nicht verpflichtenden Natur der Teilnahme an den Deutschkursen, deren schriftliche Klausuren den Korpus bilden, ist dieser mit einer gewissen Lückenhaftigkeit behaftet (Ballestracci 2005, S. 26). Spezifisch bedeutet dies, dass mehrere Gruppen von Studierenden in den Jahren von 2001 bis 2005 untersucht wurden. Innerhalb dieser Gruppen ist festzustellen, dass manche der Studierenden nicht an allen Klausuren teilgenommen haben. Insbesondere in dem Segment der schriftlichen Arbeiten, das für diese Untersuchung die höchste Relevanz hat, das der Sprachanfänger*innen, zeigt sich die Tendenz einer fallenden Teilnahme (Ballestracci 2005, S. 27).

Aus diesem Grund wird eine Auswahl von zu untersuchenden Texten getroffen, die geeignet ist, die Ziele der Untersuchung zu unterstützen. Die primären Kriterien hierfür sind das sprachliche Niveau der Texte und das Vorhandensein einer ausreichenden Menge konsekutiv erbrachter Klausuren. Da die höchste, von Grießhabers erstem, vereinfachten Profilbogen erfassste Sprachkompetenzstufe *Profilstufe 4* ist (siehe Kapitel 2.4), liegen Texte, die sich in einem signifikanten Ausmaß solcher Strukturen bedienen, die dieses Niveau übersteigen, außerhalb des für diese Untersuchung nützlichen Sprachkompetenzbereichs. Signifikant ist eine Übersteigung in diesem Sinn dann, wenn sich nach Grießhabers Kriterium einer Mindestanzahl von drei erfolgreichen Anwendungen Erwerbstufe 5 oder höher ergeben würde. Ein oder zwei Vorkommnisse solcher Strukturen führen also nicht zu einem Ausschluss eines Textes, bei drei oder mehr kann der Text aber nicht mehr berücksichtigt werden. Weiters kann eine Untersuchung des Verlaufs von Erwerbstufen nur dann stattfinden, wenn sich ein solcher durch eine möglichst lückenfreie Abfolge von Texten ergibt, die eine entsprechend aussagekräftige Zeitspanne abdecken und

damit das Potenzial haben, Entwicklungen der Interimsprache aufzuzeigen. Es wird eine lückenfreie Abfolge angestrebt, wenn diese nicht gegeben ist, die Ergebnisse aber dennoch aufschlussreich erscheinen, wird eine Berücksichtigung der Texte auf individueller Ebene argumentiert. An dieser Stelle ist auch anzumerken, dass nicht alle sich als brauchbar erweisenden Texte in die Untersuchung aufgenommen werden können. Es wird eine Auswahl getroffen, die den Möglichkeiten dieser Untersuchung entspricht (siehe Kapitel 3.2).

Ballestracci unterteilt das Korpus in drei Subkorpora (Korpus I, Korpus II und Korpus III)¹⁹. Es handelt sich hierbei um unterschiedliche Gruppen von Student*innen. Eine zweite Unterteilung findet durch die acht chronologischen Phasen (I bis VIII) statt, in denen die Texte erhoben wurden (Ballestracci 2005, S. 27). Die in Folge genannten Phasen beziehen sich auf diese chronologischen und sind von Entwicklungsphasen der Interimsprache zu differenzieren. Wichtig erscheint dieser Hinweis aufgrund der von Clahsen (1985) eingesetzten Terminologie.

Korpus I besteht aus 32 Arbeiten, die während Phase I und II erhoben wurden. Diese geringe Menge an verfügbaren, konsekutiv erbrachten Arbeiten scheint wenig geeignet zu sein, um aufschlussreiche Ergebnisse zu Entwicklungsverläufen zu erhalten. Auch ist die Vielfalt der angewendeten Sprachstrukturen in diesen ersten Phasen limitiert. *Korpus III* enthält Arbeiten aus Phase V und VI, einem Niveau, das die anfänglichen sprachlichen Entwicklungen bereits hinter sich gelassen hat und in vielen Fällen über den von den untersuchten Profilbögen fokussierten Erwerbsphasen liegt. *Korpus II* bietet Arbeiten aus Phase I bis IV und VII bis VIII. Es besteht eine Lücke in Phase V und VI, die bedauerlich ist, aber wie in Kapitel 4 gezeigt wird, sind die vier in den Profilbögen erfassten Erwerbsphasen in den chronologischen Phasen I bis IV vertreten. Tatsächlich finden sich Fälle, in denen Lernende bereits Strukturen anwenden, die in Grießhabers (2013) erweitertem

¹⁹Für eine Übersicht des Korpus vgl. Ballestracci (2005, S. 27)

Profilbogen als Profilstufe 5 erfasst werden und damit den in dieser Untersuchung gesetzten Rahmen übersteigen²⁰. *Phasen VII und VIII* in *Korpus II* enthalten Texte, die wie jene aus *Korpus III* ein hohes Sprachniveau aufweisen. Aus den genannten Gründen wurden *Phasen I bis IV aus Korpus II* als Grundlage für diese Untersuchung ausgewählt.

Eine weitere wichtige Eigenschaft des Korpus ist, dass von Ballestracci sichergestellt wurde, dass es sich bei den Teilnehmenden der Studie um tatsächliche *Null-Anfänger*, also Lernende ohne Vorkenntnisse, handelt (Ballestracci 2005, S. 27). Das ermöglicht es, die Interimsprachen vom Beginn des Lernprozesses an zu beobachten. Hervorzuheben ist in Bezug auf das Ballestracci-Korpus außerdem, dass der Erwerb der Wortstellungsregeln in einer von den ZISA-Ergebnissen abweichenden Reihenfolge festgestellt wurde. Der Erwerb der Inversion fand in zwei Phasen statt. W- und E-Fragen wurden mit und nach den deklarativen Hauptsätzen mit S-V-Struktur und vor der Distanzstellung erworben. Eine normkonforme Anwendung der Inversion in anderen Kontexten stellte sich gemeinsam mit der Verbletztstellung nach der Distanzstellung ein. Zahlreiche Besonderheiten dieses Erwerbsprozesses wurden von Ballestracci durch die Erstsprache der Lernenden begründet (Ballestracci 2005, S. 291-294). Ballestracci äußerte allerdings die Vermutung, dass die Inversion in einer unbelegten Phase vor der Verbletztstellung erworben wurde, da die Inversion in den Texten häufiger in korrekter Form anzutreffen sei (Ballestracci 2008, S. 168). Das Korpus stellt also im Kontext der Ergebnisse der ZISA-Studien in gewisser Hinsicht einen Spezialfall von interimsprachlicher Entwicklung dar. Dies kann als Nach- oder Vorteil für diese Untersuchung gesehen werden, da der Erwerbsverlauf einerseits nicht dem entspricht, der den Profilbögen zugrunde liegt, weshalb argumentiert werden könnte, dass die Profilbögen für die Analyse jener Interimsprachen nicht geeignet wären. Andererseits kann auch in

²⁰Wie mit diesem Umstand umgegangen wird, wird in den Kapiteln 3.3 und 3.4 dargestellt.

der Unterrichtspraxis nicht garantiert werden, dass Lernende einen eben solchen den ZISA-Ergebnissen entsprechenden Erwerbsverlauf erleben, wenn die Studien von Ballestracci (2005) und Diehl (2000) die Möglichkeit anderer Verläufe belegen. Zudem ist zu erwarten, dass bei einer Präsenz der Subjekt-Verb-Inversion in bestimmten Kontexten ab dem Beginn der Studie und der Emergenz dieser in anderen Kontexten an einem späteren Zeitpunkt ein über einen längeren Zeitraum konstantes Erwerbststufenniveau auftritt. Dieser Umstand sollte den Untersuchungszielen durch das Begünstigen dieser für die Beantwortung der Forschungsfragen erforderlichen Situation zugutekommen.

3.2 Analysemethode

Das Ziel dieser Untersuchung ist ein Vergleich des Vermögens zweier für die Sprachstandsfeststellung konzipierter Profilbögen, Entwicklungen der Interimsprache festzustellen. Die Hypothese ist, dass Clahsens Profilbogen, der eine größere Anzahl an Strukturen berücksichtigt, Veränderungen der Interimsprache aufzeichnet, wenn diese durch Grießhabers Profilbogen nicht offenbart werden. Für die Analyse der Texte werden der *Sprachprofilbogen* Grießhabers (2005, S. 45) und Clahsens Profilbogen (1985, S. 326f) eingesetzt. Es handelt sich bei Grießhabers Profilbogen um die frühere Version, die wie auch Clahsens Bogen für die Sprachstandsfeststellung bis zur vierten Erwerbsphase konzipiert wurde. Eine später veröffentlichte Version enthält zwei weitere Erwerbsphasen, die in Clahsens Profilbogen nicht vertreten sind, weshalb der Vergleich mit der früheren Variante geeigneter erscheint (siehe Kapitel 2.4). Für eine effektive Verarbeitung der im ausgewählten Korpus (siehe Kapitel 3.1) verfügbaren Daten wurde die folgende Abfolge von Schritten beschlossen.

- In einem *ersten Schritt* wird durch den Einsatz von Grießhabers Profilbogen festgestellt, bei welchen Folgen von Texten individueller Lernender eine Stagnation der Erwerbsstufen-Aufstiege auftritt. Die Texte werden für jede Student*in in chronologischer Reihenfolge analysiert. Die auf diese Weise ermittelten Erwerbsstufenabfolgen bilden die Basis für den zweiten Schritt.
- Der *zweite Schritt* ist eine Analyse von Texten mit Clahsens Profilbogen, bei denen im ersten Schritt, also mit Grießhabers Profilbogen, keine Fortschritte festgestellt wurden. Es wird hierbei eine auf vier Student*innen beschränkte Auswahl aus dem Gesamtkorpus getroffen.
- Im *dritten Schritt* werden die Ergebnisse der beiden Profilbögen gegenübergestellt.

In Kapitel 4 wird die im zweiten Schritt getroffene Auswahl in den jeweiligen Student*innen gewidmeten Unterkapiteln begründet. Die in Schritt drei erfolgende *Gegenüberstellung* gestaltet sich aufgrund der unterschiedlichen Grundideen der Profilbögen in Bezug auf die Auswertung der ermittelten Zahlen komplex. Clahsens Methode nutzt die Zahlen zur Beurteilung, nennt jedoch kein hartes Kriterium oder eine Schwelle, die ausschlaggebend für die Festlegung auf eine bestimmte Erwerbsstufe ist. Grießhaber hingegen entschied sich an einem Punkt dafür, eine Mindestanzahl einzusetzen (siehe Kapitel 2.3).

Als Teil der Herangehensweise und als Antwort auf Forschungsfrage 1 soll ein solcher Vergleich dennoch versucht werden. Zu diesem Zweck wird Grießhabers Erwerbskriterium mit einer *Mindestanzahl von drei Anwendungen* auf einen Teilbereich von Clahsens Profilbogen angewendet. Ein solches Emergenzkriterium mit einer Mindestanzahl ermöglicht eine unkomplizierte Zuordnung des erhobenen Sprachstandes zu einer Erwerbsstufe. Dieses Verfahren an Clahsens Profilbogen heranzutragen und dabei die Vergleichbarkeit zu den Ergebnissen Grießhabers zu

ermöglichen, erfordert jedoch besondere Einschränkungen. Clahsens Profilbogen erfasst schließlich auch Sprachkomponenten anderer Kategorien als jener der Syntax (Clahsen 1985, S. 326f).

Aus diesem Grund beschränkt sich diese Untersuchung ausschließlich auf die Kategorien STATEMENT, QUESTION und NEGATION (Clahsen 1985, S. 326f). Diese sind auf Grießhabers Profilbogen nicht in vergleichbarer Form anzutreffen, sind jedoch notwendig, um alle Arten von Satzkonstruktionen analysieren zu können, und bieten einen vergleichbaren Funktionsumfang. Komplementstrukturen und die Klassifizierungen von Konstituentenbestandteilen hingegen sind in Grießhabers Profilbogen nicht vertreten und werden daher keiner Betrachtung unterzogen. Eine weitere Einschränkung war nötig, weil Clahsens Profilbögen die Möglichkeit bietet festzuhalten, ob eine gegebene syntaktische Struktur in einem Haupt- oder einem Nebensatz realisiert wurde. Es wurde darauf verzichtet, diese Information in die Auswertung miteinzubeziehen, da sie dem angestrebten Vergleich eine Ebene der Komplexität hinzufügen würde, die in Verbindung mit den gewählten Untersuchungsmethoden nicht mit der Erwartung auf einen relevanten Informationsgewinn einhergeht und Entscheidungen hinsichtlich der Deutung erfordern könnte, die weder Teil des einen noch des anderen Profilanalysekonzeptes sind. Zuletzt muss noch auf den Vorauswahlprozess hingewiesen werden, den Clahsen für die Verwendung seines Profilbogens vorsieht (Clahsen 1985, S. 299-301). Dieser soll als ein Filter dienen, der nur aktiv produzierte, für die Analyse geeignete Sprache durchlässt. Herausgefiltert werden würden also beispielsweise Wiederholungen von Äußerungen einer das Interview führenden Person oder Antworten auf Entscheidungsfragen. Da diese Arbeit keinen Vergleich auf der Basis jenes Vorauswahlprozesses anstrebt und dieser das Potenzial haben könnte, die erwünschten Erkenntnisse zu verfälschen, findet keine Vorauswahl statt. Dennoch werden bestimmte Textteile wie durch Textsorten vorgegebene Informationen wie ein Datum oder Hinweise wie beispiels-

weise „Dialog:“ ausgeschlossen. Diese Auswahl betrifft jedoch beide Profilbögen. Wenn in Clahsens Profilbogen eine minimale satzwertige Einheit nicht einer im Profilbogen enthaltenen Struktur zugeordnet werden kann, wie dies bei simplen Äußerungen häufig der Fall ist, werden diese mit dem Hinweis *Other[0]*, also einer Kategorie *Other* der *Phase 0* vermerkt. Diese existiert auf Clahsens Profilbogen nicht, jedoch wird durch diese Bezeichnung eine gewisse Parallelität zu Grießhabers Profilbogen hergestellt. Es wurden außerdem folgende Konventionen bezüglich der von Clahsen definierten Strukturen und deren Identifikatoren beschlossen. Diese werden von Clahsen mit einem Leerzeichen zwischen ihren Bestandteilen angeführt. Diese Leerzeichen werden aus Gründen der technischen Handhabung exkludiert. „S VP X (AP)“ wird also zu „SVPX(AP)“ komprimiert. Subkategorien mit dem Titel „Other“ werden, wenn sie den Überkategorien *QUESTION* und *NEGATION* angehören, als *QOther* und *NOther* geführt, um sie eindeutig identifizierbar zu machen. Bei der Angabe der Phase wird diese wie im Beispiel „*NOther[2]*“ in eckigen Klammern nachgestellt.

Ein Emergenzkriterium mit einer Mindestanzahl an Clahsens Modell heranzutragen, soll es erlauben festzustellen, ob die Übergänge von einer Erwerbstufe zur nächsten an anderen Zeitpunkten als bei Grießhabers Profilbogen stattfinden. Dem Umstand, dass dieses Erwerbskriterium, wie in Kapitel 2.3 zitiert wurde, nicht der Intention Clahsens zu entsprechen scheint, muss bei der Deutung der Ergebnisse Rechnung getragen werden, jedoch lässt sich aufgrund der Tatsachen, dass Grießhaber Profilbogen durch eine Vereinfachung jenes Vorbildes entstand und dass die den jeweiligen Stufen zugeordnete Syntax vergleichbar ist, vermuten, dass Abweichungen hauptsächlich dann entstehen, wenn eine syntaktische Struktur durch das „Raster“ fällt, also von keiner vorhandenen Regel erfasst wird und dadurch einer niedrigeren Stufe zugeordnet werden muss. Das Ziel der Methode ist es, Grießhabers Profilbogen-Konzept um die feinere Aufgliederung der erfassten

Sprachstrukturen auf Clahsens Profilbogen zu erweitern. Die Ergebnisse können und sollen also nicht als ein vollständiger Vergleich der Profilbögen interpretiert werden. Dies entspräche nicht dem Ziel der Untersuchung.

Zusätzlich wird mit Forschungsfrage 2a ein zweiter Betrachtungsvektor eingesetzt. Grießhaber verwendete vor der Hinwendung zum Einsatz der Mindestanzahl eine prozentuelle Aufteilung der minimalen satzwertigen Einheiten pro Profilstufe als Argumentationsgrundlage für die Erwerbstypenbeurteilung (Grießhaber 2005, S. 22-39). Es soll ein Versuch unternommen werden, die vielfältigen Interpretationsmöglichkeiten dieser Verteilung auf einen einzigen Faktor zu reduzieren und zu testen, ob dieser womöglich ein ausreichender Indikator zur Bestimmung von Erwerbstypen sein könnte und ein im Vergleich zur in Forschungsfrage 1 untersuchten Mindestanzahl besser auf Fortschritte hinweisendes Profil aufweist. Zu diesem Zweck wird ermittelt, welche Profilstufe pro Text die größte Anzahl an MSE enthält. In diesem Zusammenhang wird das Verhalten beider Profilbögen in der Anwendungspraxis untersucht und ermittelt, wo Unterschiede auftreten und auf welche Einflussfaktoren diese zurückzuführen sind.

Forschungsfrage 2b erfordert einen detailorientierten Blick auf die Daten, die mit Clahsens Profilbogen gewonnen wurden. Gesucht wird hierbei nach Verschiebungen innerhalb des Spektrums angewandter sprachlicher Regeln. Womöglich setzt also eine der Student*innen über mehrere Monate hinweg eine gewisse Menge an Strukturen aus Erwerbstyp 3 ein, verwendet Nebensätze aber noch nicht oft genug, um Grießhabers Mindestanzahl zu erfüllen und Erwerbstyp 4 zu erreichen. Vielleicht hat die Student*in in diesem Zeitraum aber begonnen, Strukturen aus der bis Erwerbstyp 3 verfügbaren Gruppe zu verwenden, die zuvor noch keine Nutzung erfahren haben. Diese durch Clahsens Profilbogen ermöglichte Detailbetrachtung soll genutzt werden, um zu untersuchen, ob Entwicklungsprozesse abseits von Erwerbstypensprüngen stattfanden und beobachtet werden können.

Zuletzt soll auf die Problematik der Handhabung von Selbstkorrekturen in der Form der Streichung von Wörtern innerhalb von MSE eingegangen werden. Selbstkorrekturen haben das Potenzial, sich positiv oder negativ auf die Einstufung von MSE auszuwirken, und es ist zu erwarten, dass das Selbstkorrekturverhalten der Proband*innen Unterschiede aufweist. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle keine allgemeingültige Richtlinie definiert. Weder ein prinzipielles Ignorieren von gestrichenen, bewertungsrelevanten Wörtern noch eine prinzipielle, großzügige Auslegung zugunsten der höheren Einstufung scheint der Vielseitigkeit der möglichen Szenarien angemessen zu sein. Daher wird die Einstufung solcher MSE in Kapitel 4 von Fall zu Fall argumentiert, wenn sie für die Gesamtwertung relevant sind.

3.3 Minimale Satzwertige Einheiten

Das Ziel dieser Untersuchung ist nicht ein Vergleich zwischen den Gesamtkonzepten der Profilanalysemethoden Clahsens und Grießhabers. Aus diesem Grund werden bestimmte Bestandteile Clahsens Profilanalysemethode nicht übernommen. Diese trifft eine Vorauswahl, wodurch manche Sprachstrukturen nicht in der Hauptsektion des Profilbogens, jenem Teil, der die für die Beurteilung relevante Zählung von Sprachstrukturen durchführt, analysiert werden. Manche Äußerungen werden also im Originalkonzept von der Analyse ausgeschlossen (Clahsen 1985, S. 299-301). Der Zweck der Vorauswahl ist eine Fokussierung auf jene Äußerungen, die als ein Produkt der Interimsprache erachtet werden können (Grießhaber 2005, S. 11). Die in Kapitel 3.2 dargestellte Analysemethode enthält eine solche Vorauswahl nicht. Clahsens Herangehensweise scheint primär auf das Arbeiten mit transkribierten Interviews zugeschnitten zu sein und wie bereits erläutert wurde, sprechen methodische Gründe dagegen, MSE auf diese Weise zu filtern. Bei schriftlicher Sprachproduktion kann davon ausgegangen werden, dass Wiederholungen von Äußerungen von Interviewer*innen kein relevanter Faktor sind. Vielmehr sind es

Selbstkorrekturen, die einer bewussten Handhabung bedürfen (siehe hierzu auch Kapitel 3.6.2). Es wurde die Entscheidung getroffen, bei Selbstkorrekturen, im Zuge derer vollständige MSE gestrichen und danach nochmal korrigiert niedergeschrieben wurden, die korrigierten Versionen zu analysieren, da davon auszugehen ist, dass diese den Intentionen der Lernenden am besten entsprechen. Es könnte argumentiert werden, dass die erste Version einer spontanen Äußerung am nächsten kommt, jedoch ist hierbei auch zu berücksichtigen, dass Lernende unterschiedliche Korrekturverhalten haben könnten. Womöglich schreiben manche Proband*innen also einen Satz ihrem ersten Impuls entsprechend nieder und nehmen danach Korrekturen vor, während andere zunächst überlegen, bevor sie das gedanklich korrigierte Resultat zu Papier bringen. Die Berücksichtigung von Selbstkorrekturen gewährleistet, dies ist zumindest die wohlüberlegte Vermutung, eine bessere interindividuelle Vergleichbarkeit der Ergebnisse aller Proband*innen. Diese Entscheidung erfolgt jedoch unter dem Vorbehalt, sie von Fall zu Fall zu ändern, sollte dies notwendig erscheinen. In einem solchen Fall wird die Entscheidung in der Analyse begründet.

Beistriche, die von den Student*innen in ihren Texten gesetzt wurden, werden bei der Bestimmung von minimalen satzwertigen Einheiten ignoriert. Das Argument hierfür ist, dass Beistriche nicht Teil der von den eingesetzten Profilbögen erfassten Regeln sind. Die korrekte oder inkorrekte Setzung von Bestrichen soll daher also nicht in die Wertungen einfließen. Ein anderes sprachliches Element, dessen Rolle bei der Trennung minimaler satzwertiger Einheiten definiert werden muss, sind koordinierende Konjunktionen wie „und“. Die Funktion dieser wird anerkannt und sie dienen als Kriterium zur Teilung der Texte in minimale satzwertige Einheiten, jedoch werden diese Wörter bei der Analyse mit den Profilbögen nicht als Teil der satzwertigen Einheit gehandhabt. Diese Konjunktionen spielen also bei der Suche nach einer strukturellen Übereinstimmung mit einer der von Clahsen definierten

Strukturen in dieser Untersuchung keine Rolle, da dies je nach Struktur zu Inkonsistenzen führen könnte, für die aus theoretischer Sicht weder eine Begründung noch eine Zweckmäßigkeit vorzuliegen scheint.

Wie in Kapitel 3.2 begründet wurde, wird die Analyse der Texte mit dem früheren *Sprachprofilbogen* Grießhabers (2005, S. 45) und mit Clahsens Profilbogen (1985, S. 326f) durchgeführt. Die von Grießhaber später hinzugefügten Profilstufen sind in Clahsens Profilbogen nicht vertreten, weshalb ein Vergleich dieser höheren Erwerbsniveaus nicht stattfinden kann. Das für *Profilstufe 5* geltende Kriterium des im Jahr 2013 veröffentlichten Profilbogens ist die Insertion eines Nebensatzes (Grießhaber 2013, S. 16), weshalb in solchen Fällen ein besonderes Augenmerk auf die Grenzen der individuellen MSE gelegt werden muss. Zugunsten der Vergleichbarkeit und der Limits der eingesetzten Profilbögen wurde entschieden, diese eingeschobenen Nebensätze ungeachtet ihrer Einbettung als eigenständige MSE zu analysieren. Der umliegende Hauptsatz wird danach als ein solcher ebenso als eine individuelle und vollständige MSE bewertet. Grießhaber kritisiert Clahsens Profilanalyse im Aspekt der Bestimmung von minimalen satzwertigen Einheiten in Bezug auf die Eigenschaft der gesprochenen Sprache, die Realisierung syntaktischer Einheiten in mehr als einem Turn zu ermöglichen. In einem von Grießhaber genannten Beispiel fragt die sprechende Person nach einer Vokabel, ehe sie den Satz zu Ende spricht (Grießhaber 2005, S. 11). Die an jener Stelle genannte Kritik Grießhabers lautet, dass Clahsens Methode diese Satzbruchstücke nicht in Bezug zueinander setzt, weshalb die Äußerung nicht nach der Intention oder den Fähigkeiten des oder der Sprechenden analysiert wird. Unter diesen Gesichtspunkten scheint das oben genannte Vorgehen bei eingeschobenen Nebensätzen gerechtfertigt zu sein und sollte es erlauben, die Fähigkeiten der Lernenden im Rahmen der Möglichkeiten der Profilbögen so gut wie möglich zu repräsentieren. Clahsens Profilbogen dient in dieser Untersuchung als Modell für eine feinere Aufgliederung der zur Erfassung

syntaktischer Strukturen genutzten Klassen und bis auf bestimmte Unterschiede zu der von Grießhaber angegebenen Vorgehensweise (siehe Kapitel 3.4 und 3.5) dient Grießhabers Methode beim Einsatz beider Profilbögen als Grundlage zur Auswahl und Abgrenzung von MSE.

3.4 Anmerkungen zur Ermittlung von Profilstufen (Grießhaber)

Die syntaktischen Strukturen, die von Grießhabers Profilbogen erfasst werden können, werden in Kapitel 2.4 dargestellt. Diese Kategorien sind deutlich definiert, wodurch der Eindruck entstehen mag, dass die Entscheidung, welcher Kategorie eine gegebene minimale satzwertige Einheit angehört, eine triviale ist. Wie zu späteren Zeitpunkten publizierte Ergänzungen und Anwendungshinweise verdeutlichen (vgl. Grießhaber 2012 und Grießhaber 2013), decken die im Profilbogen spezifizierten Regeln allerdings nicht alle in der Praxis auftretenden Situationen ab. Es hat sich daher als notwendig erwiesen, diese Regeln zu ergänzen. Grießhabers eigene Vorschläge zu diesem Zweck einzusetzen, scheint naheliegend zu sein, da angenommen werden kann, dass diese dem von Grießhaber intendierten Konzept am nächsten stehen. Dennoch ließ sich auf diese Weise nicht jeder Einzelfall abdecken, weshalb in diesem Kapitel auch auf anderen Quellen beruhende Entscheidungen genannt und begründet werden.

Ein bei der Analyse des Korpus häufig aufgefunder Konflikt ist die Einordnung von Satzkonstruktionen mit einem *Verb im Infinitiv und der Partikel „zu“*. *Profilstufe 2* in Grießhabers Profilbogen trägt den Titel „Separierung finiter & infiniter Verbteile“ und beinhaltet die Strukturen „Perfekt mit Hilfsverb hat/sein und Vollverb“, „Modalverb und Vollverb“ und „trennbare Vorsilbe am Satzende“ (Grießhaber 2005, S. 45). Die gesuchte Struktur ist nicht inkludiert und lässt sich auch in keiner der anderen Profilstufen finden. Wenn der den *Infinitiv*

enthaltende Teil des Satzes als eigene Einheit gesehen wird, könnte argumentiert werden, diese als „Stufe 0: Bruchstückhafte Äußerungen, ohne finites Verb“ einzzuordnen. Dieser Lösung scheint jedoch der Charakter eines notdürftigen Behelfs innezuwohnen und Argumente dafür, dass sie die Intention des Profilbogens repräsentiert, lassen sich schwer finden. Grießhaber antwortet auf diese Problemstellung im Rahmen einer Liste von sich bewährt habenden Konventionen mit der Zuordnung zu *Profilstufe 2*. Das hierbei genannte Beispiel lautet „Er hat Angst die Tür aufzumachen.“ (Grießhaber 2013, S. 15).

Weniger eindeutig ist die Antwort auf die Frage, wie eine aus dem *Infinitiv mit „zu“* und der Konjunktion „um“ geschaffene Konstruktion handzuhaben wäre. Grießhaber argumentiert, dass die Einordnung in *Profilstufe 2* hier nicht auf die gleiche Weise überzeugt und dass ein durch die Konjunktion eingeleiteter untergeordneter Nebensatz angenommen werden könne (Grießhaber 2012, S. 185). Diese syntaktische Struktur würde in Grießhabers Profilbogen *Profilstufe 4* zugeordnet werden. An dieser Stelle weist Grießhaber, sich auf die Analyse mündlicher Äußerungen beziehend, darauf hin, dass diese Differenzierung für den Einsatz im Schulalltag ungeeignet wäre. Eine Lösung für diese Schwierigkeit, die wohl als Kompromiss gesehen werden muss, wäre die Zuordnung zu *Profilstufe 2* (Grießhaber 2012, S. 185). Diese Untersuchung ist den Herausforderungen des Schulalltags fern, weshalb entschieden wurde, zwischen konjunktionslosen Infinitiv-zu-Konstruktionen und solchen, die mit der Konjunktion „um“ eingeleitet werden, zu differenzieren und letztere *Profilstufe 4* zuzuordnen. Aufgebauer scheint bezüglich dieser Frage eine ähnliche Entscheidung getroffen zu haben (Aufgebauer 2016, S. 72).

Der Umstand, dass in dieser Untersuchung die frühere Version von Grießhabers Profilbogen genutzt wird, macht es notwendig, einen Weg zur Handhabung von eingeschobenen Nebensätzen zu definieren (Grießhaber 2005, S. 45). Diese waren nicht Teil jener früheren Version und wurden erst in der späteren unter *Profilstufe 5*

inkludiert (Grießhaber 2013, S. 16). In Ergänzung zu den in Kapitel 3.3 angeführten Punkten bezüglich der Abgrenzung von MSE gilt in dieser Untersuchung, dass diese eingeschobenen Nebensätze auf Grießhabers Profilbogen mit *Profilstufe 4* bewertet werden.

Zuletzt soll auf den Umgang mit einer spezifischen Satzklammerkonstruktion hingewiesen werden. Grießhabers Profilbogen enthält keine Stufe, die Adjektive als Teil einer zu berücksichtigen Struktur nennt. In dieser Hinsicht unterscheidet er sich von Clahsens Profilbogen, der ein *Kopulaverb mit Adjektiv* als Separierungsstruktur, also als *Phase II* zugehörig, erfasst (Clahsen 1985, S. 307). Da kein Hinweis Grießhabers bekannt ist, der eine andere Vorgehensweise spezifiziert, wird diese Struktur im Rahmen dieser Untersuchung auf Grießhabers Profilbogen *Profilstufe 1* zugeordnet.

3.5 Anmerkungen zur Bestimmung von Erwerbsphasen (Clahsen)

In Kapitel 3.4 wurde ausgeführt, wie in dieser Untersuchung mit *Infinitiv-mit-zu*-Konstruktionen beim Gebrauch von Grießhabers Profilbogen umgegangen wird. Im Fall Clahsens ist hier keine besondere Handhabung notwendig, es soll aber zum Zweck der Einleitung des Themas auf einen Unterschied hingewiesen werden. In Clahsens Beschreibung zum Gebrauch seines Profilbogens wird diese Struktur neben mit „daß“ eingeleiteten Nebensätzen als eine Art von Komplementsatz²¹ mit der Regel XV beschrieben. Im Unterschied zu Grießhabers Lösung für diese Frage (siehe Kapitel 3.4) sieht diese Herangehensweise zwei syntaktische Einheiten, was ein größeres Maß an Flexibilität ermöglicht, wie der folgende Beispielsatz, der für diesen Zweck konstruiert wurde, demonstriert.

²¹Original: „complement clause“

„Er hat heute beschlossen, die Bibliothek zu besuchen.“

Dieser Satz wird durch die genannte Herangehensweise als zwei minimale satzwerte Einheiten erfasst. Die erste Einheit entspricht der Regel $(X)VfYPtcl$ und die zweite XV . In diesem Fall scheint die Verschmelzung der syntaktischen Einheiten gemäß Grießhabers Ansatz wenig passend zu sein, da die erste Einheit bereits ein infinites Verb enthält. Der bezüglich *Infinitiv-mit-zu*-Konstruktionen hervorzuhebende Unterschied zwischen den Profilbögen ist, dass die von Clahsen eingesetzte Regel $XV\ Phase\ IV$ entspricht und Grießhabers Herangehensweise zu einer Zuordnung zu *Profilstufe 2* führt. Zudem wirft das von Grießhaber vorgeschlagene Vorgehen bei dem oben zitierten Beispiel auch andere Fragen auf.

Weniger leicht lässt sich in Clahsens Ausführungen eine Antwort auf die Frage, wie eine durch die subordinierende Konjunktion „um“ eingeleitete Infinitiv-zu-Struktur zu bewerten ist, finden. Die dieser Konstruktion strukturell am nächsten kommende Regel mag $(X)(S)YVi$ sein, die von Clahsen für Separierungsstrukturen vorgesehen ist, in denen das finite Verb getilgt wurde (Clahsen 1985, S. 307). Die Anforderung eines am Satzende stehenden, infiniten Verbs ohne Finitum entspricht dieser Struktur und auch, dass die Konjunktion „um“ zumindest nicht explizit von dieser Regel erfasst wird, muss nicht als Ausschlusskriterium gelten, da diese von den am Beginn stehenden, optionalen Elementen abgedeckt werden könnte. Den Eindruck, dass dies vermutlich nicht dem Gedanken Clahsens entspricht, verstärkt jedoch die Möglichkeit eines Subjekts, das durch die Klammer als optional deklariert wurde, und der Umstand, dass von Clahsen in der Beschreibung der Regel keine Tilgung eines finiten Verbs genannt wird. Zudem existiert kein Hinweis darauf, dass Clahsen den Erwerb dieser Struktur aufgrund der Hinzufügung einer Konjunktion früher als den der oben genannten *Infinitiv-mit-zu*-Konstruktion ohne Konjunktion, die Phase IV zugeordnet wird, einstufen würde. Aus diesem Grund scheint die am nächsten liegende Entscheidung zu sein, durch „um“ eingeleitete

Infinitivkonstruktionen mit „zu“ auf Clahsens Profilbogen in der Kategorie *Other* in *Phase IV* zu führen.

Beim Vergleich von Clahsens Profilbogen mit den Ausführungen zu den in diesem gelisteten syntaktischen Konstruktionen ist festzustellen, dass der Profilbogen die Strukturen $(X)(Aux)(Y)NEGPart$ und $(X)(Mod)(Y)NEGInf$ nennt, während sie in den Ausführungen als $(X)(Aux)YNEGPart$ und $(X)(Mod)YNEGInf$ angeführt werden. Auf dem Profilbogen ist ein die Negation von dem Modal- oder Hilfsverb trennendes Element also optional, in Clahsens Beschreibungen jedoch nicht. Es wurde entschieden, hierbei die Version des Profilbogens zu nutzen. Clahsens Voraussetzung eines trennenden Elementes zwischen den Satzklammerbestandteilen für die Anerkennung einer Realisierung der Regel PARTIKEL scheint erfüllt zu bleiben, da in diesem Fall die Negationspartikel diese Rolle einnimmt.

Da Clahsens Profilbogen drei Erwerbssequenzen nutzt, ist es möglich, dass MSE in diesen Sequenzen verschieden hoch eingestuft werden. Wenn also mehr als eine Option zur Kategorisierung einer MSE existiert, wird zunächst jener der Vorzug gegeben, die einer weiter fortgeschrittenen Erwerbsphase angehört. Sollten die Möglichkeiten der gleichen Erwerbsphase angehören, wird zunächst der Kategorie *NEGATION*, dann *QUESTION* und erst zuletzt *STATEMENT* der Vorzug gegeben. In beiden Fällen wird also der Struktur mit dem größeren Informationsgehalt eine höhere Priorität gegeben. Ein Hinweis für die Anwendung einer komplexeren Regel sagt potenziell mehr über die Fortschritte einer Interimsprache aus und Negationen liegen im Korpus seltener als Fragen und diese seltener als andere Aussagen vor.

3.6 Verarbeitung der Daten

Dieses Kapitel ist dem automatisierten Teil der in dieser Untersuchung stattfindenden Datenverarbeitung und anderen technischen Rahmenbedingungen gewidmet. Manche Schritte der Verarbeitung benötigen eine menschliche Entscheidung und

sind daher von Hand durchzuführen, andere können aber automatisiert werden. Die manuell klassifizierten, minimalen satzwertigen Einheiten werden anhand der zugewiesenen Kategorien automatisiert gezählt und die entstehenden Daten werden in eine Form gebracht, die sich besser für die Interpretation eignet (siehe Anhang). In diesem Prozess werden Methoden eingesetzt, die mit dem Ziel, Transparenz herzustellen, in den folgenden Kapiteln beschrieben werden.

3.6.1 Datenspeicherung und Dateiformate

Die in Kapitel 3.1 beschriebene Auswahl von Texten aus dem Gesamtkorpus der Studie Ballestraccis wurde dem Anhang jener Dissertation entnommen (Ballestracci 2005, S. 419-485). Die Texte wurden hierbei in eine einfache Textdatei²² kopiert und nachbearbeitet, um im Original vorhandene Formatierungen beizubehalten zu können. Da diese Formatierungen einen Hinweis auf Selbstkorrekturen geben, sind sie für die Analyse essenziell und sie zu ignorieren könnte zu einer Verfälschung der Ergebnisse führen. Einfache Textdateien enthalten Zeichen, nicht aber Formatierungen, wie sie in Textverarbeitungsprogrammen wie Microsoft Word verfügbar sind. Ein solches Format, das Formatierungen tragen kann, zu verwenden, ist aufgrund der Weiterverarbeitung der Daten jedoch nicht möglich. Aus diesem Grund wurde zum Zweck des Erhalts der Formatierungen die vereinfachte Auszeichnungssprache *Markdown* eingesetzt (Gruber 2021a). Diese erlaubt es, mit einer einfachen Textdatei zu arbeiten und Formatierungen durch das Hinzufügen von zusätzlichen Sonderzeichen zu realisieren. Diese zusätzlichen Zeichen dienen als Hinweis auf Textteile, die eine spezifische Formatierung tragen sollen. Sie wurden manuell beim Vergleich der kopierten Texte mit dem Original eingefügt. Zu einem späteren Zeitpunkt kann die Datei in ein konventionelles, für die Publikation geeignetes Format konvertiert werden (siehe Anhang). In dieser Konvertierung werden die

²²Englisch: plain text

zusätzlichen Zeichen entfernt und stattdessen Formatierungen umgesetzt, die den von Ballestracci verwendeten entsprechen.

3.6.2 Formatierung von Selbstkorrekturen

Selbstkorrekturen kommen in den analysierten Texten in zwei Varianten vor. Bei unkenntlich gemachten Zeichen wurden diese von Ballestracci wie im folgenden Beispiel durch das Symbol „#“ ersetzt.

Ich war ### froh, weil meine Freunden sagten, dass meine Stimme
schön ist.

Diese Symbole erfordern einen simplen Eingriff, um sicherzustellen, dass sie nach der Markdown-Konvertierung korrekt dargestellt werden. In den einfachen Textdateien wurde vor jedes „#“-Zeichen ein „\“-Zeichen eingefügt. Das zusätzliche Zeichen garantiert, dass das „#“-Zeichen nicht fälschlich als Markdown-Sonderzeichen interpretiert werden kann. Markdown interpretiert „#“-Zeichen am Zeilenbeginn andernfalls als Formatierungszeichen, die eine Überschrift kennzeichnen (Gruber 2021b). Die zweite Art der Selbstkorrektur weist darauf hin, dass die Zeichen im Originaltext zwar durchgestrichen, aber noch lesbar waren.

Unglücklich daß Ball ging in dem das Wasser und waren wir allein an
dem Strand.

Diese Art der Formatierung erforderte es, vor und nach jeder Zeichensequenz, die später als durchgestrichen aufscheinen sollte, die Zeichenkette „~~“ einzufügen. Diese wird im ursprünglichen Markdown-Standard nicht unterstützt, ist heutzutage aber weit verbreitet.

3.6.3 Auswertung und Visualisierung der Daten

Nachdem die zu analysierenden Texte aus dem Korpus in eine einfache Textdatei übertragen wurden, werden sie nach den in Kapitel 3.3 und im Individualfall in Kapitel 4 dargestellten Maßstäben in satzwertige Einheiten unterteilt, sodass jede MSE eine Zeile in der Datei einnimmt. Eine Ausnahme bilden eingeschobene Sätze. In diesem Fall wird der erste Teil des übergeordneten Satzes zunächst in einer eigenen Zeile, gefolgt von der eingeschobenen MSE darunter und dem zweiten Teil des übergeordneten Satzes unter dieser angeführt. Es werden also bei diesem Sonderfall drei Zeilen eingenommen. Nach diesem ersten Schritt werden den MSE mit beiden Profilbögen eine Profilstufe oder eine syntaktische Struktur zugewiesen und neben den MSE in der Datei eingetragen.

Um die danach notwendige quantitative Auswertung und das Zeichnen von der Veranschaulichung dienenden Diagrammen zu ermöglichen, wurde ein Script in der Programmiersprache Python geschrieben. Dieses Vorgehen erlaubt es, bei der Einstufung von MSE gemachte Fehler ohne einen großen, durch eine Anpassung der quantitativen Auswertung oder der Diagramme verursachten Arbeitsaufwand an einem späteren Zeitpunkt zu korrigieren. Begünstigt wird diese Entscheidung außerdem durch den Umstand, dass das Programm als eine nachvollziehbare Dokumentation von Arbeitsschritten dient, die bei einer manuellen Ausführung nicht im gleichen Umfang gegeben wäre. Das Programm wurde mit Kommentaren versehen, die die Arbeitsweise beschreiben, und ist im Anhang einsehbar (siehe Kapitel 5.4).

4 Analyse

Dieses Kapitel widmet sich den Ergebnissen der Datenanalyse und zielt darauf ab, diese in Hinsicht auf die beiden Forschungsfragen zu deuten und Entscheidungen, die bei der Anwendung der Profilbögen getroffen werden mussten, transparent zu machen. Der Fokus liegt dabei auf jenen Entscheidungen, die die größte Relevanz für die Auswertungsergebnisse haben. Sie stehen ergänzend an der Seite jener, die in Kapitel 3 dargestellt wurden, beziehen sich aber auf Phänomene mit einer weniger globalen Relevanz. Die Ergebnisse werden kapitelweise für jede der Student*innen einzeln und in Subkapiteln nach Forschungsfragen gegliedert behandelt. In Kapitel 5 werden die Beobachtungen auf globaler Ebene zusammengefasst.

4.1 Student*in 113

Mit Grießhabers Profilbogen wurden in den ersten drei Texten von Student*in 113 Ergebnisse von *Erwerbsstufe 3* und daher keine Fortschritte ermittelt, weshalb die Texte der beschlossenen Untersuchungsmethode entgegenkommen. Bei der Gegenüberstellung mit den Ergebnissen von

Clahsens Profilbogen wird deutlich, dass dieser bei *Text 1* zu einem Ergebnis von *Phase I* führte. Der Rest des Verlaufs ist zwar identisch, allerdings deutet die Verlaufskurve in diesem Fall auf einen Fortschritt hin, der zwischen *Text 1 und 2* stattfand (siehe Abbildung 1). In Kapitel 4.1.1 werden die sich in der Praxis zeigenden Unterschiede zwischen den Profilbögen dargestellt, die einen Einfluss auf das genannte Ergebnis hatten. Ein Einblick in Verschiebungen im Spektrum

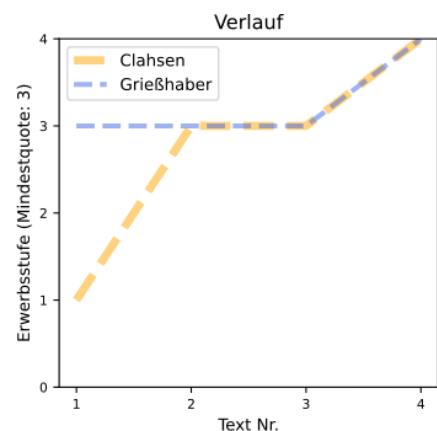


Abbildung 1: Student*in 113 Verlaufskurve

der eingesetzten Satzkonstruktionen und ein Vergleich der prozentualen Verteilung der minimalen satzwertigen Einheiten (MSE) auf die Erwerbsphasen folgt danach in Kapitel 4.1.2.

4.1.1 Forschungsfrage 1

Bei der Analyse der mit den Profilbögen ermittelten Daten wurden in Bezug auf Forschungsfrage 1 die folgenden Beobachtungen gemacht.

In *Text 1* produzierte Student*in 113 drei MSE, die Grießhabers

Profilstufe 3 entsprechen, und erfüllte damit die Voraussetzung für *Erwerbstufe 3*. Die für diese Einstufung ausschlaggebenden MSE werden in Tabelle 7 angeführt. Der Satz „*Kommst hier Lisa*“ wurde in der Analyse in zwei MSE geteilt. „Lisa“ gilt also als eine eigenständige MSE. Das Verb im ersten Teil wurde in diesem Fall als Imperativ gedeutet, da der Kontext dies naheliegender als einen Fragesatz erscheinen lässt. Der darauf im Text folgende Satz nutzt einen Imperativ, die MSE lässt ein Subjekt vermissen und Unsicherheiten beim Umgang mit den Verbformen finden sich auch an anderen Stellen des Textes. So schreibt Student*in 113 beispielsweise im selben Text „[...] und das Mädchen [...] hörst.“ (siehe Anhang). Grießhaber empfiehlt, Imperative ohne Subjekt als Subjekt-Verb-Inversion zu interpretieren (Grießhaber 2013, S. 15). Diese Regel wurde auch bei dem Satz „*Sitz auf mein gambe.*“ angewendet. Eine Inversion im eigentlichen Sinn, also in einem Satz mit Subjekt, findet sich in der Frage „*Kannst du lehren (insegnare)*“²³. Bezüglich der Analyse dieser MSE mit Clahsens Profilbogen ist zu sagen, dass dieser keine explizit für den Einsatz des Imperativs ohne ein Subjekt vorgesehene Kategorie aufweist.

GH	CS	MSE
3	VPX(AP)	Kommst hier [Lisa]
3	VPX(AP)	Sitz auf mein gambe.
3	Vfs(X)	Kannst du lehren (insegnare)

Tabelle 7: MSE - Student*in 113 - Text 1

²³In manchen Texten wurde die Tendenz gesichtet, bei Unsicherheiten die intendierte Bedeutung in Italienisch in Klammern gesetzt hinzuzufügen

Außerdem enthält *Phase III* keine Kategorien, in denen das Subjekt optional ist (Clahsen 1985, S. 308f). Daher wurden diese beiden MSE als *VPX(AP)* und damit als Teil der ersten Erwerbsphase erfasst. Die Handhabung von Imperativen ohne ein realisiertes Subjekt ist bei diesem Text entscheidend für das Gesamtergebnis. Klarer ist der Fall des bereits genannten Fragesatzes, der der Struktur *VfS(X)* entspricht.

Im *zweiten Text* führten die folgenden Sätze zum Ergebnis von *Erwerbstufe 3* (siehe Tabelle 8). Die Zuordnung von „*Gestern nacht habe ich geträumt.*“ und „*Nach bin ich geweckt,*“ ist unkompliziert und die MSE wurden als *Profilstufe 3* im Fall von Grießhabers und als *APVfS(X)* im Fall von Clahsens Profilbogen klassifiziert.

„[„*Um zwölf Uhr*“] *ieh habe ich angewort.*“ enthält keinen Nebensatz²⁴, der die von Clahsen genannte Voraussetzung zur Anwendung von *ClVfS(X)* erfüllen würde (Clahsen 1985, S. 308), allerdings scheint diese Regel wegen der Voranstellung einer in sich geschlossenen und als von der MSE getrennt zu sehenden Einheit, der ein finites Verb folgt, die am besten geeignete Kategorie zu sein, um diese MSE zu repräsentieren.

Da *Text 3* eine überdurchschnittlich große Anzahl von MSE enthält (siehe Tabelle 9), die unter *Profilstufe 3* eingeordnet werden konnten, werden nur jene thematisiert, bei denen die Entscheidungsfindung eines zusätzlichen Kommentars bedarf oder bei denen zwischen den beiden Profilbögen ein Unterschied bei der Einstufung festzustellen ist.

GH	CS	MSE
3	APVfS(X)	Gestern nacht habe ich geträumt.
3	ClVfS(X)	[„Um zwölf Uhr“] <i>ieh habe ich angewort.</i>
3	APVfS(X)	Nach bin ich geweckt, [ich war sehr schlecht.]

Tabelle 8: MSE - Student*in 113 - Text 2

²⁴original: embedded clause

GH	CS	MSE
3	APVfS(X)	hier ist Marina von Pisa.
3	QVfS(X)	Wie geht's?
3	OVfS(X)	Aber es habe ich habe es nicht gefunden.
3	APVfS(X)	Neben das dem Haus war ein Wald.
3	APVfS(X)	Se Denn ieh habe ich die Katze in dem Wald gesucht.
3	APVfS(X)	Über einem Baum war eine Katze.
1	(X)VfYNeg(Z)	Aber es war meine Katze nicht.
3	APVfS(X)	hier habe ich „miao“ gehört.
3	QVfS(X)	Warum kommst du mit?

Tabelle 9: MSE - Student*in 113 - Text 3

„Wie geht's?“ könnte als ein Argument für Clahsens Methode der Vorauswahl von in die Auswertung miteinzubeziehenden MSE gelten. Aus Gründen der Vergleichbarkeit kommt jedoch keine Vorauswahl zur Anwendung (siehe Kapitel 3.2). Solche Phrasen können als unanalysierte Chunks gespeichert werden, wofür in diesem spezifischen Fall das nicht ausgeschriebene Subjekt sprechen könnte. Die MSE wurde dennoch aus Gründen der Konsistenz in der Auswertung inkludiert und als *Profilstufe 3* beziehungsweise *QVfS(X)* interpretiert. „Aber es habe ich ~~habe es~~ nicht gefunden.“ wurde als *OVfS(X)*, eine Struktur aus Clahsens *Phase III*, gedeutet. Diese enthält leider keinen Hinweis auf die verwendete Negation. Tatsächlich wird die Tatsache, dass die MSE eine Negation enthält, dadurch in der Analyse verschleiert. Die einzige Alternative wäre, *(X)Aux(Y)NEGPart* zu verwenden, allerdings würde die schwieriger zu realisierende Inversion mit dieser Struktur aus *Phase II* unberücksichtigt bleiben. Die Entscheidung fällt daher auf die Struktur aus *Phase III*, die dem Ergebnis auf Grießhabers Profilbogen entspricht. Zuletzt soll noch eine MSE genannt werden, die mit Clahsens Profilbogen als *(X)VfYNeg(Z)* kategorisiert wurde: „Aber es war meine Katze nicht.“ Es handelt sich hierbei um eine Struktur aus der Erwerbsfolge der Negation, die von Grießhabers Profilbogen

nicht erfasst wird. Die Positionierung der Negation am Satzende ist auf Clahsens Profilbogen ein Teil von *Phase III*, während Grießhabers Profilbogen auf der Basis der Verbstellung eine Einstufung auf *Profilstufe 1* vorsieht.

In *Text 4* konnte mit Grießhabers Profilbogen eine ausreichende Anzahl von Nebensätzen und anderen Strukturen festgestellt werden, um eine Klassifizierung auf *Erwerbsstufe 4* zu ermöglichen (siehe Tabelle 10). Eine aus Clahsens Profilbogen nicht direkt ableitbare Zu-

ordnung musste bei der MSE „um sie zum Fest zu einladen.“ vorgenommen werden. In diesem Fall wurde *Other[4]* als Kategorie gewählt, da durch die unterordnende Konjunktion „um“ eine Ähnlichkeit zu *ConjsXVf* besteht und

da die Kategorie *XV* darauf schließen lässt, dass eine infinite Verbform am Satzende für Clahsen kein Ausschlusskriterium für die Einordnung in *Phase IV* ist (Clahsen 1985, S. 311). Beide Strukturen werden auf Clahsens Profilbogen unter *Phase IV* angeführt (Clahsen 1985, S. 327). Auch Grießhabers Profilbogen nennt diese Art von Struktur nicht explizit, jedoch lässt sich die Zuordnung zu *Profilstufe 4* anhand von Grießhabers Ausführungen zu diesem Thema begründen (Siehe Kapitel 3.4). Im *vierten Text* treten somit in den MSE, die entscheidend für die Bestimmung der Erwerbsstufe anhand der Mindestanzahl sind, keine Unterschiede hinsichtlich ihrer Verortung innerhalb der Erwerbssequenz auf.

GH	CS	MSE
4	Other[4]	[Ich riefte alle Ihre freunde an] um sie zum Fest zu einladen.
4	ConjsXVf	Als meine Bruder zu Haus ankam, [hatte eine herrliche Überraschung.]
4	ConjsXVf	Als ### er in der Garage kam [und machte das Licht an, waren alle ihre Freunde da.]
4	ConjsXVf	[Er nicht ankam,] weil er Kopfschmerzen hatte.

Tabelle 10: MSE - Student*in 113 - Text 4

4.1.2 Forschungsfrage 2

Der erste Teil dieses Kapitels befasst sich primär mit Clahsens Profilbogen und beschreibt die aufgefundenen Satzkonstruktionen mit dem Ziel, Forschungsfrage 2 für die von Student*in 113 produzierten Texte zu beantworten. Die Ergebnisse der Auswertung der Profilbögen (siehe Anhang) werden in diesem Kapitel kommentiert und interpretiert.

Satzstrukturen: Bei der Analyse der verwendeten Typen von Satzkonstruktionen ist eine Gesamtmenge von vier Fragen festzustellen. Bereits in *Text 1* taucht die Struktur $VfS(X)$ aus *Phase III* auf. Während in *Text 2* eine nicht zielsprachenkonforme Frage realisiert wird, die *Phase I* entspricht, liegen in *Text 3* zwei MSE mit der Struktur $QVfS(X)$ aus *Phase III* vor (siehe Tabelle 11). Die Anwendung der Inversion im Fragesatz im *ersten Text* ist aus der Sicht der Erwerbssequenz ungewöhnlich. Eine sprachliche Entwicklung zwischen dem ersten und dem dritten Text lässt sich dahingehend feststellen, dass in letzterem Fragen mit einem Fragewort im Vorfeld realisiert wurden. In *Text 1* ist dies nicht der Fall. Außerdem wurde im *zweiten Text* eine Frage identifiziert, bei der die obligatorische Regel INVERSION nach einer in der Funktion einem Fragewort ähnelnden Adverbialphrase im Vorfeld nicht angewandt wurde: „*Um Wieviel Uhr der Zug kommt?*“ Auf dem Profilbogen wurde dies durch die Struktur $XSVP(Y)$ gekennzeichnet. Dieser Verlauf könnte als ein schrittweises Erlangen einer Kompetenz im Umgang mit der Inversion nach einer Vorfeldbesetzung gelesen werden.

Negationen (siehe Tabelle 12) zeigen in der sprachlichen Entwicklung von Student*in 113 eine Tendenz zur postverbalen Realisierung, die Clahsen als einen

	PI	PII	PIII	PIV
T4	0	0	0	0
T3	0	0	2	0
T2	1	0	0	0
T1	0	0	1	0

Tabelle 11: Fragen - Student*in 113

Bestandteil der zweiten Entwicklungsphase betrachtet (Clahsen 1985, S. 308).

Diese Strukturen lassen sich in den *Texten 1, 2 und 4* feststellen. Ab *Text 2* treten diese Negationen innerhalb der Satzklammer, also in Kombination mit der Regel PARTIKEL, auf. Die einzige Realisierung der Negation in *Text 1* durch die MSE „[...] aber ich kann lesen nicht.“ entspricht in Anbetracht des Versuchs Clahsens, die drei Erwerbssequenzen der Platzierung von Verben, von Adverbien und von Negationen zu vereinen, nicht den Erwartungen (Clahsen 1985, S. 298). Die Verbplatzierung in jener MSE muss als der *Phase I* entsprechend eingestuft werden, da *Phase II* durch die Separierung von finiten und infiniten Verben und anderer Prädikatsbestandteile definiert wurde (Clahsen 1985, S. 306f). Die Konzentration aller verbalen Elemente an zweiter Stelle im Satz wird als ein Charakteristikum von *Phase I* genannt (Clahsen 1985, S. 303). Dennoch ist die Negation dem Verb nachgestellt, was gegen eine Verbindlichkeit des parallelen Verlaufs der Erwerbssequenzen spricht. Eine Erklärung für das beobachtete Phänomen könnte in der Zusammenführung von Regeln aus verschiedenen Erwerbsphasen, also der postverbalen Negation aus *Phase II* und der Platzierung aller Verben in Zweitstellung aus *Phase I*, gesucht werden. Dies würde mit dem besagten Modell Clahsens brechen. Da die Negation in diesem Fall höher einzustufen ist, wurde dieser bei der Wertung der Vorzug gegeben und die MSE wurde in Kategorie *Other* bei den Negationen aus *Phase II* eingeordnet.

MSE, die nicht als Frage oder Negation eingeordnet wurden, stellen durch ihre Anzahl und Vielfalt den Hauptanteil der analysierten Äußerungen dar. Anders als bei den oben genannten Strukturen findet daher keine tabellarische Auflistung statt. Eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse liegt im Anhang vor. Die dem

	PI	PII	PIII	PIV
T4	2	1	0	0
T3	0	0	1	0
T2	0	1	0	0
T1	0	1	0	0

Tabelle 12: Negationen - Student*in
113

Verfasser am relevantesten erscheinenden Merkmale der Ergebnisse werden in Folge zusammengefasst. Hinsichtlich *Phase I* ist in den Texten von Student*in 113 an verschiedenen Stellen die Struktur *SVP* anzutreffen. Diese kurzen, aus wenigen Elementen bestehenden MSE gehen im Verlauf von Ballestraccis Studie von *Text 1* zu *Text 4* zunehmend zurück, während die Verwendung von *SVPX(AP)* zwar schwankt, aber in *Text 1 und 4* ähnlich stark vertreten ist. Es könnte also vermutet werden, dass sich die anfängliche Nützlichkeit der einfacheren Struktur langfristig nicht bewährt, sobald Student*in 113 Zugang zu komplexeren Ausdrucksmitteln erlangt hat.

Eine ebenso interessante Beobachtung scheint zu sein, dass die Struktur *XSVP(Y)* in *Text 2* einmal auftaucht und in *Text 4* schließlich dreimal Anwendung findet. Es handelt sich hierbei um eine nicht zielsprachenkonforme Satzkonstruktion, die die obligatorische Inversion nach vorangestellten Satzelementen vermissen lässt. Es werden also zu einem späteren Zeitpunkt in der Entwicklung mehr inkorrekte Formen produziert, gleichzeitig könnte dieses vermehrte Auftreten aber auf ein gesteigertes Interesse an der Besetzung des Vorfeldes schließen lassen. Da Student*in 113 mit *Text 4* laut beider Profilbögen bereits *Erwerbstufe 4* erreicht hat, sollte die Inversion bereits als erworben gelten. Diese Daten könnten allerdings auf mögliche Unsicherheiten im Umgang mit dieser Regel hinweisen.

Bei den Strukturen aus *Phase II* ist eine Diversifizierung zu verzeichnen, die mit der Nutzung von *(X)AuxYPart* und *(X)CopYAdj* in *Text 2 und 3* beginnt und in *Text 4* um die Strukturen *(X)ModYInf* und *(X)VfYPtcl* erweitert wird. An letzterem Zeitpunkt ergibt Grießhabers Profilbogen *Erwerbstufe 4* und der Erwerb der Satzklammer müsste daher als abgeschlossen gelten. Dennoch kann beobachtet werden, dass der Prozess der Ausweitung des Repertoires an nutzbaren Ausdrucksmitteln auch in diesem späteren Entwicklungsverlauf noch vonstattengeht. Andere Strukturen mussten mangels einer expliziten Kategorie am Profilbogen

Clahsens als *Other[2]* klassifiziert werden. Diese unspezifische Kategorie lässt beim Blick auf den Profilbogen keine detaillierten Rückschlüsse auf Entwicklungen zu. Im Fall dieser Strukturen ist ein Informationsgewinn gegenüber der Nutzung von Grießhabers Profilbogen also nicht gegeben. Eine Tendenz zur Diversifizierung kann bei *Phase III und IV* nicht im gleichen Ausmaß festgestellt werden, allerdings geht aus der Analyse eine von *Text 2* zu *Text 4* wachsende Nutzung der Struktur *ConjsXVf* hervor, woraus eine gesteigerte Sicherheit im Umgang mit Nebensätzen gefolgt werden könnte.

Verteilung: Die prozentuale Verteilung der untersuchten MSE von Student*in 113 auf die Erwerbsphasen ist im Anhang ersichtlich. Eine beim Vergleich der Profilbögen ungleiche Reihung der Phasen anhand der Verteilung tritt bei dieser Proband*in in *Text 3* auf. Auch in den anderen Texten ist die Aufteilung nicht identisch, allerdings wird in diesen die Reihung der Phasen anhand ihrer prozentualen Anteile weniger stark beeinflusst. Untersucht wird hierbei die Frage, welche Phase die meisten MSE

verzeichnen kann. Die Verteilungsunterschiede sind bei *Text 3* hauptsächlich dem Umstand geschuldet, dass bei Clahsens Profilbogen mehr MSE *Phase II* zugeordnet wurden. Die Entscheidung der Zuordnung ist in diesem Fall komplexer als in dem überwiegenden Teil der anderen MSE, da sich keine von Clahsen vorgegebene Struktur als passend erwies.

GH	CS	MSE
1	(X)CopYAdj	Ich bin sehr zufrieden,
1	Other[2]	Aber ich pech hatte!
1	Other[2]	Das haus fullen mit Kisten und Schachteln war.
0	(X)(S)YVi	Während ich die Kisten aufgeräumt,
1	Other[2]	[Während ich die Kisten aufgeräumt,] die Katze weg war.
1	Other[2]	[Ich habe die Keller-Tür zuma-chen] und meine Katze hier war!

Tabelle 13: MSE - Student*in 113 - Text 3

Wie in Tabelle 13 ersichtlich ist, wurde bei vier MSE auf Clahsens Profilbogen die Kategorie *Other* aus *Phase II* gewählt. Drei jener vier MSE enthalten keine Satzklammer, dennoch schien *Phase II* die korrekte Entwicklungsstufe zu sein, da verbale Elemente in *Phase I* an zweiter Stelle stehen (Clahsen 1985, S. 303). *Phase IV* würde mit der Verbendstellung korrespondieren, jedoch handelt es sich bei den in diesem Text angetroffenen Konstruktionen nicht um Nebensätze. Es könnte gemutmaßt werden, dass hier ein Übergang zwischen *Phase I*, in der nicht zwischen finiten und infiniten Verben unterschieden wird, und *Phase II*, in der das Erkennen jenes Unterschieds die Realisierung der Satzklammer ermöglicht, stattfindet. Verbale Elemente konnten bereits ans Satzende verschoben werden, jedoch schien Student*in 113 sich noch nicht im vollen Umfang darüber bewusst gewesen zu sein, welche Elemente für eine zielsprachenkonforme Realisierung der Regel PARTIKEL verschoben werden müssten. Es liegen also Gründe für die genannte Einstufung vor, die aus Clahsens Gesamtkonzept abgeleitet wurden, da aber keine präzisen Instruktionen für die Handhabung dieser Konstruktionen vorhanden sind, ist zu vermuten, dass das Ergebnis abhängig von der die Analyse ausführenden Person abweichen könnte. Zusätzlich zu den oben genannten vier MSE hatten eine durch ein Kopulaverb mit Adjektiv realisierte Satzklammer, die Clahsen anders als Grießhaber als ein Merkmal von *Phase II* definiert, und eine zweite Struktur, in der ein finites Verb in der Satzklammer nicht realisiert wurde, einen Einfluss auf das Ergebnis. Letztere MSE musste auf Grießhabers Profilbogen als bruchstückhafte Äußerung eingestuft werden.

4.2 Student*in 110

Die Analyseergebnisse der von Student*in 110 verfassten Texte zeichnen sich dadurch aus, dass der erste und der letzte Text anhand einer Mindestanzahl von drei Anwendungen mit beiden Profilbögen *Erwerbsstufe 3* zugeordnet wurde. Zwischen

diesen beiden Zeitpunkten wurden die Textproduktionen dieser Student*in mit Grießhabers Profilbogen niedriger eingestuft (siehe Abbildung 2). Es muss darauf hingewiesen werden, dass das Auftreten der Inversion in bestimmten Kontexten zu einem sehr frühen Zeitpunkt ein bereits von Ballestracci festgestelltes Merkmal des Korpus ist (siehe Kapitel 3.1). Der Einbruch der Erwerbsstufe in den Texten 2 und 3 könnte also auf Annahmen bezüglich der Allgemeingültigkeit der von Clahsen, Meisel und Pienemann (1983) festgestellten und den Profilbögen zugrunde liegenden Erwerbssequenzen zurückzuführen sein, die in Ballestraccis Studie nicht bestätigt werden konnten. Die Texte wurden in diese Untersuchung aufgenommen, da am ersten und am letzten Testzeitpunkt das gleiche Testergebnis ermittelt wurde, auch wenn der besondere Verlauf die Ergebnisse von denen der anderen Student*innen unterscheidet. Abhängig von der Frequenz der Testungen wäre es möglich, dass der Einsatz der Profilanalyse keine Veränderungen festgestellt hätte. Die Ergebnisse der Profilbögen vermitteln das Bild, Student*in 110 hätte die Studie mit dem gleichen Sprachniveau beendet, mit dem sie sie begonnen hat. Der sich von den anderen Student*innen unterscheidende Verlauf soll zur Vielseitigkeit des Datenmaterials beitragen. Welche Satzkonstruktionen zu diesen Einstufungen und zu den unterschiedlichen Ergebnissen der Profilbögen in Text 2 und 3 führten, wird im folgenden Teilkapitel erläutert. Danach wird der Fokus auf Verschiebungen im Bereich der von Student*in 110 eingesetzten Satzkonstruktionen und die prozentuale Verteilung der produzierten MSE auf die Erwerbsphasen gelegt.

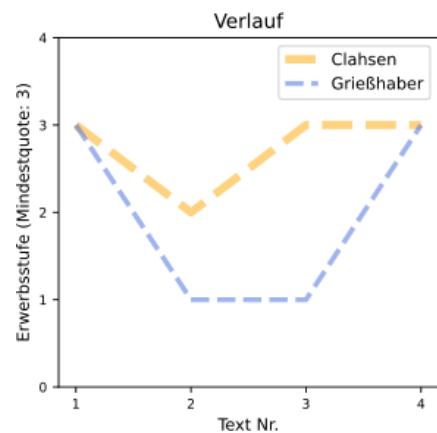


Abbildung 2: Student*in 110 Verlaufskurve

4.2.1 Forschungsfrage 1

Das Analyseergebnis des ersten Textes ist, wie bereits vorweggenommen wurde, laut beider Profilbögen *Erwerbstufe 3*. Wie in Tabelle 14 dargestellt wird, sind vier MSE für das Ergebnis ausschlaggebend. Diese enthalten *Subjekt-Verb-Inversionen*, die im Kontext von Fragen produziert wurden. Hervorzuheben ist hierbei, dass die Inversion in anderen ob-

ligatorischen Kontexten wie der Besetzung des Vorfeldes durch Adverbiale in diesem Text nicht anzutreffen ist. Eines der beiden Beispiele hierfür stellt die MSE „*Maria: Jetzt (ora) ich ghne zu hause*“

GH	CS	MSE
3	VfS(X)	Maria: Ist das ein hund oder eine katze?
3	QVfS(X)	Maria: Was ist das denn?
3	VfS(X)	ist das?
3	VfS(X)	Maria: ### ### weiß du was

Tabelle 14: MSE - Student*in 110 - Text 1

dar, die der Kategorie *XSV_P(Y)* entspricht (siehe Anhang). Dies lässt mutmaßen, dass Student*in 110 die Inversion in anderen Kontexten als dem des Fragesatzes zu diesem Zeitpunkt noch nicht anwenden konnte.

Bei *Text 2* weichen die Ergebnisse abhängig vom eingesetzten Profilbogen ab. Auf der Seite Clahsens wurde die *zweite Erwerbstufe* erreicht, wohingegen Grießhabers Profilbogen ein Ergebnis von *Erwerbstufe 1* aufzeigt (siehe Abbildung 2). Bei diesem Text ist anzumerken, dass er mit zehn analysierbaren MSE ungewöhnlich kurz ausgefallen ist. Dieses Bild ändert sich nur in einem gewissen Ausmaß, wenn die anderen Texte dieser Student*in in Relation gesetzt werden. Ob für diese Untersuchung uneinsehbare Rahmenbedingungen zu diesem Phänomen geführt haben, kann an dieser Stelle bloß gemutmaßt werden. Die Kürze allein scheint kein ausreichendes Ausschlusskriterium für den Text zu sein, da in dieser Untersuchung keine Mindestlänge definiert wurde, dennoch ist das Ergebnis im Kontext dieser Besonderheit zu betrachten. Trotz der Kürze des Textes wohnt

den Resultaten Aussagekraft inne, die sich bei einer Betrachtung jener MSE offenbart, die zu der genannten Wertungsabweichung geführt haben (siehe Tabelle 15).

In der MSE „*und ich kann*

nicht f verstein“ wurde „*verstein*“ als Infinitiv interpretiert. Der Kontext lässt darauf schließen, dass das von Student*in 110 intendierte Wort „*verstehen*“ lautet. Bei den ersten beiden MSE ist hinsichtlich der Stellung innerhalb der

Erwerbssequenz kein Unterschied zwischen den Profilbögen festzustellen. Die letzten beiden MSE in Tabelle 15 weichen jedoch von diesem

Muster ab. „*was hab gettan;*“ stellt einen Fall dar, bei dem sich eine Selbstkorrektur nicht zugunsten von Student*in 110 entwickelt hat. Die MSE wurde als die Struktur $(X)(S)YVi$ erkannt, die sich auf Clahsens Profilbogen unter *Phase II* befindet. Es handelt sich dabei um eine nicht zielsprachenkonforme Konstruktion, in der das finite Verb der Satzklammer fehlt (Clahsen 1985, S. 307). Im Fall Grießhabers musste aufgrund der Streichung des finiten Verbs *Profilstufe 0* vergeben werden. Eine Argumentation, dass es sich bei dem Partizip um eine inkorrekt durchgeführte Konjugation handeln könnte, scheint schwierig zu sein, da sich Student*in 110 in dieser MSE über die Rollen der beiden Verben bewusst zu sein schien. Schließlich wurden vor der Selbstkorrektur beide realisiert. Diese Deutungsmöglichkeit wurde daher ausgeschlossen. Der Unterschied der Profilstufen- bzw. Phasenzuordnung der MSE „*und ich glücklich war sier glücklich.*“ ist dem Umstand geschuldet, dass Clahsens Profilbogen die Prädikatsbildung durch ein Kopulaverb und ein Adjektiv

GH	CS	MSE
2	(X)AuxYPart	Letezt monat Ich habe ein Traum gemacht ein Traum gemacht.
2	(X)(Mod)(Y)NEGInf	und ich kann nicht f verstein
0	(X)(S)YVi	was hab gettan;
1	(X)CopYAdj	und ich glücklich war sier glücklich.

Tabelle 15: MSE - Student*in 110 - Text 2

in der Form der Struktur $(X)Cop YAdj$ als Realisierung der Regel PARTIKEL²⁵, also als Satzklammer, im Rahmen von *Phase II* anerkennt.

Aus den in *Text 3* festgestellten MSE, die einen Einfluss auf die Ermittlung der Erwerbsstufe hatten, werden in Folge zwei kommentiert. Die erste der in Tabelle 17 angeführten

MSE „Wie getes dir?“ zeigt Charakteristika, die wie auch andere Realisierungen dieser Phrase die Vermutung nahelegen, dass es sich um ein Chunk handeln könnte. Dafür spricht

GH	CS	MSE
3	QVfS(X)	Wie getes dir?
1	(X)VfAdvO(Y)	Für mich es war werclick eine schöne Überascung.
3	APVfS(X)	Dann habe ich angerufen für sie

Tabelle 16: MSE - Student*in 110 - Text 3

bei diesem konkreten Beispiel, dass das Subjekt des Satzes mit dem Verb zu einem Wort verschmolzen wurde, weshalb es fraglich zu sein scheint, ob Student*in 110 sich der individuellen Konstituenten und damit der Rollen dieser bewusst war. Da orthografische Aspekte nicht in die Analyse einfließen sollen, wurde dennoch die Entscheidung getroffen, die MSE als eine Realisierung der Subjekt-Verb-Inversion im Fragesatz zu bewerten. Bei der MSE „Für mich es war werclick eine schöne Überascung.“ kam es zu unterschiedlichen Resultaten. Grießhabers Profilbogen sieht in diesem Fall *Profilstufe 1* vor, da die Verbstellung dem Subjekt-Verb-Objekt-Muster entspricht. Diese Tatsache behält auch beim Einsatz von Clahsens Profilbogen seine Gültigkeit, allerdings entspricht die Positionierung des Adverbials „werclick“, interpretiert als „wirklich“, der *Phase III* zugehörigen Konstruktion $(X)VfAdvO(Y)$. Die Adverbialstellung ist eine der drei von Clahsens Profilbogen erfassten Erwerbssequenzen (siehe Kapitel 2.4). Dies hat bei der Anwendung von Grießhabers Mindestanzahl die Konsequenz einer Gesamtwertung von *Erwerbsstufe 3*, die das Ergebnis eine Stufe über das von Grießhabers Profilbogen hebt.

²⁵Der in der Beschreibung des Profilbogens gebrauchte Begriff ist das englischsprachige Wort „PARTICLE“ (Clahsen 1985, S. 298)

In *Text 4* ergibt sich ein homogeneres Bild, da alle für die Gesamtwertung ausschlaggebenden MSE bei beiden Profilbögen der gleichen Entwicklungsphase zugeordnet werden konnten. Trotz dieses einheitlichen Ergebnisses sollen die folgenden Punkte festgehalten werden. Die MSE „*Wie geths dir?*“ ist mit der in *Text 3* aufgefundenen und oben beschriebenen vergleichbar. Auch hier kann aus den genannten Gründen nicht zweifelsfrei festgestellt werden, ob sich Student*in 110 bei der Textproduktion der individuellen Konstituenten bewusst war. Für ein die Struktur *QVfS(X)* analysiert habendes Verständnis scheint allerdings die Nutzung dieser Konstruktion in der letzten in Tabelle 17 gelisteten MSE zu sprechen. Festzuhalten ist zuletzt noch, dass der Text ohne die Entscheidung, „*Wie geths dir?*“ als vollwertige MSE zu analysieren, von keinem der beiden Profilbögen mit einem Erreichen von *Erwerbsstufe 3* bewertet werden

GH	CS	MSE
3	QVfS(X)	Wie geths dir?
3	APVfS(X)	Leteste monate hatte ich ein seir gut Überascung hatten.
3	QVfS(X)	wenn kommst du?

Tabelle 17: MSE - Student*in 110 - Text 4

könnte. Dieser Umstand beleuchtet die Sensibilität eines anhand einer Mindestanzahl ermittelten Ergebnisses hinsichtlich solcher Entscheidungen. „*Leteste monate hatte ich ein seir gut Überascung hatten.*“ ist aufgrund der zwei finiten Verben eine ungewöhnliche Konstruktion. Bei der Bewertung wurde das Augenmerk darauf gelegt, dass die *Subjekt-Verb-Inversion* nach einem vorangestellten Adverbial korrekt durchgeführt wurde. Eine Erklärung für das zweite finite Verb könnte bei einer inkorrekt durchgeföhrten Konjugation oder einem Flüchtigkeitsfehler gesucht werden. Ausschlaggebend für die Bewertung dieser MSE scheinen diese Faktoren nicht zu sein. Das erste Wort der MSE „*wenn kommst du?*“ wurde unter der Annahme eines orthografischen Fehlers als das Fragewort *wann* gedeutet. Der Kontext der MSE scheint diese Annahme zu unterstützen.

4.2.2 Forschungsfrage 2

Dieses Kapitel widmet sich Forschungsfrage 2. Im folgenden Abschnitt zu den eingesetzten Satzstrukturen rückt besonders Clahsens Profilbogen ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Die darauf folgende Erörterung der prozentualen Verteilung der erkannten Muster fokussiert wieder in einem stärkeren Ausmaß die Unterschiede zwischen den Profilbögen.

Satzstrukturen: Student*in 110 realisierte eine Gesamtanzahl von sieben MSE, die auf Clahsens Profilbogen als Fragen kategorisiert wurden (siehe Tabelle 18). Alle Fragen inkludieren die obligatorische Subjekt-Verb-Inversion und Strukturen aus Entwicklungsphasen, in denen Fragen noch nicht zielsprachenkonform produziert werden, wurden nicht festgestellt.

Die frühe Emergenz von Inversionen entspricht nicht der zu erwartenden Entwicklungskurve. Wie im Verlauf dieses Kapitels dargestellt wird, setzt Student*in 110 in *Text 1* überwiegend Strukturen aus *Phase I* ein. Tatsächlich wurden in *Text 1* mehr Fragen als in den anderen Texten in Summe eingesetzt. Eine Entwicklung lässt sich dahingehend sehen, dass im ersten Text überwiegend Fragen ohne ein Fragewort in der Form von *VfS(X)* realisiert wurden, während diese Struktur zu einem späteren Zeitpunkt keine Anwendung mehr fand. Im Gegenzug wurde die Nutzung von Fragen mit einem Fragewort im Vorfeld²⁶ expandiert.

Negationen können bei Student*in 110 in den ersten beiden Texten angetroffen werden. Es handelt sich dabei in beiden Fällen um Strukturen, die auf Clahsens Profilbogen *Phase II* zugeordnet werden (siehe Tabelle 19). Die Negation wird dem

	PI	PII	PIII	PIV
T4	0	0	2	0
T3	0	0	1	0
T2	0	0	0	0
T1	0	0	4	0

Tabelle 18: Fragen - Student*in 110

²⁶ *QVfS(X)*

	PI	PII	PIII	PIV
T4	0	0	0	0
T3	0	0	0	0
T2	0	1	0	0
T1	0	1	0	0

Tabelle 19: Negationen - Student*in
110

finiten Verb in diesen Fällen nachgestellt. Die geringe Menge an Negationen lässt keine aussagekräftige Beobachtung von Entwicklungen des Gebrauchs dieser zu. Es lässt sich allerdings feststellen, dass die Negation im *zweiten Text* innerhalb der Satzklammer auftritt. Zu diesem Zeitpunkt nutzte Student*in 110 die Regel *PARTIKEL* auch bereits in anderen MSE

in der Form von *(X)CopYAdj* und *(X)AuxYPart*. Im *ersten Text*, in dem die Negation ebenso postverbal und damit in Anbetracht der von Clahsen aufgestellten Erwerbssequenz auf eine zu jenem Zeitpunkt unerwartet komplexe Weise eingesetzt wurde, sind noch keine Strukturen zu finden, die mit Clahsens Profilbogen als Satzklammer zu bewerten sind. Sobald die Satzklammer im zweiten Text auftritt, scheint es Student*in 110 aber möglich zu sein, diese mit der bereits zuvor in dieser Interimsprache festgestellten postverbalen Negation zu kombinieren.

Die in ihrem Vorkommen auffälligste Struktur aus *Phase 1* scheint *SVPX(AP)* zu sein, die im ersten Text neunmal auftritt. Diese Konstruktion macht damit einen in Relation zu den anderen Arten von Satzstrukturen großen Anteil aus. Abgesehen von einfachen Äußerungen, die in den Profilbögen nicht erfasst werden, tritt keine andere Struktur in einem der Texte von Student*in 110 öfter als dreimal auf. Auch in den drei späteren Texten ist *SVPX(AP)* noch aufzufinden, tritt aber mit drei oder vier Emergenzen deutlich weniger häufig auf. Eine Erklärung könnte sein, dass Strukturen aus *Phase II und III* zu diesem Zeitpunkt bereits zur Verfügung standen und daher andere Ausdrucksmittel eingesetzt werden konnten. *XSV(Y)* wurde in den ersten beiden Texten jeweils zweimal und in den späteren einmal gefunden, die Subjekt-Verb-Inversion wird also auch zu jenen späteren Entwicklungszeitpunkten nicht immer realisiert, wenn andere Elemente als das Subjekt im Vorfeld platziert werden. Dies scheint erwähnenswert zu sein, da die Inversion bei Fragen bereits

im ersten Text angewendet wurde und ab *Text 3* auch in anderen Kontexten erscheint. Der Erwerb der Regel INVERSION ist bei den Texten dieser Student*in also ein komplexes Phänomen, das von Clahsens Profilbogen in einem höheren Detailgrad abgebildet wird. *VPX(AP)* tritt in *Text 1* und *Text 4* auf und wurde bei der Analyse für den zweiten Teil koordinierter Hauptsätze eingesetzt. Diese Konstruktion wird von Clahsen nicht spezifisch mit einem Beispiel für diesen Kontext angeführt (Clahsen 1985, S. 305), entspricht diesem jedoch in diesen Fällen strukturell, wenn, wie dies für diese Untersuchung beschlossen wurde, die Konjunktion „und“ in Hinsicht auf die strukturelle Übereinstimmung außer Acht gelassen wird (siehe Kapitel 3.3). Dass jene Koordinierung von Sätzen auf dem ausgefüllten Profilbogen letzten Endes nicht erkennbar ist, mag nicht überraschend sein, wenn berücksichtigt wird, dass diese Eventualität in dessen Konzept zumindest nicht auf eine für den Verfasser offensichtliche Weise integriert worden zu sein scheint, jedoch soll festgehalten werden, dass die praktische Anwendung des Profilbogens die Einordnung solcher Sätze in der strukturell am nächsten liegenden Kategorie oder in der unspezifischen Sammelkategorie „Other“ zur Folge haben muss. Mangels der Definition einer spezifischen Herangehensweise bei koordinierten Sätzen scheint es wahrscheinlich zu sein, dass individuelle Entscheidungen der ausführenden Person hierbei häufig einen Einfluss auf das Ergebnis haben.

Abgesehen von einer postverbalen Negation im ersten Text, die bereits thematisiert wurde, treten Konstruktionen, die Clahsen *Phase II* zuordnet, ab dem zweiten Text auf. Hierbei ist hervorzuheben, dass bereits an diesem Zeitpunkt mehrere Arten von auf der Regel *PARTIKEL* basierenden Strukturen eingesetzt werden. (*X*)*AuxYPart* und (*X*)*CopYAdj* treten in *Text 2* und *3* jeweils einmal auf und erfahren in *Text 4* eine Steigerung ihrer Anwendungshäufigkeit. Dies könnte auf eine erhöhte Sicherheit im Umgang mit diesen Konstruktionen deuten. Darüber hinaus enthalten *Text 3* und *4* jeweils ein Exemplar der Kategorie *Other* aus *Phase II*.

Wegen des Fehlens einer eigenen Kategorie für diese Strukturen geben die Einträge auf dem Profilbogen wenig Auskunft über die zugrundeliegenden MSE. Im Fall von *Text 3* handelt es sich um die MSE „*ich habe Hundert Euro gehabt von die freundin meines Mutter*“. Es könnte hier eine Vorstufe der Struktur $(X)VfPPO(Y)$ aus *Phase III* und eine Ankündigung einer nächsten Entwicklungsstufe vermutet werden. Student*in 110 zeigt ein Bedürfnis, Präpositionalphrasen einzusetzen, kann diese aber womöglich noch nicht zielsprachenkonform positionieren. Mangels einer eigenen Kategorie für diese Konstruktion kann Clahsens Profilbogen hier jedoch nicht mehr Informationen als Grießhabers vermitteln und die genannte Perspektive eröffnet sich nur bei der Betrachtung des Textes. Eine zweite Perspektive wäre, diese Struktur als eine Variante von $(X)AuxYPart$ zu betrachten. In der Schriftsprache mag diese Art von Satzbildung ungewöhnlich wirken, jedoch scheint diese Satzbausweise der gesprochenen Sprache von Erstsprachensprecher*innen nicht fremd zu sein. Eine Positionierung von Elementen nach dem zweiten Bestandteil der Satzklammer und damit im Nachfeld des Satzes ist nicht ausgeschlossen (Gallmann 2013, S. 2). Die relativ zu Grießhabers Profilbogen eng gefassten Kategorien forcieren hier eine Entscheidung der analysierenden Person. In einem ähnlichen Licht könnte auch eine MSE aus *Text 4* gesehen werden, die lautet: „*Es war sehr gut reisen*,“ Es könnte sich bei dieser um einen unvollständigen Versuch, einen *Infinitiv-mit-„zu“* zu realisieren, handeln, doch Abweichungen von der Norm wie die Redewendung „Mit dem/der ist nicht gut Kirschen essen.“ weisen darauf hin, dass Äußerungen wie diese der deutschen Sprache nicht allzu fremd sind und dass die Abgrenzung von Konstellationen, die die Bildung komplexer Prädikate erlauben, von jenen, in denen dies nicht möglich ist, nicht immer systematisch erfolgen kann (Gallmann 2013, S. 4). Die Kategorie *Other* aus *Phase II* kann auf dem Profilbogen lediglich ersichtlich machen, dass es sich um eine MSE handelt, die eine Satzklammer enthält.

Strukturen aus *Phase III* sind zumindest in der Form von Fragen bereits im ersten Text vorzufinden. Andere Satzkonstruktionen, die eine *Subjekt-Verb-Inversion* enthalten, treten in *Text 3 und 4* auf. Diese geringe Anzahl an MSE lässt auf keine Ausweitung des Repertoires von in der Interimsprache verfügbaren Regeln schließen. *APVfS(X)* tritt in *Text 3 und 4* jeweils einmal auf und könnte als ein Lernfortschritt gesehen werden, der eine inkorrekte Annahme bezüglich der Syntax im Fall der Vorfeldplatzierung eines anderen Elements als des Subjekts ablöst. In den vorangehenden Texten wurde in diesem Kontext häufig *XSVp(Y)* realisiert, wie oben bereits thematisiert wurde. Diese nicht zielsprachenkonforme Struktur wird jedoch nicht vollständig aus der Interimsprache getilgt, was die Annahme in den Raum stellt, dass es sich um eine Phase des Experimentierens handeln könnte oder dass der Umgang mit dieser Regel noch nicht vollständig verinnerlicht wurde.

Verteilung: Die von den beiden Profilbögen ermittelten prozentualen Verteilungen von MSE auf die Entwicklungsphasen sind in *Text 1* identisch und der gleiche Umstand gilt daher auch für die Rangordnung der Phasen. Die meisten MSE wurden *Erwerbsphase 1* zugeordnet. Die Rangordnung ist auch in *Text 2* identisch, allerdings weist *Profilstufe 2* auf der Seite Grießhabers zwei MSE weniger auf, wodurch der Anteil von 40 % auf 20 % sinkt. Diese MSE finden sich auf Clahsens Profilbogen in *Phase I* und bei den unanalysierbaren Äußerungen wieder (siehe Tabelle 20). Der Grund für diesen Unterschied sind Arten von Strukturen, die auf Grießhabers Profilbogen nicht vertreten sind.

In *Text 3* ist der Vorsprung der MSE aus *Phase I* auf der Seite Clahsens mit 35,71 % gegenüber 50 % in *Profilstufe 1* bei Grießhaber weniger stark ausgeprägt.

Dennoch bleibt die erste Entwicklungsphase die am häufigsten vertretene Kategorie. Für den Unterschied sind auch in diesem Fall zwei Arten von Strukturen verantwortlich, die von Grießhabers Profilbogen nicht

berücksichtigt werden und auf Clahsens Bogen *Phase II und III* angehören. Besonders hervorzuheben ist die Realisierung von $(X)VfAdvO(Y)$, die bereits in Kapitel 4.2.1 thematisiert wurde und durch das Fehlen der Struktur auf Grießhabers Profilbogen für einen Teil des beschriebenen Unterschieds verantwortlich ist (siehe Tabelle 21).

GH	CS	MSE
1	(X)CopYAdj	und ich war so glücklich.
1	(X)VfAdvO(Y)	Für mich es war werclick eine schöne Überascung.
0	SX(Y)	und ich auch,

Tabelle 22: MSE - Student*in 110 - Text 4

GH	CS	MSE
1	(X)CopYAdj	und sie war sehr glücklich
1	(X)CopYAdj	und das war so Interessant.

Tabelle 21: MSE - Student*in 110 - Text 3

Text 4 ist der einzige von Student*in 110 verfasste, bei dem sich ein Unterschied bei der durch die prozentualen Anteile bestimmten Rangfolge der Erwerbsphasen finden lässt. Auf Grießhabers Profilbogen

finden sich 36,84 % der MSE in *Profilstufe 1*, die den größten Anteil ausmacht. Auf Clahsens Profilbogen sind *Phasen II und III* gleich stark vertreten. Der Gleichstand von 31,58 % wird durch drei Verschiebungen verursacht. Zwei von diesen MSE konnten wie auch manche der zuvor genannten auf Clahsens Profilbogen durch die Wertung von *Kopula-Adjektiv-Konstruktionen* als Realisierung der Regel PARTIKEL *Phase II* zugeordnet werden (siehe Tabelle 22). Darüber hinaus wurde in der *Phase-I*-Struktur *SX(Y)* eine Entsprechung für die MSE „und ich auch,“ gefunden. Grießhabers Profilbogen ordnet diese verblose MSE *Profilstufe 0* zu. Insgesamt entsteht durch diese Verschiebungen bei *Text 4* eine Verteilung, die ein auf der Seite Clahsens stärker zu *Phase II* neigendes Gesamtbild vermittelt.

4.3 Student*in 124

Die Ergebnisse von Student*in 124 zu inkludieren ist eine Entscheidung, die einer Erklärung zu bedürfen scheint, da sie sich dadurch auszeichnen, dass das Datenmaterial auf drei Texte beschränkt ist. Für die Inklusion spricht der Umstand, dass die Texte die Zeitspanne von Ballestraccis Studie von deren Anfang bis zum Ende abdecken. Es ist also möglich, einen Eindruck von den interimsprachlichen Entwicklungen innerhalb eines den Textproduktionen der anderen Student*innen gleichenden Gesamtzeitraums zu gewinnen. Als ein zweites Argument für die Inklusion der Texte spricht, dass sie auf der Seite Grießhabers ein konstantes Ergebnis von *Erwerbsstufe 3* aufweisen (siehe Abbildung 3), was aus der Sicht dieser Untersuchung von besonderem Interesse ist, da ein solches Bild des Nicht-Fortschritts das größte Potenzial haben könnte, eventuelle Vorteile einer differenzierteren Betrachtung der Interimsprache mit Clahsens umfangreicherem Profilbogen aufzuzeigen. Der Vergleich dieser Ergebnisse zu jenen der anderen Student*innen ist allerdings mit einem Bewusstsein über die durch die Anzahl der Texte gegebene Einschränkung zu sehen und zu bewerten. Die Beobachtungen und Erläuterungen zu den Ergebnissen der interimsprachlichen Analyse werden in den nächsten beiden Unterkapiteln nach Forschungsfragen gegliedert im Detail dargestellt.

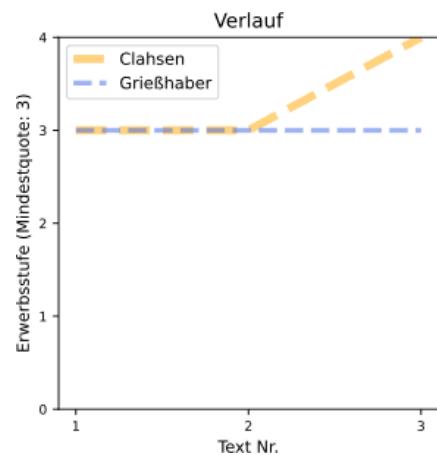


Abbildung 3: Student*in 124 Verlaufskurve

4.3.1 Forschungsfrage 1

Der *erste Text* wurde von beiden Profilbögen *Erwerbsstufe 3* zugeordnet. Die MSE, die zu diesem Ergebnis führten, wurden in Tabelle 23 ersichtlich gemacht. Die Strukturen auf Clahsens Profilbogen erlauben zu erkennen, dass zwei Fragesätze und ein Aussagesatz mit einem Adverbial im Vorfeld realisiert wurden. Unerwartet zu diesem Zeitpunkt der Entwicklung sind sowohl die Anwendung der *Subjekt-Verb-Inversion* selbst wie auch der Umstand, dass diese in immerhin zwei Kontexten realisiert wurde, was für eine im Vergleich zu Student*in 110, bei der sie zu diesem Zeitpunkt exklusiv in einem Kontext gefunden wurde, gefestigtere Kenntnis der Regel sprechen könnte.

GH	CS	MSE
3	APVfS(X)	Auf dem Bild gibt es ein Kind und sein Großvater.
3	VfS(X)	OPA: Kanst du lesen?
3	VfS(X)	Will du lesen dem Bild denn?

Tabelle 23: MSE - Student*in 124 - Text 1

GH	CS	MSE
3	APVfS(X)	Gestern Nacht habe ich einen Traum gemacht.
3	Other[3]	Am ende alle Dinge hatte es ### kaputt.
3	Other[3]	Denn einen Flugzeug habe ich gehört.

Tabelle 24: MSE - Student*in 124 - Text 2

Text 2 ist ebenso laut beider Profilbögen in *Erwerbsstufe 3* zu verorten, wie die in Tabelle 24 gelisteten MSE aufzeigen. Diese enthalten eine nicht zielsprachenkonforme Methode, die Subjekt-Verb-Inversion nach einem vorangestellten Adverbial zu realisieren. Entgegen der korrekten Anwendung in der ersten gelisteten

MSE wurde das Objekt der Sätze in diesen Fällen in das Vorfeld verlagert, obwohl es bereits von einem Adverbial belegt ist. Interessant scheint hierbei zu sein, dass auch die erste, korrekt strukturierte MSE ein Objekt und ein Adverbial enthält. Dennoch wird diese zielsprachenkonforme Regel in den darauf folgenden Fällen

nicht umgesetzt. Die Kategorie *Other* aus *Phase III* scheint wegen der umgesetzten Inversion die für die Repräsentation der MSE am besten geeignete Kategorie zu sein. So wird dem Umstand Rechnung getragen, dass eine Subjekt-Verb-Inversion stattfand. Clahsens Profilbogen bietet im Fall der Kategorie *Other* gegenüber Grießhabers keinen höheren, aus dem Profilbogen ablesbaren Informationsgehalt und damit keinen Hinweis auf diesen spezifischen Entwicklungsprozess. Bei der dritten MSE wurde entschieden, das Wort „Denn“ als „Dann“ zu interpretieren. Der Kontext unterstützt die Vermutung eines orthografischen Fehlers.

Hinsichtlich der MSE aus *Text 3*

(siehe Tabelle 25) soll zunächst ein Punkt thematisiert werden, der die Teilung des Textes in satzwertige Einheiten betrifft. Die von Grießhaber vorgeschlagene Herangehensweise zur Behandlung von *Infinitiven mit „zu“* inkludiert keine spezifischen Anweisungen für verschiedene Kontexte, weshalb der Vorschlag, diese als Satz-

klammer bzw. *Profilstufe 2* im Profilbogen einzutragen, als eine allgemeingültige Handlungsempfehlung gehandhabt wurde (siehe Kapitel 3.4). Dies hat zur Konsequenz, dass der Abschnitt „*aber sie hatte keine lust spazierenzugehen.*“ als eine einzige MSE gewertet werden muss. Ein reiner Infinitiv kann auch in Abhängigkeit von einem Nomen ohne Beistriche geschrieben werden, ohne dabei gegen die amtlich festgelegten Regeln der Rechtschreibung zu verstößen (Rat für deutsche Rechtschreibung 2018, S. 82). Die Frage der Satzwertigkeit scheint dadurch jedoch nicht geklärt zu sein. Da Grießhaber eine Methode zur Analyse solcher Sätze vorschlägt, wurde in diesem Fall entschieden, dieser zu folgen und die Frage der Satzwertigkeit nur

GH	CS	MSE
2	Other[4]	[aber sie hatte keine lust] spazierenzugehen.
4	daßXVf	dass er die Arbeit aufgehört hatte!
2	XV	[Es war toll] er wieder zu sehen!
4	Other[4]	um zu wandern,

Tabelle 25: MSE - Student*in 124 - Text 3

bei der Anwendung von Clahsens Profilbogen zu berücksichtigen. Die Abhängigkeit eines reinen Infinitivs vom Nomen, wie dies in der ersten MSE in Tabelle 25 der Fall ist, scheint ein ausreichendes Argument für die Satzwertigkeit und für eine Handhabung als eine eigenständige MSE zu sein (Gallmann 2013, S. 9). Clahsens Profilbogen sieht keine spezifische Kategorie für diesen Fall vor. *XV* entspräche dem Anwendungsfall einer satzwertigen Infinitivgruppe, jedoch sprechen sowohl die obligatorische Natur des Elements *X* vor dem Verb, das nicht durch eine Klammer gekennzeichnet wurde, und das von Clahsen genannte Beispiel dafür, dass dieser Fall nicht der Intention entspräche (Clahsen 1985, S. 311). Wegen der Nähe zu *XV* und nebensatzähnlicher Qualitäten wie der Möglichkeit, reine Infinitive im Satz einzuschieben, wurde entschieden, diesen MSE in Kategorie *Other* aus *Phase IV* einzuordnen. Anders fiel die Kategorienzuweisung der dritten MSE in Tabelle 25 aus, bei der eine satzwertige Infinitivgruppe in der Form von *XV* erkannt werden konnte. Beide MSE sind jedoch in *Phase IV* zu verorten, wodurch sie sich in der Erwerbssequenz über dem Ergebnis von Grießhabers Profilbogen einreihen. Die vierte der in Tabelle 25 angeführten MSE enthält ebenfalls eine *Infinitiv-mit-„zu“-Konstruktion*, durch die Konjunktion „um“ steht die Satzwertigkeit aber weder auf theoretischer Basis noch seitens der beiden Profilbögen infrage (siehe Kapitel 3.4 und 3.5). In Ermangelung einer spezifisch für den Gebrauch dieser subordinierenden Konjunktion gedachten Kategorie wurde auf Clahsens Profilbogen ebenfalls *Other* aus *Phase IV* verwendet. *XV* wurde von Clahsen für MSE ohne eine einleitende Konjunktion konzipiert (Clahsen 1985, S. 310).

Durch die größere Anzahl an MSE, die, verursacht durch die die Profilbögen unterscheidende Handhabung des *Infinitivs mit „zu“*, auf der Seite Clahsens *Phase IV* zugeordnet wurden, ist das Gesamtergebnis *Erwerbstufe 4*, während Grießhabers Profilbogen wie auch bei den beiden vorhergehenden Texten *Erwerbstufe 3* feststellt. Die sich bei der Auswertung als notwendig erwiesen habenden

Entscheidungen scheinen dem Verfasser dem Konzept von Clahsens Profilbogen zu entsprechen, jedoch betreffen sie eine ausreichende Anzahl an MSE, sodass das Ergebnis abhängig von der ausführenden Person anders ausfallen könnte.

4.3.2 Forschungsfrage 2

In diesem Kapitel wird das Augenmerk auf Veränderungen des Gebrauchs spezifischer Satzstrukturen, die mit Clahsens Profilbogen ermittelt wurden, und auf das Verteilungsprofil der verwendeten Strukturen auf die Erwerbsphasen gelegt.

Satzstrukturen: Student*in 124 hat in den drei Texten eine Gesamtanzahl von zwei Fragesätzen realisiert, die beide in *Text 1* aufzufinden sind und der Struktur $VfS(X)$ entsprechen. In den späteren Texten treten keine Fragen auf, weshalb ein starker Rückgang zu verzeichnen ist (siehe Tabelle 26). Es wäre denkbar, dass die Aufgabenstellungen jener späteren Texte Student*in 124 weniger dazu bewegt haben, Fragen zu verwenden, doch andere Proband*innen der Studie Ballestraccis haben auch in den späteren Texten Fragen verwendet, weshalb dieser Rückgang nicht als typisch bezeichnet werden kann. In diesem Fall kann also keine Entwicklung des Gebrauchs von Fragesätzen beobachtet werden, sondern ein vollständiger Rückgang.

	PI	PII	PIII	PIV
T3	0	0	0	0
T2	0	0	0	0
T1	0	0	2	0

Tabelle 26: Fragen - Student*in 124

Bei Negationen muss ebenso festgestellt werden, dass sie nicht zu den von Student*in 124 häufig eingesetzten Ausdrucksmitteln gehören. Es wurden in den Texten zwei Negationen, von denen eine im ersten und eine im letzten Text vorliegt, gefunden (siehe Tabelle 27). Die im *ersten Text* verwendete Negation $(X)(Mod)(Y)NEGInf$ ist auf Clahsens Profilbogen ein Teil von *Phase II* und die im *letzten Text* verwendete Variante $(X)NEGNP(Y)$ ist eine Konstituentennegation

aus *Phase I*. Dass diese in der Regel bereits am Anfang der Entwicklung verfügbare Struktur, darauf lässt zumindest die zugrundeliegende Erwerbssequenz schließen, auch in einem der späteren Texte auftaucht, scheint nicht ungewöhnlich zu sein, da es sich um eine zielsprachenkonforme Konstruktion handelt, die keiner Ersetzung bedarf. Genauso fügt sich die im ersten Text realisierte Negation in den Kontext der anderen in dem Text verwendeten Strukturen ein, da die Satzklammer auch in anderen MSE bereits Anwendung fand.

Bei den Strukturen, die weder den Negationen noch den Fragen angehören, lässt sich bezüglich *Phase I* feststellen, dass MSE der Kategorie *SVPX(AP)* in sich von *Text 1* zu *Text 3* mehrender Anzahl vorkommen. So wächst die Menge von anfänglichen vier MSE in *Text 1* zu acht MSE in *Text 3*. Die einfachere Konstruktion *SVP* findet sich im ersten und im dritten Text jeweils zweimal. Diese weniger komplexen Ausdrucksmittel bleiben also trotz der Verfügbarkeit anderer Strukturen in späteren Texten ein fester Bestandteil dieser Interimsprache, die komplexere Variante *SVPX(AP)* gewinnt aber stärker an Bedeutung. Zum Bereich der Satzklammer, also *Phase II*, ist zu sagen, dass diese bereits im *ersten Text* erfolgreich durch die Kombination eines Modalverbs mit dem Infinitiv angewendet wurde. Diese Konstruktion ist im ersten Text dreimal zu finden und wenn die oben beschriebene Negation *(X)(Mod)(Y)NEGInf* in diese Gruppe miteinbezogen wird, machen Modalverben in Kombination mit einem Infinitiv sogar alle in *Text 2* vorkommenden Realisierungen der Regel *PARTIKEL* aus. Dennoch sind ähnliche Sätze in den darauf folgenden Texten nicht zu finden. In jenen späteren Texten findet eine leichte Diversifizierung statt, indem *(X)AuxYPart* in *Text 2* und *(X)CopYAdj* in *Text 3* ins aktiv gebrauchte Repertoire einfließen. Darüber hinaus wurden in *Text 2* MSE der Form *(X)(S)YVi* produziert, die Clahsen als Äußerungen beschreibt,

	PI	PII	PIII	PIV
T3	1	0	0	0
T2	0	0	0	0
T1	0	1	0	0

Tabelle 27: Negationen - Student*in
124

bei denen das finite Verb einer Satzklammer nicht realisiert wurde. Diese können durch den Umstand, dass das vorhandene Verb nicht an zweiter Stelle steht, nicht *Phase I* angehören und sind daher Teil von *Phase II* (Clahsen 1985, S. 307). In diesem Fall konnte die Kategorie $(X)(S)YVi$ MSE aufnehmen, die Student*in 124 womöglich auf der Grundlage einer Falschannahme bezüglich der Koordinierung von Hauptsätzen erzeugte, wie das folgende Beispiel demonstriert: „### ### Ich habe das Kamel ### ### vergessen und vor Hause gegangen.“ In *Text 3* ist eine vergleichbare Konstellation nicht zu finden, allerdings wirft das Konstrukt „wir hatten Schach gespielt und wir haben über vielen Dingen ### gesprochen.“ die Frage in den Raum, ob sich die Proband*in der inkorrekt Annahme bezüglich der zielsprachigen Regel zu diesem späteren Zeitpunkt womöglich bereits bewusst war und aufgrund einer Unsicherheit im Umgang mit dieser eine Vermeidungsstrategie wählte. Diese Einsicht lässt sich jedoch weder bei Grießhabers noch bei Clahsens Profilbogen durch die Betrachtung eines ausgefüllten Bogens erlangen und erfordert den Vergleich der Texte selbst, wodurch dieses eventuelle Entwicklungsdefizit in beiden Fällen verborgen bleibt.

Die Entwicklungen in den Strukturen aus *Phase III* zeichnen sich durch einen plötzlichen Anstieg des Gebrauchs von $APVfS(X)$, also der Subjekt-Verb-Inversion nach Adverbialen im Vorfeld, aus, der im *dritten Text* festzustellen ist. In den vorhergehenden Texten taucht diese Konstruktion jeweils ein einziges Mal auf. Auf dieser Grundlage könnte auf eine gestiegene Sicherheit im Umgang mit dieser Struktur geschlossen werden. In *Text 2* liegen zwei MSE der Kategorie *Other* aus *Phase III* vor, die auf eine doppelte Besetzung des Vorfeldes zurückzuführen sind, die nicht zielsprachenkonform ist und keiner der anderen Strukturen auf Clahsens Profilbogen entspricht. Der Profilbogen selbst gibt hierbei aufgrund des Fehlens einer spezifischen Kategorie für Konstruktionen wie diese keinen Aufschluss darüber, dass ein Fehler auftrat, der in dem späteren Text vermieden werden konnte.

Hinsichtlich *Phase IV* sind keinerlei Veränderungen der eingesetzten Strukturen zu verzeichnen, da diese in *Text 3* zum ersten Mal auftreten. Ein sich zwischen *Text 2 und 3* einordnender vierter Text hätte sich hierbei womöglich als aufschlussreich erweisen können. Ein solcher liegt jedoch, wie in der Einleitung dieses Kapitels thematisiert wurde, nicht vor.

Verteilung: Die prozentuale Verteilung der MSE auf die Entwicklungsphasen wird in diesem Abschnitt wie auch bei den anderen Student*innen Text nach Text behandelt. In *Text 1* teilen sich auf Grießhabers Profilbogen *Profilstufe 1 und 2* den ersten Platz der Rangordnung mit jeweils 29,41 %, während in den mit Clahsens Profilbogen ermittelten Ergebnissen *Phase I* mit 35,29 % vor *Phasen 0 und II*²⁷ mit jeweils 23,53 % führt. Die für diesen Umstand verantwortliche Verschiebung fand in der in Tabelle 28 angeführten MSE statt, in der die von Clahsen für die Feststellung einer Satzklammer vorausgesetzte Trennung des finiten Verbs vom infiniten nicht anzutreffen ist. Grießhabers Profilbogen stuft diese MSE daher eine Stufe höher ein.

In *Text 2* stellt *Entwicklungsphase 1* mit 42,86 % auf der Seite Grießhabers und 35,71 % auf der Seite Clahsens den größten Anteil dar. Es fand eine Verschiebung statt, wie die unterschiedlichen Prozentwerte suggerieren. Diese in Tabelle 29 ersichtlichen MSE haben zwar keinen Einfluss auf die Rangfolge der Entwicklungsphasen, jedoch tragen sie dazu bei, dass *Entwicklungsphase 2* auf Clahsens Profilbogen mit 21,43 % im Vergleich zu 7,14 % bei Grießhaber deutlich stärker

GH	CS	MSE
2	SVP	Es lernt lesen.

Tabelle 28: MSE - Student*in 124 - Text 1

²⁷ *Phase 0* existiert auf Clahsens Profilbogen nicht, jedoch wurde diese im Rahmen der Untersuchungsmethode als eine Kategorie für einfache, nicht analysierbare Äußerungen beschlossen (siehe Kapitel 3.2)

ausgeprägt ist und das Gesamtbild in Richtung der späteren Entwicklungsphasen verschiebt. Im Fall der ersten MSE trifft Grießhabers Sonderregelung bezüglich

GH	CS	MSE
1	(X)(S)YVi	[### ### Ich habe das Kamel ### ### vergessen] und vor Hause gegangen:
0	(X)(S)YVi	[Ich war so neben...] und dann gewachsen!

Tabelle 29: MSE - Student*in 124 - Text 2

koordinierter Sätze zu, bei der zweiten fehlt jedoch ein infinites Verb in der vorhergehenden MSE, wodurch diese Zuordnung nicht möglich ist. Dass mit „habe“ eine für „gehen“ inkorrekte Wahl des Hilfsverbs vorgenommen wurde, wurde in diesem Fall nicht in die Wertung miteinbezogen, da es sich dabei nicht um ein

die Syntax betreffendes Wissen handelt.

Text 3 enthält in absoluten Zahlen auf Grießhabers Profilbogen 7 MSE und auf Clahsens 11 MSE, die *Entwicklungsphase 1* zugeordnet werden konnten. Diese bilden mit 31,82 % beziehungsweise 44,0 % in beiden Fällen den größten Anteil, wobei der Vorsprung im Fall Clahsens deutlich ausgeprägter ist. Bei Clahsens Profilbogen entsteht so ein Bild,

das für eine Bevorzugung von Strukturen der *Phase I* sprechen könnte. Im Fall der Ergebnisse auf Grießhabers Profilbogen ist das Verhältnis ausgeglichener, da *Profilstufen 2 und 3* mit jeweils 27,27 % leichter als mit

Profilstufe 1 auf einem Niveau liegend interpretiert werden können. Für diesen Unterschied sorgen Verschiebungen in 5 MSE (siehe Tabelle 30).

GH	CS	MSE
-	SVPX(AP) + (X)NEGNP(Y)	aber sie hatte keine lust [spazierenzugehen.]
2	SVP	Ich ### hatte vergessen,
-	SVPX(AP)	Es war toll [er wieder zu sehen!]
1	(X)CopYAdj	(meine Pizza ist sehr gut!).
2	SVP	Anderen werden kommen!

Tabelle 30: MSE - Student*in 124 - *Text 3*

Unter diesen befinden sich drei, bei denen sich Clahsens und Grießhabers unterschiedliche Herangehensweisen bezüglich der Satzklammer offenbaren. In „*(meine Pizza ist sehr gut!)*.“ führt Clahsens Profilbogen durch die *Kopula-Adjektiv-Konstruktion* zu einem höheren Ergebnis und bei „*Anderen werden kommen!*“ und „*Ich ### hatte vergessen*“ trifft die gleiche Aussage wegen des Fehlens eines trennenden Elements in der Satzklammer für Grießhabers Profilbogen zu.

Womöglich interessanter scheinen daher die verbleibenden 2 MSE zu sein, die durch Grießhabers besondere Vorgehensweise bei der Trennung satzwertiger Einheiten bei *Infinitiv-mit-„zu“-Konstruktionen* eine Auswirkung auf die Summe der insgesamt zu analysierenden MSE und in diesem konkreten Fall das Verhältnis von *Profilstufe 1 und 2* im Gesamtergebnis haben. Die Sätze „*aber sie hatte keine lust [spazierenzugehen.]*“ und „*Es war toll [er wieder zu sehen!]*“ werden auf Grießhabers Profilbogen als jeweils eine einzelne MSE gehandhabt, während sich beim Gebrauch von Clahsens Profilbogen 3 und 2 Einträge ergeben. Zunächst gilt das infinite Verb mit „zu“, das oben als Kontext der MSE in eckigen Klammern angeführt wird, in beiden Sätzen bei Clahsen als eine eigenständige satzwertige Einheit. Die Gründe wurden in Kapitel 4.3.1 angeführt. Auf Grießhabers Profilbogen werden die einen *Infinitiv mit „zu“* enthaltenden MSE in Verbindung mit ihren zugehörigen Hauptsätzen ausgewertet. Dies lässt jene Hauptsätze ohne eine individuelle Auswertung zurück. Auf Clahsens Profilbogen wird die MSE „*aber sie hatte keine lust*“ sogar mit zwei Wertungen versehen, da, wie Clahsen schreibt, Negationen der *Phase I* zusätzlich ein zweites Mal wie ein Deklarativsatz ausgewertet werden müssen (Clahsen 1985, S. 306). Bestimmte individuelle Eigenschaften der Profilbögen haben also ein Potenzial gezeigt, Verschiebungen innerhalb einer prozentualen Verteilung von MSE auf die Entwicklungsphasen herbeizuführen.

4.4 Student*in 469

Die von Student*in 469 verfassten Texte folgen auf der Seite von Grießhabers Profilbogen einem identischen Erwerbsstufenverlauf wie die von Student*in 113. Dieser Verlauf zeigt in den ersten drei Texten keine Entwicklungen. Anders als bei den anderen Student*innen liegt jedoch eine perfekte Übereinstimmung mit dem durch Clahsens Profilbogen ermittelten Verlauf vor. Wie in den anderen Fällen ist eine *Mindestanzahl* von drei Anwendungen die Basis dieser Ergebnisse. Bei den ersten drei Texten wurde *Erwerbstufe 3* ermittelt, während bei *Text 4* schließlich von beiden Bögen ein Sprung zu *Erwerbstufe 4* festgestellt wurde (siehe Abbildung 4). Dies mag zu der Erwartung führen, dass die bei der mit den Profilbögen durchgeföhrten Analyse festgestellten Unterschiede entsprechend klein sind. Wenn Unterschiede für das Auswertungsergebnis ausschlaggebend sind, wird in Kapitel 4.4.1 auf diese verwiesen. Ergebnisse zu Entwicklungen bei den angewendeten Satzkonstruktionen und die Verteilung der untersuchten MSE auf die Entwicklungsphasen werden in Kapitel 4.4.2 dargestellt.

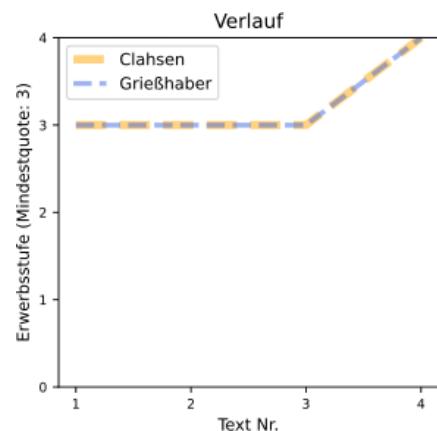


Abbildung 4: Student*in 469 Verlaufskurve

4.4.1 Forschungsfrage 1

Student*in 469 machte Gebrauch von der Möglichkeit der Selbstkorrektur. Diese inkludierte die Streichung einzelner oder mehrerer Wörter und vollständiger MSE. Dabei wurden jedoch keine vollständigen MSE gestrichen und danach in korrigierter Form nochmal produziert. Im Fall einer solchen Selbstkorrektur würden die erste, durchgestrichene Version ignoriert werden (siehe Kapitel 3.3). Dass Student*in 469

sich entschieden hat, die erzählte Geschichte zu ändern, hat jedoch keine Auswirkung auf den Umstand, dass diese Textabschnitte ein Produkt der Interimsprache sind, die es zu analysieren gilt.

Bei den in *Text 1* genutzten Satzkonstruktionen ist primär die große Anzahl an MSE aus der *dritten Entwicklungsphase* hervorzuheben (siehe Tabelle 31). Die relevanten Unterschiede zwischen den Ergebnissen der beiden Profilbögen beschränken sich auf die MSE „*Ich weiß es nicht...*“ Diese wurde auf Grießhabers Profilbogen *Profilstufe 1* zugeordnet, während die mit der MSE übereinstimmende Struktur *(X)VfYNEG(Z)* Clahsens *Phase III* angehört. Durch die Gesamtmenge von 6 MSE auf der Seite Grießhabers und 7 seitens Clahsens, die der *dritten Erwerbsphase* entsprechen, ist dieser Unterschied nicht ausreichend, um bei einer Mindestanzahl von drei Anwendungen zu einer unterschiedlichen Gesamtwertung zu führen. Ein überwiegender Teil der MSE in Tabelle 31 sind Fragen mit korrekt angewandter *Subjekt-Verb-Inversion*. Ohne diese würde das Kriterium von drei Anwendungen auf keinem der beiden Profilbögen erfüllt sein. Trotz der hohen Anzahl an MSE bleibt die Inversion also auf wenige Kontexte beschränkt. Die Nutzung dieser Subkategorien auf Clahsens Profilbogen erlaubt in diesem Fall einen tieferen Einblick in den Entwicklungsstand, eine Auswirkung des Profilbogens auf das anhand der Mindestanzahl ermittelte Ergebnis liegt jedoch nicht vor.

GH	CS	MSE
3	QVfS(X)	A: Wie heisst du?
3	VfS(X)	A: Kannst du bitte una storia lesen?
3	QVfS(X)	Wo ## ist deine Brille!?
1	(X)VfYNEG(Z)	B: Ich weiß es nicht...
3	VfS(X)	kannst du auf dem Tisch sehen?
3	APVfS(X)	aber Morgen will ich una storia lesen.
3	QVfS(X)	Was ist das, in der Kiste auf dem ## Schreißtisch?

Tabelle 31: MSE - Student*in 469 - Text 1

GH	CS	MSE
3	APVfS(X)	Gestern habe ich einen Traum gemacht.
3	(X)VfYNEG(Z)	In dem Traum war ich nich allein:
3	APVfS(X)	Gestern ieh war ich in meinem Zimmer.
3	APVfS(X)	und dann habe ich einen Traum geschläft...
3	APVfS(X)	Plötzlich habe ich eine stimme gehört:
3	VfS(X)	kannst du mir helfen?“
3	APVfS(X)	und dann ### habe ich einen Baum hinter ein Regal gesehen.
3	QVfS(X)	„Was machst du?“
3	APVfS(X)	Dann habe ich ihn geholfen.
3	APVfS(X)	Dann ## hat meine Mutter mir geweckt.

Tabelle 32: MSE - Student*in 469 - Text 2

Auch in *Text 2* ist die Übereinstimmung der beiden Profilbögen groß. Tabelle 32 enthält eine Übersicht aller relevanten MSE. Tatsächlich lässt sich keine MSE aus *Entwicklungsphase 3*, also der für die Wertung ausschlaggebenden Kategorie, finden, bei der sich unterscheidende Ergebnisse ermittelt wurden. Dennoch konnte Clahsens Profilbogen bei einer der MSE eine Eigenschaft festhalten, die von Grießhabers Profilbogen nicht erfasst wurde. Die MSE „*In dem Traum war ich nich allein:*“ enthält eine Negation und wurde auf Clahsens Profilbogen in der Kategorie $(X)VfYNEG(Z)$ eingetragen. Diese Information über den Fortschritt von Student*in 469 in der *Erwerbssequenz der Negation* verdeckt in diesem Fall die Tatsache, dass eine Subjekt-Verb-Inversion realisiert wurde, da die MSE maximal einer Kategorie zugewiesen werden kann. Es wurde in diesem Fall entschieden, dass der Negation eine höhere Priorität gegeben werden soll, da MSE, die eine solche enthalten, im Korpus weniger häufig auftreten und Informationen über diese Fortschritte damit wertvoller zu sein scheinen (siehe auch Kapitel 3.2). Beide Varianten würden zu einer Einstufung der MSE auf *Phase III* führen, allerdings ist dies eine Situation, in der bei der Analyse ein Kompromiss eingegangen werden musste. Bei Clahsens

Profilbogen wurde an dieser Stelle außerdem eine Beobachtung hinsichtlich der Parallelität der drei von Clahsen eingesetzten Erwerbssequenzen gemacht. Im Fall der MSE „*und dann ### habe ich einen Baum hinter ein Regal gesehen.*“ fällt die ungewöhnliche Reihenfolge des Objekts und des Adverbials auf, die der von Clahsen in *Phase III* verorteten Konstruktion $(X)VfAdvO(Y)$ nicht entspricht. Dennoch ist offensichtlich, dass Student*in 469 Strukturen aus *Phase III* des Erwerbs der Verbstellung bereits seit *Text 1* erfolgreich umsetzt.

Wie Tabelle 33 zeigt, sind in *Text 3* keine Unterschiede zwischen den Profilbögen festzustellen, die für das Gesamtergebnis relevant sind. Dennoch muss auf eine Entscheidung eingegangen werden, die aufgrund der Limitierungen der Profilbögen nötig wurde. Wie in Kapitel 3.2 erläutert wurde, setzt diese Untersuchung zugunsten der Vergleichbarkeit die erste Variante von Grießhabers Profilbogen ein, die sich von der später publizierten Ver-

GH	CS	MSE
3	APVfS(X)	Gester ### ### hatte ### ich Glück in Unglück.
3	APVfS(X)	und dann bin ich in Livorno ausgestiegen.
3	APVfS(X)	Zum Glück ist Sara[, die in Cecina lebt,] an dem Zug geblieben.
3	QVfS(X)	Jemand hat die Was denkst du denkst du?
3	VfS(X)	bin ich ein Pechvogel?

Tabelle 33: MSE - Student*in 469 - Text 3

sion dadurch unterscheidet, dass sie die später hinzugefügten *Erwerbstypen 5 und 6* nicht enthält. Die eingesetzten Profilbögen bieten also keine Möglichkeit, eingeschobene Nebensätze zu analysieren. Es wurde entschieden, den eingeschobenen Nebensatz und den umliegenden Hauptsatz als eigenständige MSE zu bewerten. Der Nebensatz wurde hierbei auf den Profilbögen *Profilstufe 4* beziehungsweise einer Struktur aus Clahsens *Phase IV* zugeordnet. Grießhabers erweiterter Profilbogen wäre in der Lage, in Fällen wie diesem zusätzliche Informationen über

den Entwicklungsfortschritt zu liefern. Im Fall der MSE „*Jemand hat die Was denkst du denkst du?*“ wurde beschlossen, diese trotz der Streichung des Subjekts in einer Selbstkorrektur der Struktur $QVfS(X)$ zuzuordnen. Dass das Subjekt vor den Streichungen zweimal zu Papier gebracht wurde, lässt vermuten, dass entweder Unsicherheiten bei der Anwendung der Regel bestanden oder dass versucht wurde, einen der mündlichen Alltagssprache näheren Ton zu wählen. Es ist die Auffassung des Verfassers, dass das Einbeziehen des gestrichenen Subjekts in die Wertung in diesem Fall der erbrachten Leistung besser entspricht, als es zu ignorieren.

Der Grad der Übereinstimmung

der Auswertungsergebnisse ist auch bei *Text 4* groß und einzig der Satz „*Mein Nachbar, der Fabrizio heißt, war dabei 23 Jahren zu bekommen.*“ bedarf einer besonderen Behandlung. Wie auch bei der MSE in *Text 3* tritt hier ein eingeschobener Nebensatz auf, der gesondert bewertet wurde. Darüber hinaus wurde die von Grießhaber vorgeschlagene Handhabung von *Infinitiv-mit-„zu“-Konstruktionen* angewendet (siehe Kapitel 3.4). Da durch das Korrelat „*dabei*“ eine Satzwertigkeit gegeben ist, wurde der Textteil „*23 Jahren zu bekommen.*“ auf Clahsens Profilbogen als eigenständige MSE gehandhabt und als *XV*, eine Struktur aus *Phase IV*, kategorisiert. Durch die bereits ausreichend hohe Anzahl an MSE dieser Entwicklungsphase hat sie jedoch keinen Einfluss auf das Gesamtergebnis (siehe Tabelle 34).

GH	CS	MSE
4	ConjsXVf	weil ich etwas zu erzählen habe.
4	ConjsXVf	weil es der Geburtstag von meinem schönen Nachbar war.
4	ConjsXVf	warum ich glücklich war,
4	ConjsXVf	zuerst weil er eine wunderbare Schwimmbecken hat!
4	RelpronXVf	der Fabrizio heißt,
4	RelpronXVf	der ein unserer Freund ist,
2	XV	[Mein Nachbar, der Fabrizio heißt, war dabei] 23 Jahren zu bekommen.

Tabelle 34: MSE - Student*in 469 - Text 4

4.4.2 Forschungsfrage 2

Satzstrukturen: Student*in 469 realisierte bereits im *ersten Text* eine Anzahl von fünf Fragesätzen mit zielsprachenkonformen Anwendungen der Regel INVERSION. Drei dieser MSE enthalten ein Fragewort im Vorfeld ($QVfS(X)$) und zwei sind Entscheidungsfragen ($VfS(X)$). In den *Texten 2 bis 4* ist ein Rückgang dieser Strukturen zu verzeichnen und auch andere Konstruktionen, die Clahsens Profilbogen als Fragen einstuft, traten nicht auf (siehe Tabelle 35). Es ist also im Verlauf von Ballestraccis Untersuchung bei Student*in 469 keine Diversifizierung und ein Rückgang der Anwendung von Fragen zu verzeichnen. Dies könnte jedoch dem Umstand geschuldet sein, dass Student*in 469 bereits im ersten Text imstande war, diese Regel erfolgreich anzuwenden, und dass der in diesem Text enthaltene Dialog mit direkter Rede einem häufigen Einsatz von Fragesätzen entgegenkam.

	PI	PII	PIII	PIV
T4	0	0	1	0
T3	0	0	2	0
T2	0	0	2	0
T1	0	0	5	0

Tabelle 35: Fragen - Student*in 469

	PI	PII	PIII	PIV
T4	0	0	0	0
T3	0	0	0	0
T2	0	1	1	0
T1	1	0	1	0

Tabelle 36: Negationen - Student*in 469

Beginnend mit dem *ersten Text* nutzte Student*in 469 Negationen. Diese traten in relativ geringer Anzahl auf und entsprechen Strukturen der *Phasen I bis III* (siehe Tabelle 36). Bei einer der im *ersten Text* verwendeten Negationen handelt es sich um die Konstituentennegation ($(X)NEGNP(Y)$) aus *Phase I*, die in den *Texten 2 bis 4* nicht mehr aufzufinden ist. Tatsächlich beschränken sich alle Anwendungen der Negation auf die ersten beiden Texte. Das bereits beschriebene Vermögen von Student*in 469, bereits ab dem *ersten Text* die Regel INVERSION in Fragesätzen und nach einem vorangestellten Adverbial zu verwenden, suggeriert ein Sprachniveau, das sich auch in der Tatsache, dass im *ersten und zweiten Text*

jeweils eine Negationskonstruktion aus *Phase III* zu finden ist, widerspiegelt. Diese Konstruktion $(X)VfYNEG(Z)$ wird bei der im *ersten Text* realisierten MSE ohne INVERSION und im Fall der MSE in *Text 2* wie folgt angewendet: „*In dem Traum war ich nich allein*:“ Es handelt sich also um eine *Subjekt-Verb-Inversion*, jedoch weist Clahsens Profilbogen keine Struktur auf, die es erlauben würde, eine in einer einzigen MSE mit einer Inversion zusammentreffende Negation zu erfassen. In *Phase I* werden Konstituentennegationen, von denen auch in diesem Beispiel gesprochen werden kann, in einer eigenen Kategorie erfasst und erfordern es, den Satz in einem zweiten Schritt nochmals ohne Berücksichtigung der Negation zu analysieren. In *Phase II* hingegen erlaubt es die Struktur $(X)(Aux)(Y)NEGPart$, eine durch ein Hilfsverb und ein Partizip II realisierte Satzklammer mit einer Negation in einer einzigen MSE zu erfassen. Auf dem Profilbogen ist dann ersichtlich, dass in einem Anteil der MSE die Regel PARTIKEL und die Negation gemeinsam angewendet wurden. Eine ähnliche Möglichkeit scheint für die Negation in Verbindung mit INVERSION nicht zu bestehen. Ob die genannte Struktur $(X)VfYNEG(Z)$ für diesen Zweck gedacht ist, konnte beim Studium von Clahsens Beschreibung nicht zweifelsfrei geklärt werden, da das Muster der Regel auch bei Inversionen zutrifft, sofern ein Subjekt als das unspezifische Element „Y“ akzeptiert wird. Clahsen stellt bei der Beschreibung dieser Struktur keine Verbindung zur Inversion her und nennt die Separierung der Negation vom finiten Verb als das entscheidende Kriterium für Konstruktionen dieses Typs (Clahsen 1985, S. 309). Es wurde die Entscheidung getroffen, die genannte MSE als eine Repräsentantin dieses Typs zu erfassen, da dieser die größte strukturelle Ähnlichkeit aufweist. Festzustellen ist jedoch, dass die beschriebene interimsprachliche Entwicklung, die Negation im Zusammenhang mit der Subjekt-Verb-Inversion realisieren zu können, auf dem Profilbogen verborgen bleibt, da sie aus der Struktur $(X)VfYNEG(Z)$ nicht hervorgeht.

Unter den weder Fragen noch Negationen angehörenden und von Student*in 469 produzierten MSE befindet sich in den *Texten 1 bis 4* eine Anzahl von *SVPX(AP)* und *SVP*, die in jedem der Texte den überwiegenden Teil der Strukturen aus *Phase I* ausmacht. Diese Konstruktionen scheinen also auch an den späteren Testzeitpunkten in der Interimsprache von Student*in 469 ihre Nützlichkeit zu behalten. Die einfachere der beiden Konstruktionen *SVP* wurde im *ersten Text* einmal und im *vierten Text* dreimal festgestellt. *XSV_P(Y)* ist in den ersten drei Texten vorzufinden und erst im *vierten Text* ist diese Struktur nicht mehr Teil des eingesetzten Repertoires. Dies scheint in einem gewissen Gegensatz zur beobachteten Fähigkeit von Student*in 469 zu stehen, die Regel INVERSION bereits ab dem ersten Text in Fragesätzen und nach einem Adverbial im Vorfeld zu realisieren. Dies könnte als ein Hinweis auf verbleibende Unsicherheiten beim Erkennen eines für die Inversion obligatorischen Kontextes interpretiert werden.

Auch Strukturen aus *Phase II* treten ab dem ersten Text auf und es sind Steigerungen der Gesamtanzahl an MSE aus dieser Entwicklungsphase und der genutzten Subkategorien festzustellen. So nutzte Student*in 469 im *ersten Text* exklusiv *(X)ModYInf* und erweiterte das Spektrum von Strukturen, die auf der Regel PARTIKEL beruhen, ab dem *zweiten Text* um *(X)AuxYPart* und *(X)CopYAdj*. Im *vierten Text* liegt außerdem eine Realisierung von *(X)VfYPtcl* vor. Es scheint auch bemerkenswert zu sein, dass *(X)ModYInf* nach dem ersten Text keine Anwendung mehr fand. Clahsens Profilbogen macht in diesem Fall also Entwicklungen im Bereich des Variantenreichtums der in der Interimsprache verfügbaren Ausdrucksmittel dieser Entwicklungsphase und einen Rückgang der Verwendung eines spezifischen Musters sichtbar.

Von Fragen und Negationen abgesehen beschränkt sich der Gebrauch von Strukturen aus *Phase III* beinahe ausschließlich auf *APVfS(X)*, einer Inversionskonstruktion, die in jedem der Texte Verwendungen fand. Mit 7 realisierten MSE

ist das höchste Vorkommen dieser Struktur in *Text 2* aufzufinden. Der Rückgang zu 3 MSE in *Text 3* und einer in *Text 4* scheint mit dem wachsenden Gebrauch von *Phase-IV*-Strukturen in *Text 3 und 4* zu korrelieren. Dies könnte als ein Hinweis auf eine Verschiebung der Ausdrucksmittelpräferenzen auf komplexere Konstruktionen gelesen werden. Die Korrelation des Rückgangs der Struktur *APVfS(X)* mit dem Anstieg von *Phase-IV*-Strukturen erlaubt es zwar, Vermutungen bezüglich der Gründe aufzustellen, für eine Bestätigung einer solchen Annahme ist aber dennoch eine Betrachtung des Textes notwendig. In *Text 4* werden bereits komplexere Strategien zur Vermittlung eines temporären Kontextes genutzt, wie die folgende MSE demonstriert: „*Ich war sehr glücklich, weil es der Geburtstag von meinem schönen Nachbar war.*“ Auch wurde ein nicht zielsprachenkonformer Versuch, einen Nebensatz zur Verdeutlichung einer Abfolge von Ereignissen zu verwenden, identifiziert: „[...] und er war zufrieden, als plötzlich passierte etwas...!“ Jener Satz scheint die Vermutung, die sich bei der Begutachtung von Clahsens Profilbogen ergab, zu bestätigen und könnte eine analysierende Person darauf hinweisen, dass die Regel V-ENDE in der Interimsprache noch nicht gefestigt ist. Dieser Versuch einer Nebensatzkonstruktion wurde aufgrund der realisierten Regel INVERSION als *Other* in *Phase III* eingeordnet. Neben dieser MSE wurde auch der Satz „*Nachdem warfen ###### auch die andere Gäste sich in die Schwimmbecken.*“ auf diese Weise auf dem Profilbogen eingetragen. Die Individualitäten dieser nicht zielsprachenkonformen Strukturen sind auf dem Profilbogen bei der Interpretation aufgrund der unspezifischen Kategorie *Other* jedoch nicht ersichtlich.

Konstruktionen aus *Phase IV* traten in *Text 3* mit jeweils einer MSE der Kategorien *ConjsXVf* und *RelpronXVf* in Erscheinung. Die Nutzung dieser Nebensatzstrukturen wächst in *Text 4* auf 4 und 2 MSE an, was auf eine gesteigerte Sicherheit im Umgang mit diesen schließen lassen könnte. In *Text 4* fand eine Realisierung von *XV*, also einer satzwertigen Infinitivgruppe, statt. Clahsens Profil-

bogen kann in diesem Fall also Details der Erweiterung der in der Interimsprache verfügbaren Ausdrucksmittel aufzeigen.

Verteilung: In *Text 2 und 3* wurden Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Profilbögen festgestellt, die sich in der Rangfolge der einzelnen Entwicklungsphasen, gemessen an ihren prozentuellen Anteilen, niederschlagen.

Bei *Text 2* ergaben sich Verschiebungen, die in Tabelle 37 ersichtlich gemacht wurden. Die drei letzten dieser MSE wurden von Clahsens Profilbogen niedriger als von Grießhabers eingestuft, da die Elemente der Satzklammer in diesen nicht durch ein da-zwischen stehendes Element getrennt

GH	CS	MSE
0	XS(Y)	so ich in meinem Zimmer.
2	XSV(P(Y))	So, ## der Traum ist angefangen:
2	SVP	Ich bin gegangen...
2	SVP	Ich habe gesagt.

Tabelle 37: MSE - Student*in 469 - Text 2

wurden. Im Gegenzug konnte eine MSE, die auf Grießhabers Profilbogen als eine bruchstückhafte Äußerung *Profilstufe 0* zugeordnet werden musste, auf Clahsens Profilbogen als *XS(Y)* eingestuft werden. Trotz des Fehlens einer verbalen Komponente gehört sie *Phase I* an. Diese Verschiebungen haben zur Folge, dass die *Profilstufen 1 und 3* auf der Seite Grießhabers mit jeweils 34,48 % gleich stark vertreten sind, während *Phase I* bei Clahsens Profilbogen mit 44,83 % einen deutlichen Vorsprung hat und das Gesamtbild in Richtung von *Phase I* bewegt.

Text 3 enthält eine MSE, die wie jene oben genannten aufgrund der fehlenden Trennung zwischen den verbalen Elementen der Satzklammer auf Clahsens Profilbogen niedriger eingestuft wurde als auf Grießhabers (siehe Tabelle 38). Das Ergebnis ist

GH	CS	MSE
2	XSV(P(Y))	und wenn ich bin zurückgekommen...

Tabelle 38: MSE - Student*in 469 - Text 3

hierbei ein Gleichstand von *Profilstufe 1 und 2* bei Grießhabers Profilbogen und ein Vorsprung von 32 % zu 24 % für *Phase I* bei Clahsens. An diesem Beispiel lässt sich beobachten, dass die Änderung der Zuordnung einer einzelnen MSE bereits zu einer substanziellen Verschiebung der prozentuellen Anteile führen kann.

5 Fazit

In Kapitel 4 wurden bei der Analyse der Daten gemachte Beobachtungen nach Proband*innen und den gewählten Analysemethoden gegliedert dargestellt. Inkludiert wurden ebenso Begründungen für Entscheidungen, die während des Analyseprozesses in bestimmten Fällen getroffen werden mussten, um die theoretischen, durch die beiden Profilbögen gestellten Rahmenbedingungen mit der Praxis des Auswertungsprozesses zusammenführen zu können. Das resultierende Kapitel soll den Zweck einer der Transparenz dienenden Dokumentation und einer fallspezifischen Interpretation der für die Ergebnisse ausschlaggebenden Unterschiede der Profilbögen erfüllen, ist jedoch kein Ersatz für eine systematisch gegliederte Darstellung, die es erlaubt, einen Überblick über alle Beobachtungen zu erlangen und zu den Forschungsfragen (siehe Kapitel 1.2) in Bezug zu setzen. Die Ergebnisse werden daher in diesem Kapitel zusammengefasst.

Neben diesen spezifischen Forschungsfragen gewidmeten Abschnitten werden in Unterkapitel 5.3 während der Durchführung der Analyse beobachtete Einflussfaktoren beschrieben, die sich auf die Zuordnung individueller MSE auswirkten und zu einem überwiegenden Teil den Unterschieden zwischen den Profilbögen geschuldet sind. Diese Faktoren haben besonders für die Forschungsfragen 1 und 2a Relevanz. Die mit Forschungsfrage 2b in Verbindung stehenden Faktoren wurden direkt im entsprechenden Unterkapitel integriert, da sie für die anderen Fragen keine Bedeutung haben. Um das Auffinden der zugehörigen Stellen in Kapitel 4 zu erleichtern, wurde ein diesem Kapitel folgender Index angelegt.

5.1 Forschungsfrage 1

Die Frage, ob sich bei der Anwendung von Grießhabers Erwerbskriterium einer Mindestanzahl von drei Anwendungen auf Clahsens Profilbogen die gleichen Erwerbsstufenverläufe ergeben, lässt sich für drei von vier der in dieser Untersuchung behandelten Student*innen mit „Nein“ beantworten. Die Unterschiede zwischen den Profilbögen waren hierbei, abhängig von der jeweiligen Student*in, unterschiedlich groß. An dieser Stelle soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass Clahsens Profilbogen auf eine angepasste Weise eingesetzt wurde und dass sich der Vergleich daher nicht auf Clahsens vollständiges Profilanalysekonzept bezieht. Clahsens Profilbogen diente als ein Modell zur Erweiterung der in Grießhabers Profilbogen verfügbaren Kategorien zur Einordnung von interimsprachlichen Äußerungen (siehe Kapitel 3.2).

Nur bei *Student*in 113* ergab sich bereits im ersten Text ein Einstufungsunterschied. Entgegen einer aufgrund der speziellen Natur des Korpus naheliegenden Vermutung, dass Fragesätze für die Wertung von *Erwerbstufe 3* auf Grießhabers Profilbogen ausschlaggebend gewesen sein könnten, waren es in diesem Fall Realisierungen der Regel INVERSION bei der Nutzung des Imperativs, die auf der Basis von Grießhabers Empfehlungen zur Anwendung des Profilbogens zu der Einstufung führten. Da das Subjekt in jenen MSE nicht realisiert wurde, ließen sie sich anhand Clahsens Profilbogens nicht *Phase III* zuordnen.

Die Erwerbsphasenverläufe von *Student*in 110* weisen ebenso Unterschiede auf, jedoch zeigen sich diese in den Texten 2 und 3. Wie bei allen Texten außer jenen von *Student*in 113* liegt bereits in Text 1 bei beiden Profilbögen eine Einstufung auf *Erwerbstufe 3* vor. In Text 2 wurde mit Grießhabers Profilbogen ein Ergebnis von *Erwerbstufe 1* und mit Clahsens eines von *Erwerbstufe 2* ermittelt. In beiden Fällen suggeriert das Ergebnis also, *Student*in 110* hätte Rückschritte in ihrer Entwicklung gemacht. Für das Ergebnis in Text 1 waren

Fragesätze mit einer erfolgreich realisierten Inversion verantwortlich. In Text 2 wurden jedoch keinerlei Strukturen dieser Form realisiert. Für die bei Clahsens Profilbogen höher ausfallende Wertung sind in diesem Fall der Umstand, dass bei diesem ein Kopulaverb mit einem Adjektiv als Satzklammer bewertet wird, und die Konstruktion $(X)(S)YVi$ verantwortlich, die MSE mit einem infiniten Verb am Satzende auch ohne eine Satzklammer vervollständigendes finites Verb in *Phase II* einstuft. Die in diesem Fall umfangreicheren Kriterien von Clahsens Profilbogen weisen also auf ein höheres Sprachniveau hin. Im dritten Text besteht mit Grießhabers Profilbogen weiterhin eine Wertung von *Erwerbsstufe 1*, während das Ergebnis auf der Seite Clahsens wieder auf *Phase III* verweist. Ausschlaggebend ist hierbei eine MSE, in der die Struktur $(X)VfAdvO(Y)$ auftrat, die Teil der Erwerbssequenz der Adverbialstellung ist und von Grießhaber nicht aus Clahsens Profilbogen übernommen wurde. Diese Konstellation scheint die Vermutung zu untermauern, dass eine größere Menge von Indikatoren für das Erreichen einer Erwerbsstufe die Wahrscheinlichkeit für das Auffinden eines solchen erhöht und dass bereits eine einzige MSE bei einer *Mindestanzahl* als Erwerbskriterium für eine Änderung des Gesamtergebnisses ausschlaggebend sein kann. Letztere Beobachtung ist in diesem Fall besonders auffällig, da auf der Seite Grießhabers auch die Anzahl der *Profilstufe 2* zugeordneten MSE die Mindestanzahl nicht erfüllt. Das Ergebnis fällt daher um zwei Erwerbsstufen niedriger aus.

Der Erwerbsstufenverlauf von *Student*in 124* weist in den ersten beiden Texten keine Unterschiede auf und verweilt auf *Erwerbsstufe 3*, im letzten Text²⁸ wurde mit Clahsens Profilbogen jedoch anders als bei Grießhabers *Erwerbsstufe 4*, also ein Fortschritt, ermittelt. Ausschlaggebend für diesen Unterschied waren zwei MSE, bei denen der *Infinitiv-mit-„zu“* eine Rolle spielte. Grießhabers Anweisung zur Analyse von Konstellationen, wie sie in jenen MSE vorzufinden sind, ist, die

²⁸Hinzuweisen ist darauf, dass in diesem Fall nur drei und nicht vier Texte vorliegen.

Infinitivgruppen mit dem Hauptsatz gemeinsam als eine MSE zu bewerten und diese Struktur als eine Realisierung der Satzklammer einzuordnen (siehe Kapitel 3.4). Clahsens Profilbogen erlaubte es, die MSE in *Phase IV* zu verorten, jedoch ist anzumerken, dass die hierfür notwendigen Strukturen nicht auf dem Profilbogen gelistet sind und dass die Zuordnung zu *Phase IV* in der Kategorie *Other* stattfand. Weshalb diese Zuordnung gerechtfertigt zu sein scheint, wird in Kapitel 4.3.1 im Detail ausgeführt.

Dass bei *Student*in 469* ein laut beider Profilbögen identischer Erwerbsstufenverlauf ermittelt wurde, mag darauf zurückzuführen sein, dass der überwiegende Teil der MSE, die sich als für die Wertung entscheidend herausgestellt haben, solche Konstruktionen enthalten, deren Erwerbsphasenzuordnung sich zwischen den Profilbögen nicht unterscheidet. Wie in Kapitel 4 bei der Beschreibung und Deutung der Untersuchungsergebnisse dargestellt wurde, können bestimmte Konstruktionen abhängig vom eingesetzten Profilbogen unterschiedlich bewertet werden. Ein größeres Vorkommen solcher Konstruktionen scheint daher auch einen Unterschied in der Gesamtwertung und damit die Möglichkeit der Erfassung einer von Grießhabers Profilbogen nicht erfassten interimsprachlichen Entwicklung durch Clahsens Profilbogen oder vice versa zu begünstigen. Ein Faktor bei der Übereinstimmung der Ergebnisse mag auch die große Anzahl von MSE in den ausschlaggebenden Erwerbsphasen sein. Die Einstufung einzelner MSE mit womöglich weniger häufig vorkommenden Strukturen spielt also eine zunehmend kleinere Rolle, je weiter die Gesamtmenge über der *Mindestanzahl* liegt.

Die Frage, ob sich mit der breiter gefächerten Auswahl an erfassbaren syntaktischen Konstruktionen auf Clahsens Profilbogen Fortschritte der interimsprachlichen Entwicklung erfassen lassen, die von Grießhabers Profilbogen nicht offenbart werden, lässt sich also unter den aufgestellten Rahmenbedingungen mit „Ja“ beantworten. Zumindest kann auf Fälle hingewiesen werden, in denen diese Unterschiede bei

einem durch die Mindestanzahl von drei Anwendungen definierten Erwerbskriterium zu einer erhöhten Einstufung geführt haben. Dennoch ist festzustellen, dass ein großer Teil der möglicherweise feststellbaren Entwicklungen von der frühen Emergenz der Inversion in bestimmten Kontexten überschattet wurde.

Ballestracci weist auf die fröhe Anwendung der Regel INVERSION im Kontext von E- und W-Fragen und den Umstand, dass in dieser Hinsicht eine Ähnlichkeit mit den Ergebnissen der von Diehl im Rahmen des DiGS²⁹-Projekts durchgeföhrten Studie besteht, hin (Ballestracci 2005, S. 304). Ballestracci hat also eine andere Erwerbssequenz als jene festgestellt, die die Basis von Clahsens und Grießhabers Profilanalysekonzepten bildet. Diese Eigenschaft des Korpus scheint eine Situation, wie sie sich bei Student*in 113, 124 und 469 manifestiert hat, zu begünstigen. Grießhabers Profilbogen hat in diesen Fällen in den ersten drei Texten *Profilstufe 3* erkannt. Da die Subjekt-Verb-Inversion in Fragen in den Interimsprachen bereits so früh aufzutreten begann, konnte sie das Ergebnis in jenen ersten Texten auf *Profilstufe 3* heben. Wenn später Anwendungen der Subjekt-Verb-Inversionen in anderen Kontexten auftraten, lösten sie die früheren Kontexte ab oder konnten im Zusammenspiel mit diesen die Mindestanzahl für *Erwerbstufe 3* erfüllen und so das Bild eines sich nicht ändernden Sprachniveaus vermitteln. Clahsens Profilbogen erwies sich bei der Anwendung einer Mindestanzahl nicht als geeigneter, um diese spezifischen Entwicklungen offensichtlich zu machen. Ein anderer Zugang zu dieser Art von Detailbetrachtung wurde allerdings bei Forschungsfrage 2b untersucht (siehe Kapitel 5.2.2).

²⁹Deutsch in Genfer Schulen

5.2 Forschungsfrage 2

Die Teilfragen 2a und 2b haben alternative Auswertungsmethoden für die mit den Profilbögen vorgenommenen MSE-Einstufungen im Auge. Abgesehen von dieser übergeordneten Absicht, vertiefende Informationen auf der Basis von bereits vorhandenen Analysemethoden zu gewinnen, unterscheiden sich die Ansätze stark und werden daher in getrennten Unterkapiteln behandelt.

5.2.1 Frage 2a: Prozentuale Verteilung

Grießhaber setzte bei der Veröffentlichung der ursprünglichen Fassung seines Profilbogens – diese Fassung ist es, die in dieser Untersuchung eingesetzt wurde – während der Interpretation der Ergebnisse eine prozentuale Aufteilung der festgestellten MSE auf die Profilstufen ein. Diese bildete für Grießhaber nicht die einzige Entscheidungsgrundlage, jedoch wurde in dieser Untersuchung beschlossen zu prüfen, ob eine Bestimmung des höchsten prozentualen Anteils allein ausreichend sein könnte, um Entwicklungen der Interimsprache zu erfassen. Die Vorzüge dieser Methode oder des später etablierten Emergenzkriteriums mit einer Mindestanzahl zu eruieren, ist nicht Gegenstand dieser Untersuchung, allerdings wurde die Gelegenheit genutzt, um festzustellen, wie sich die von beiden Profilbögen ermittelten Ergebnisse bei einer Auswertung mit diesem Erwerbskriterium verhalten. Dabei wurde eine Rangordnung verwendet, die von der Erwerbstufe mit den meisten MSE zu jenen mit den wenigsten fällt. Das Augenmerk lag auf der Frage, ob Verschiebungen auftreten, die die Erstplatzierung in dieser Rangordnung beeinflussen. Werden also beispielsweise in Text 4 auf Grießhabers Profilbogen die meisten MSE Profilstufe 1 zugeordnet, während sich die größte Anzahl auf Clahsens Profilbogen in Phase II befindet, und welche Faktoren sind für einen solchen Unterschied verantwortlich?

Es gab bestimmte Einflussfaktoren, die in dieser Untersuchung exklusiv bei der Interpretation der prozentualen Verteilung aufgefunden wurden, jedoch be-

steht kein Grund zur Annahme, dass diese Faktoren nicht auch in anderen Kontexten wie beispielsweise im Rahmen der hinsichtlich Forschungsfrage 1 durchgeführten Analyse auftreten könnten. Eine mögliche Erklärung mag sein, dass diese Faktoren *Erwerbsphasen 1 und 2* betreffen und daher bei den im Rahmen von Forschungsfrage 1 betrachteten MSE weniger stark vertreten waren. Bei Forschungsfrage 1 wurden nur jene MSE auf diese Weise ins Augenmerk genommen, die hinsichtlich der Mindestanzahl relevant waren. Da häufig bereits der erste, untersuchte Text nach diesem Erwerbskriterium und Grießhabers Profilbogen *Erwerbstufe 3* entsprach, waren viele MSE der niedrigeren Erwerbsphasen nicht für das Erwerbstufengesamtergebnis der Texte ausschlaggebend, weshalb der Grund für Unterschiede zwischen Clahsens und Grießhabers Einstufungen bei jenen MSE nicht untersucht wurde.

In Tabelle 39 werden die Erwerbsphasen, die in der prozentualen Verteilung die höchsten Anteile hatten, neben den mit Grießhabers Profilbogen anhand einer Mindestanzahl von drei Anwendungen ermittelten Erwerbstufen veranschaulicht. Dieser Vergleich scheint in erster Linie hervorzuheben, dass alle vier Student*innen überwiegend Konstruktionen der ersten Erwerbsphase bevorzugen. Eine Betrachtung der vollständigen prozentualen Aufteilungen, die im Anhang ersichtlich sind, macht jedoch offensichtlich, dass auch Strukturen der späteren Erwerbsphasen mit einer Häufigkeit eingesetzt

Text	1	2	3	4
Student*in 110				
CS %	1	1	1	1+2
GH %	1	1	1	1
GH	3	1	1	3
Student*in 113				
CS %	1	1	2	1
GH %	1	1	3	1
GH	3	3	3	4
Student*in 124				
CS %	1	1	1	-
GH %	1+2	1	1	-
GH	3	3	3	-
Student*in 469				
CS %	0	1	1	1
GH %	0	1+3	1+2	1
GH	3	3	3	4

Tabelle 39: Vergleich: Forschungsfrage 2a

werden, die darauf schließen lässt, dass die Student*innen diese mit einer gewissen Sicherheit anzuwenden imstande sind. Der Einsatz einer solchen Rangordnung hat sich demnach bei diesen Interimsprachen nicht bewährt, um auf Entwicklungen hinzuweisen. Tatsächlich lässt sich argumentieren, dass diese Betrachtungsweise zumindest in den in dieser Arbeit untersuchten Texten Entwicklungen verschleiern würde. Bezuglich Forschungsfrage 2a ist daher zu sagen, dass diese Methode, eine prozentuale Aufteilung zu betrachten, im Rahmen dieser Untersuchung keinen Wert für die Aufdeckung von interimsprachlichen Entwicklungen unter Beweis stellen konnte. Die von Grießhaber zur Illustration des Auswertungsverfahrens gegebenen Beispiele schienen sich besser für die Anwendung eines solchen Kriteriums zu eignen [S. 14f](Grießhaber 2005). Grießhabers Hinweis „Man sieht, dass die Analyse der Phrasenstruktur und die Anordnung der Häufigkeit der Strukturen auf dem Profilbogen nicht automatisch zur Bestimmung der erreichten Stufe führen.“ scheint für die in dieser Untersuchung analysierten Texte in einem deutlichen Maß zuzutreffen (Grießhaber 2005, S. 15). Da in den untersuchten Interimsprachen auch an Zeitpunkten, an denen bereits komplexe syntaktische Strukturen wie Nebensätze Einsatz fanden, in manchen Texten zahlreiche *Erwerbsphase 1* zuzuordnende MSE realisiert wurden, entstand in der prozentualen Verteilung häufig ein Bild, das in Richtung jener ersten Erwerbsphase deutet. Andere Leseweisen und Perspektiven werden jedoch in Kapitel 5.4 diskutiert.

5.2.2 Frage 2b: Verschiebungen im Spektrum realisierter syntaktischer Strukturen

In diesem Kapitel werden Beobachtungen von Änderungen des Gebrauchs syntaktischer Strukturen beschrieben, die von Text zu Text festgestellt wurden. Es wurde versucht, die mit Clahsens Profilbogen bestimmten Strukturen zu nutzen, um Entwicklungen der Interimsprache zu verfolgen. Diese Ergebnisse sind also nicht

quantifizierbar und sind Interpretationen auf der Grundlage der Zunahme oder des Rückgangs der Nutzung bestimmter Strukturen.

XSVp(Y) und INVERSION: Ein mehrmals beobachtetes Phänomen sind die Einblicke, die Clahsens Profilbogen in die Entwicklung der Anwendung der Regel INVERSION bei einer Besetzung des Vorfeldes gewähren konnte. Dieser Profilbogen inkludiert die nicht zielsprachenkonforme Struktur *XSVp(Y)*, die einen Hauptsatz beschreibt, dessen Vorfeld beispielsweise durch ein Adverbial besetzt wurde. Trotz dieser Vorfeldbesetzung werden das Subjekt und das Verb nicht invertiert. Sobald INVERSION in der Interimsprache verfügbar ist, sollte bei der Sprachproduktion die zielsprachenkonforme Struktur *APVfS(X)* gebildet werden können. Dennoch konnten Fälle identifiziert werden, bei denen die inkorrekte Struktur weiterhin Teil der Interimsprache blieb. Ein Teil dieser Phänomene ist darauf zurückführbar, dass sich Inversionen bei Fragen in diesem Korpus früher als in anderen Kontexten entwickelten (siehe Kapitel 3.1), doch nicht alle Verläufe ließen sich hierdurch erklären. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Auftreten der nicht zielsprachenkonformen Struktur *XSVp(Y)* im (fortgeschrittenen) Erwerbsverlauf ein Hinweis auf Übergangs- beziehungsweise Experimentierphasen oder Unsicherheiten bei der Identifizierung obligatorischer Kontexte der Subjekt-Verb-Inversion sein könnte. Während Phänomene wie dieses nicht zur Bestimmung einer Erwerbstufe geeignet sein mögen, könnten sie womöglich als ein Hinweis auf interimsprachliche Entwicklungen oder aber Entwicklungsstillstände im Bereich der Inversion gelesen werden.

Präferenzwechsel - Diversifizierung: Einer der womöglich markantesten Unterschiede zwischen den Profilbögen scheint zu sein, dass der von Clahsen konzipierte sprachliche Regeln in Subkategorien aufgelistet. Dieser erhöhte Informationsgehalt hat es erlaubt, Beobachtungen zur Diversifizierung der verwendeten Subkategorien

zu machen. Werden also beispielsweise neben der Inversion nach Adverbialen im Vorfeld im Lauf der Zeit auch andere Konstruktionen mit Subjekt-Verb-Inversion in eine Interimsprache aufgenommen? Auch wenn diese Diversifizierung nicht mit einem durch eine Mindestanzahl festgestellten Fortschritt korrespondieren muss, weist sie auf eine Veränderung der Interimsprache hin und könnte einen Eindruck, dass sich die Interimsprache einer länger auf einer Erwerbsstufe eingestuften Student*in nicht verändert, widerlegen. Ebenso könnten solchen Daten womöglich Hinweise für Unterrichtsziele entnommen werden. Es scheint wahrscheinlich zu sein, dass eine Student*in, die die Regel INVERSION anzuwenden imstande ist und nur in bestimmten Kontexten anwendet, bereit ist, weitere Ausdrucksmittel, die sich der Inversion bedienen, zu erlernen.

Präferenzwechsel - Rückgang: Clahsens Profilbogen hat es erlaubt, Rückgänge bei der Verwendung individueller Strukturen von Text zu Text zu erfassen. Diese könnten zahlreiche Gründe haben, die jedoch nicht direkt aus dem Profilbogen ablesbar sind, und Schlussfolgerungen müssen daher spekulativ bleiben. Besonders bei Strukturen, die wie beispielsweise *SVP* sehr einfach sind, könnte ein Rückgang aber darauf hindeuten, dass sich die anfängliche Nützlichkeit dieser einfach zu konstruierenden Ausdrucksmittel nicht bewährt, sobald komplexere Konstruktionen in der Interimsprache verfügbar sind.

Präferenzfestigung: In manchen Texten wurden Strukturen festgestellt, deren Verwendung im Lauf von Ballestraccis Studie eine deutliche Steigerung erfahren haben. Abhängig davon, ob es sich um eine Struktur aus den niedrigeren oder den höheren Erwerbsphasen handelt, könnten verschiedene Schlussfolgerungen gezogen werden. Wenn beispielsweise manche der einfachen Konstruktionen auch bei der Kenntnis von komplexeren verstärkt auftreten, könnte dies womöglich als eine Unsicherheit im Umgang mit den fortgeschritteneren Strukturen gelesen werden.

Zusammenfassend: Die gelisteten Beobachtungen und Interpretationen können keinen Anspruch auf Vollständigkeit bezüglich der in dem analysierten Korpus oder gar in anderen Kontexten möglichen Beobachtungen erheben, jedoch geben sie eine Antwort auf die Frage, ob aus den von Clahsens Profilbogen zur Verfügung gestellten syntaktischen Strukturen Entwicklungen herausgelesen werden können und welcher Natur diese sind. Der nach diesem Kapitel verfügbare Index erlaubt es, die den Beobachtungen entsprechenden Textstellen in Kapitel 4 zu finden.

Es war möglich zu beobachten, ob Lernende im Lauf der Zeit begannen, eine größere Anzahl von Strukturen einer Überkategorie einzusetzen. Beispielsweise könnte dies bedeuten, dass Grießhabers Profilbogen Aufschluss darüber gibt, dass eine gewisse Menge an MSE auftrat, die eine Subjekt-Verb-Inversion beinhalteten. Clahsens Profilbogen hingegen erlaubte eine Einsicht in die konkreten Typen von Inversionskonstruktionen. So konnte beispielsweise erkannt werden, ob Inversionen ausschließlich in der Form von Fragesätzen auftraten oder ob auch andere Kontexte Teil der Interimsprache waren. Ebenso konnte beobachtet werden, wie weniger komplexe Strukturen seltener eingesetzt wurden oder wie andere Strukturen sich in der Interimsprache festigten und ein immer größerer Bestandteil dieser wurden. Letztere Gegebenheit könnte abhängig von anderen Entwicklungen auf eine steigende Sicherheit hindeuten. Eine Eigenschaft von Clahsens Profilbogen ist die Inklusion nicht zielsprachenkonformer Strukturen. So konnte am Beispiel von Inversionen nach Adverbialen im Vorfeld beobachtet werden, ob jene inkorrekt Realisierungen mit dem Anstieg korrekter zurückgingen oder ob sie weiterhin ein Bestandteil der Interimsprache blieben. Veränderungen könnten ein Indikator für interimsprachliche Entwicklungen oder tatsächliche Entwicklungsstillstände in diesem Bereich sein. Vorschläge dazu, wie aus diesen Beobachtungen vielleicht besser für den praktischen Einsatz geeignete Instrumente abgeleitet werden könnten, werden abschließend in Kapitel 5.4 diskutiert.

5.3 Beobachtungen und Einflussfaktoren bei der Einstufung minimaler satzwertiger Einheiten

Manche Beobachtungen wurden im Zusammenhang mit der einen oder der anderen Forschungsfrage gemacht, jedoch scheint keine Begründung für die Annahme vorzuliegen, dass diese Faktoren nicht in jeder Verwendung der Profilbögen oder deren Vergleich beobachtet werden könnten.

Im Angesicht potenziell unendlicher Konstellationen individueller Interimsprachen, Testrahmenbedingungen, im Sprachunterricht fokussierter Inhalte und anderer Bedingungen, einer limitierten Anzahl von untersuchten Sprachsamples und letztendlich auch der individuellen Perspektive, Erfahrung und Fehlbarkeit der die Sprachstandsfeststellung durchführenden Person ist festzuhalten, dass diese Liste von Phänomenen keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit oder Allgemeingültigkeit erheben kann oder soll. Dennoch stehen viele der mit den durch die Profilbogenkonzepte induzierten Herangehensweisen bei der Analyse von interimsprachlichen Daten und der Interpretation der Ergebnisse im Zusammenhang, weshalb die Vermutung naheliegt, dass die beschriebenen Beobachtungen auch in anderen Untersuchungen oder in der Praxis gemacht werden könnten.

Höhere Einstufung durch Negationen bei Clahsen: Clahsens Profilbogen handhabt Negationen, anders als Grießhabers, als Teil einer eigenen Erwerbssequenz (siehe Kapitel 2.4). Dieser Umstand führte zu Konstellationen, in denen MSE auf Clahsens Profilbogen höher eingestuft wurden.

Kompromiss zwischen Negation und Inversion: Auf Clahsens Profilbogen werden in *Phase III* Negationen erfasst, die der Struktur $(X)VfYNEG(Z)$ entsprechen. Wie ist aber mit Fällen umzugehen, in denen die die Negation enthaltende MSE gleichzeitig einem anderen Muster entspricht? Es sind Fälle aufgetreten,

bei denen die Subjekt-Verb-Inversion und diese spezifische Form der Negation, die bei der Beschreibung der Interimsprache besonders relevant erscheint, da sie zielsprachenkonform ist, in einer einzelnen MSE realisiert wurden. Negationen aus *Phase I* werden einmal als Deklarativsatz und ein zweites Mal als Negation bewertet und jene aus *Phase II* werden in Kategorien erfasst, die es erlauben, das Umsetzen der Regel PARTIKEL und die Negation aus dem Profilbogen abzulesen. Ein Beispiel hierfür ist $(X)(\text{Aux})(Y)\text{NEGPart}$. In *Phase III* scheint jedoch keine derartige Sonderbehandlung zu bestehen, weshalb die Inversion und damit der Fortschritt in der Erwerbssequenz der Verbstellung für MSE, in denen die Inversion mit $(X)VfYNEG(Z)$ zusammenfällt, nicht auf dem Profilbogen aufscheint, wenn der Negation der Vorzug gegeben wird, und vice versa.

Infinitiv mit „zu“: Einen *Infinitiv mit „zu“* enthaltende Konstruktionen werden von den Profilbögen unterschiedlich gehandhabt (siehe Kapitel 3.5 und 3.4). Auf Clahsens Profilbogen existiert für Fälle, in denen keine subordinierende Konjunktion realisiert wurde, die Kategorie XV (Clahsen 1985, S. 311). Da Grießhabers Profilbogen hierbei zu einer Einstufung auf *Profilstufe 2* führte, ist in diesen Situationen ein deutlicher Unterschied bei der Einstufung der MSE zu verzeichnen.

Imperativ ohne Subjekt: Grießhaber schlägt vor, ohne ein Subjekt realisierte MSE, die einen Imperativ enthalten, als Realisierungen der Regel INVERSION und daher in *Profilstufe 3* einzurordnen (Grießhaber 2013, S. 15). In Clahsens Ausführungen findet sich jedoch keine vergleichbare Anweisung, weshalb die Struktur $VPX(AP)$ aus *Phase I*, die für subjektlose Sätze konzipiert wurde, als strukturell naheliegendste Kategorie herangezogen werden musste. Die Konsequenz ist eine niedrigere Einstufung jener MSE durch Clahsens Profilbogen.

Individuelle Entscheidungen: Ungeachtet des verwendeten Profilbogens bildet die die Analyse durchführende Person ein Element, dessen Einfluss auf die Ergebnisse schwierig vorherzusehen ist. Grießhabers Empfehlungen zur Kategorisierung von Strukturen (2013, S. 15) geben einen Hinweis darauf, dass die Anwendungspraxis Fragen aufwerfen kann, deren Antwort bei der Konzipierung eines Profilbogens nicht inkludiert worden ist. Die unkompliziertesten, sich bei der Durchführung der Analyse bietenden Optionen scheinen zu sein, nicht mit dem Profilbogen übereinstimmende MSE auszuschließen, sie der Kategorie mit der größtmöglichen Ähnlichkeit zuzuordnen oder eine unspezifische Kategorie zu wählen, wie es auf Clahsens Profilbogen im Fall von „*Other*“ möglich ist. Die in dieser Untersuchung getroffenen Entscheidungen korrespondieren mit den letzten beiden Optionen und es ist festzustellen, dass jede Entscheidung das Potenzial hat, die Einstufung einzelner MSE und damit in weiterer Folge das Gesamtergebnis zu verändern. In dieser Untersuchung wurde ein Fall festgestellt, bei dem eine solche Entscheidung einen Einfluss auf die für einen Text ermittelte Gesamtwertung, also die anhand einer Mindestanzahl von drei Anwendungen bestimmte Erwerbsstufe, hatte. Bei einer Mindestanzahl könnte die Änderung der Wertung einer einzigen MSE bereits die ermittelte Erwerbsstufe beeinflussen. Die genannten Punkte sollen nicht als Kritik des Kriteriums der Mindestanzahl gelten, aber sie sollen darauf hinweisen, dass das Zusammenspiel des Detailgrads der zu einem Profilbogen gegebenen Ausführungsanweisungen und der subjektiven Interpretation von Grenzfällen seitens der ausführenden Person das Potenzial für Auswirkungen hat, die die Einstufung einer Interimsprache beeinflussen können. Die Lösung mag jedoch nicht ein höherer Grad an Komplexität sein, denn Fragen bezüglich der Zuordnung von MSE traten im Analyseprozess bei Grießhabers vereinfachtem und bei Clahsens ursprünglichem, komplexeren Profilbogen auf.

Satzklammer mit Kopulaverb und Adjektiv: Einer der Unterschiede zwischen den Profilbögen ist die Handhabung von MSE, in denen ein Kopulaverb mit einem Adjektiv realisiert wurde. Auf Clahsens Profilbogen befindet sich diese Konstruktion in *Phase II*, Grießhabers Profilbogen beinhaltet sie hingegen nicht. Das Resultat dieses Unterschieds ist eine Einstufung auf *Profilstufe 1*.

Phase I bei bruchstückhaften Äußerungen: Grießhabers Profilbogen sieht für verblose Äußerungen *Profilstufe 0* und damit eine nicht für den Fortschritt in der Erwerbssequenz relevante Kategorie vor. Diese Aussage lässt sich bei Clahsens Profilbogen nicht auf die gleiche Weise treffen, da dieser auch nicht zielsprachenkonforme Strukturen enthält. Manche Konstruktionen, die kein Verb enthalten, gehören daher *Phase I* an, jedoch ist zu sagen, dass diese selten eine Rolle gespielt haben.

Trennende Elemente in der Satzklammer: Clahsens Profilbogen erfordert, anders als Grießhabers, ein trennendes Element im Mittelfeld der Satzklammer, damit die MSE als eine Realisierung der Regel PARTIKEL gewertet werden kann. Dieser Umstand hat zu sich unterscheidenden Einstufungen solcher MSE geführt.

Satzklammer ohne ein finites Verb: Mit dem Fehlen eines finiten Verbs ist die Satzklammer in diesen Fällen unvollständig, dennoch erlaubt Clahsens Profilbogen MSE, bei denen in einer solchen Konstellation ein infinites Verb am Satzende steht, unter *Phase II* zu erfassen. Diese Konstruktionen treten entweder dann auf, wenn das finite Verb einfach nicht realisiert wurde oder wenn zwei Hauptsätze mit Satzklammern koordiniert wurden. Im ersten Fall muss die MSE auf Grießhabers Profilbogen als eine bruchstückhafte Äußerung vermerkt werden und in letzterem gehört sie laut Grießhabers Empfehlungen *Profilstufe 1* an (Grießhaber 2013, S. 15). Clahsens Anweisungen nennen die Nutzung der Struktur *(X)(S)YVi* nicht explizit

für den Kontext von koordinierten Hauptsätzen, jedoch scheint diese die einzige zu sein, bei der eine strukturelle Entsprechung festzustellen ist. In allen genannten Fällen fällt die Wertung solcher MSE auf Clahsens Profilbogen höher aus.

Infinitiv mit „zu“ und die Anzahl an MSE: Die sich zwischen den Profilbögen unterscheidende Behandlung des *Infinitivs mit „zu“* wirkte sich auf die festgestellte Gesamtanzahl an analysierbaren MSE aus. Grießhaber sieht in bestimmten Fällen eine Verschmelzung von MSE vor, während solche MSE bei Clahsens Profilbogen als eigenständige Einheiten gehandhabt wurden (siehe Kapitel 3.4 und 3.5). Dies scheint im Fall einer Mindestanzahl, wie Grießhabers Profilbogen sie in seiner aktuellen Fassung einsetzt, von geringerer Konsequenz zu sein, beim Einsatz einer prozentualen Verteilung kann sich dieser Umstand aber auf die Verteilung auswirken.

Doppelzählung von MSE mit Negationen in Phase I: Clahsens Profilbogen sieht eine besondere Behandlung von Negationen der ersten Erwerbsphase vor. MSE, die solche Konstituentennegationen enthalten, müssen ein zweites Mal in Hinsicht der Verbstellung analysiert werden. Die gleiche Aussage trifft auch auf Fragen aus *Phase I* zu. Eine solche MSE führt daher zu zwei Einträgen in *Phase I*. Auswertungsmethoden, die eine Zählung der MSE pro Erwerbsphase vornehmen, sollten dieses besondere Vorgehen berücksichtigen.

Kategorie Other: Bei der Anwendung von Clahsens Profilbogen wurden MSE gefunden, die keiner der auf diesem gelisteten Strukturen entsprechen. Häufig handelte es sich dabei jedoch nicht um bruchstückhafte Äußerungen, sondern um syntaktische Konstruktionen, die auf der Basis von Clahsens Beschreibungen einer Erwerbsphase zugeordnet werden konnten. In diesen Fällen wurde die Sammelkategorie *Other* verwendet, um diese Zuordnung zu machen. Der Nachteil dieser Methode ist, dass ein Informationsvorteil in Relation zu Grießhabers Profilbogen

bei solchen MSE kaum gegeben ist, wenn davon abgesehen wird, dass dennoch eine Unterscheidung zwischen Negationen, Fragen und normalen Aussagen möglich ist. Die größere Vielfalt an Strukturen hatte also nur dann einen Informationsvorteil, wenn eine strukturell übereinstimmende Kategorie vorhanden war.

Verbletztstellung in Hauptsätzen: Fälle, in denen die Verbletztstellung im Hauptsatz realisiert wurde, stellten bei der Anwendung von Clahsens Profilbogen eine Herausforderung dar und die MSE wurden in Kategorie *Other* in *Phase II* erfasst. Die Argumentation für diese Entscheidung wird an der entsprechenden Stelle in der Analyse gegeben (siehe Kapitel 4.1.2). Bei Grießhabers Profilbogen schien *Profilstufe 1* die einzige mögliche Zuordnung zu sein.

Inversionskontexte: Clahsens Profilbogen hat es erlaubt, den Kontext, in dem die Regel INVERSION realisiert wurde, festzuhalten. Auf dieser Grundlage konnten verschiedene Beobachtungen gemacht werden, die hinsichtlich des Entwicklungsstandes der Interimsprachen von Interesse zu sein schienen.

Erwerbssequenz der Adverbialstellung: Der Umstand, dass Clahsens Profilbogen Strukturen aus der Erwerbssequenz der Adverbialstellung inkludiert, hat in einem Fall einen Einfluss auf die Einstufung eines Textes gehabt. Grießhabers Profilbogen berücksichtigt diese Strukturen nicht.

5.4 Diskussion und Ausblick

Wie in Kapitel 2.3 erläutert wurde, hat die Mindestanwendungsquote in der Spracherwerbsforschung Kritik erfahren, da sie in Kombination mit der Voraussetzung einer Mindestanzahl obligatorischer Kontexte abhängig von jenem Minimum zu verschiedenen Erwerbsverläufen führen könnte. Meerholz-Härle und Tschirner äußerten Zweifel an der willkürlich erscheinenden Wahl mancher Erwerbskriterien (Meerholz-Härle und Tschirner 2001, S. 19). Die Zuverlässigkeit des in dieser Untersuchung eingesetzten Erwerbskriteriums zu bewerten war nicht Teil des Forschungsinteresses und es kann daher auch keine fundierte Aussage über diese gemacht werden. Der bei der Durchführung der Analyse gewonnene Eindruck ist jedoch, dass Einstufungsvariationen einzelner MSE häufig Einstufungsänderungen des vollständigen Textes bewirken können. Kleine Unterschiede in den Ergebnissen der Profilbögen konnten deshalb in manchen Fällen starke Auswirkungen auf das Gesamtergebnis haben. Daher liegt die Vermutung nahe, dass auch andere Faktoren, die im Gesamtbild zu relativ kleinen Änderungen von MSE-Einstufungen führen oder die Art der produzierten Strukturen beeinflussen, größere Schwankungen des Gesamtergebnisses bewirken könnten. Beispielsweise können in der Praxis Fragen bezüglich der Zuordnung von Äußerungsstrukturen auftauchen, deren Handhabung aus den Anweisungen eines Profilbogens nicht eindeutig ableitbar ist und die eine Entscheidung der ausführenden Person erfordern. Ehl äußerte Bedenken hinsichtlich von Elizitierungsmaterialien und deren Einfluss auf die produzierten Sprachstrukturen (Ehl u. a. 2018, S. 1277). So können bestimmte Materialien beispielsweise zur Produktion besonders vieler Nebensätze führen. Ohne eine strikte Standardisierung und umfangreiche, präzise Anweisungen scheint es daher schwierig zu sein, die Aussagekraft der Ergebnisse zu beurteilen. Weiter unten wird dieses Thema nochmal aufgegriffen. An dieser Stelle soll nur angemerkt werden, dass das Erwerbskriterium die Eigenschaft zu haben schien, Entwicklungen oder andere Einflüsse entweder

hervorzubringen oder in der Wertung zu unterdrücken, je nachdem ob die nötige Mindestanzahl an Anwendungen erreicht wurde oder nicht. Die Beantwortung der Frage, ob die Mindestanzahl von 3 hierbei dieselbe Kritik der Willkürlichkeit, die Meerholz-Härle und Tschirner bezüglich anderer Erwerbskriterien mit einem Schwellenwert äußerten, erfahren sollte, muss dem oder der Leser*in überlassen bleiben.

In Forschungsfrage 1 wurde untersucht, ob die Vielfalt an Strukturen auf Clahsens Profilbogen zu anderen Erwerbsverläufen führen würde, die womöglich zuvor nicht exponierte Entwicklungen aufzeigen. Um auf dieser Basis ein konkreteres Bild von einer in der tatsächlichen Praxis untersuchbaren Anwendung zu erlangen, scheint es notwendig zu sein, diese größere Strukturenvielfalt zunächst in ein Konzept zu integrieren, das sich besser für die Anwendung mit einer Mindestanzahl als Erwerbskriterium eignet, da manche MSE aus *Phase I* einen doppelten Eintrag auf dem Profilbogen erforderten oder Fortschritte in einer Erwerbssequenz solche in einer anderen überschatteten. Ob diese Steigerung der Komplexität und die damit verbundenen Konsequenzen dienlich in der von Grießhabers Profilbogen intendierten Anwendungspraxis wären, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden, jedoch scheinen auch kleinere Erweiterungen wie die Kombination von Kopula-verb und Adjektiv als Realisierungen der Regel PARTIKEL oder eine stärkere Berücksichtigung der Satzwertigkeit von Infinitivgruppen eine Auswirkung auf die Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung haben zu können. Womöglich könnten daher bestimmte Erweiterungen Vorteile bringen, die nicht mit einer allzu großen Steigerung der zur Anwendung nötigen Kompetenz und Zeitinvestition einhergehen. Grießhaber argumentiert, dass eine differenzierte Betrachtung von Infinitiv-mit-„zu“-Konstruktionen bei der Analyse mündlicher Sprache schwierig zu bewerkstelligen wäre (Grießhaber 2012, S. 185). Dem in diesem Zuge geäußerten Vorschlag, mit „um“ eingeleitete Infinitivsätze als Separierungsstruktur handzuha-

ben, wurde in dieser Untersuchung nicht gefolgt (siehe Kapitel 3.4). Die Einstufung dieser konkreten Konstruktionen schien durch die Konjunktion „um“ als Signal, leichter entscheidbar zu sein, als bei Konstellationen, in denen die Satzwertigkeit der Infintivgruppe von komplexeren Faktoren abhängt. Als ein womöglich interessantes Forschungsunterfangen könnte sich daher erweisen, die Fehlerhäufigkeit bei der Durchführung der Profilanalyse bei einer Zuordnung dieser Konstruktionen als eigenständige MSE zu *Profilstufe 4* gegenüber *Profilstufe 2* oder bei der Inklusion anderer leicht erkennbarer Strukturen in den Profilbogen in der Praxis festzustellen.

Die prozentuale Verteilung von MSE auf Erwerbsphasen wurde in dieser Untersuchung auf eine Weise eingesetzt, die sich als wenig geeignet zur Feststellung von Lernfortschritten erwiesen hat. Von größerer Nützlichkeit könnte sich womöglich die Interpretation der prozentualen Verteilung im Gesamtbild erweisen, ohne dabei ein Augenmerk darauf zu richten, welche Erwerbsphase die meisten MSE beinhaltet. So lässt sich beispielsweise bei drei der vier Student*innen eine Zunahme von Konstruktionen aus Erwerbsphase 4 aus diesen Verteilungen herauslesen. Nicht immer reichte dieser Anstieg aus, um eine Mindestanzahl von drei Anwendungen zu erfüllen, jedoch lässt diese Information Rückschlüsse darauf zu, dass sich die Interimsprache in diesen Fällen neuer Ausdrucksmittel bedient und dass die Student*innen womöglich kurz davor stehen, diese syntaktischen Strukturen stärker in ihren Sprachgebrauch zu integrieren. Es scheint denkbar, dass die Nutzung einer prozentualen Verteilung ergänzend zu einer Mindestanzahl womöglich Hinweise auf Entwicklungen geben könnte, wenn das durch eine Mindestanzahl ermittelte Ergebnis über einen längeren Zeitraum unverändert bleibt. Beispielsweise lassen sich bei Student*in 469 in den nach Grießhabers Profilbogen ermittelten Ergebnissen in den Texten 1 bis 3 Verschiebungen der genutzten Strukturen aus den Profilstufen 0 und 1 zu einer gleichmäßigeren Verteilung über die Profilstufen 0 bis 3 inklusive eines ersten Auftretens von MSE in Profilstufe 4 erkennen, obwohl sich die Erwerbsstufe

während dieses Zeitraumes nicht ändert (siehe Anhang). In diesem Fall hätte diese Betrachtungsweise der prozentualen Verteilung also ein Potenzial, als eine Kontrolle zu agieren, die auf Faktoren wie die in diesem Korpus nicht den ZISA-Ergebnissen entsprechende Progression der Verbstellungsmuster hinweisen könnte. Dies erfordert eine Interpretation, die über das Bestimmen einer Rangordnung hinausgeht, jedoch ist die Visualisierung dieser Daten kein großer Mehraufwand, nachdem die Profilstufen aller MSE bestimmt wurden. Das Verhältnis zwischen einem durch eine Mindestanzahl ermittelten Ergebnis und einer prozentualen Verteilung in einer Kontrollfunktion könnte womöglich ein Thema für weitere Forschungen bieten. In einem anderen Kontext könnte diese Kontrollfunktion vielleicht bis zu einem gewissen Grad geeignet sein, um das weiter oben genannte Bedenken bezüglich des Profilanalyseverfahrens Grießhabers zu adressieren, das von Ehl hinsichtlich genutzter Elizitierungsmaterialien und deren Einfluss auf produzierte Sprachstrukturen geäußert wurde (Ehl u. a. 2018, S. 1277). So könnte die auswertende Person die Verteilung verwenden, um ein durch das Elizitierungsmaterial produziertes Ungleichgewicht zu identifizieren. Ein ungewöhnlich hoher Anteil an Nebensätzen könnten also beispielsweise visuell ersichtlich gemacht werden.

Die bezüglich Forschungsfrage 2b vollzogene Analyse steht in keinem Zusammenhang zur Bestimmung von Erwerbstypen und kann daher nicht als eine alternative Methode zu dieser gesehen werden, jedoch steht sie auch nicht unter dem Einfluss von Faktoren wie dem von Ballestracci in diesem Korpus festgestellten Verlauf von Verbstellungsmustern. Ähnlich der oben genannten prozentualen Verteilung könnte diese Form der Darstellung also womöglich eine Kontrollfunktion hinsichtlich nicht erwarteter Verläufe erfüllen. Aufgrund des mit dem Gebrauch eines sehr komplexen Profilbogens wie dem Clahsens verbundenen Aufwandes, lässt sich jedoch schwer argumentieren, das in dieser Untersuchung versuchte Vorgehen in einer praktischen Situation einzusetzen. Grießhabers Motivation für die Vereinfachung des Profil-

bogens scheint gut begründet zu sein. Dennoch wäre es denkbar, dass bereits die Berücksichtigung einiger gezielt ausgewählter Subkategorien auf einem Profilbogen wie dem Grießhabers ähnliche Einsichten bringen könnte, wie die in Kapitel 5.2.2 genannten. So könnte eine Unterscheidung der Subjekt-Verb-Inversion nach Kontexten wie Fragesätzen oder Adverbialen im Vorfeld vielleicht Informationen zum Vorschein bringen, die eine auswertende Person auf ungewöhnliche Erwerbsverläufe wie den im genutzten Korpus vorliegenden oder Entwicklungen, die sich nicht in der Gesamtwertung der Erwerbstufe niederschlagen, aufmerksam machen würden. Außerdem könnte eine solche Erweiterung genutzt werden, um mit dem Erwerbskriterium zu experimentieren. Aus der Sicht der Spracherwerbsforschung mag der Zeitpunkt, an dem eine Strukturregel wie INVERSION als erworben gilt, von höchster Bedeutung sein, Pienemann weist jedoch darauf hin, dass die Fähigkeit, eine Struktur zu verarbeiten, nicht bedeutet, dass diese auch Teil der Interimsprache wird (Pienemann 1998, S. 250). Womöglich könnte die Erweiterung des Erwerbskriteriums eines im Unterrichtskontext zu verortenden Sprachstandsfeststellungsinstruments daher davon profitieren, als Kriterium für den Erwerb die Anwendung einer Regel in mehr als einem Kontext oder einer spezifischen Auswahl von Kontexten zu erfordern. Dies könnte womöglich als Sicherheit dafür dienen, dass die Lernenden Gelegenheit hatten, ihre Interimsprachen zu entwickeln, bevor der Unterricht die nächste Stufe der Entwicklung ansteuert.

Index von bei der Auswertung gemachten Beobachtungen

Doppelzählung von MSE mit Negationen in Phase I, 84

Erwerbssequenz der Adverbialstellung, 67, 74

Höhere Einstufung durch Negationen bei Clahsen, 58

Imperativ ohne Subjekt, 56

Individuelle Entscheidung, 68, 71, 72

Individuelle Entscheidungen, 63

Infinitiv mit „zu“, 78, 89

Infinitiv mit „zu“ und die Anzahl an MSE, 84

Kategorie Other, 58, 62, 72, 77, 78, 81, 93

Kompromiss zwischen Negation und Inversion, 57, 87, 91

Phase I bei bruchstückhaften Äußerungen, 74, 94, 95

Präferenzfestigung, 62, 69, 71, 80, 92, 94

Präferenzwechsel - Diversifizierung, 61, 80, 92, 94

Präferenzwechsel - Reduktion, 69

Präferenzwechsel - Rückgang, 61, 70, 79, 90, 92, 93

Satzklammer mit Kopulaverb und Adjektiv, 63, 74, 84

Satzklammer ohne ein finites Verb, 63

Trennende Elemente in der Satzklammer, 82, 84, 94

Verbletztstellung in Hauptsätzen, 63

XSVP(Y) und INVERSION, 59, 61, 71, 73, 92

Literaturverzeichnis

- Aufgebauer, Marlene (2016). *Sprachstandsfeststellung - eine Mixed-Methods Studie anhand der Profilanalyse und des C-Tests*. Wien. URL: <http://othes.univie.ac.at/44924/> (besucht am 21. 10. 2021).
- Ballestracci, Sabrina (2005). „Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache bei italophonen Studierenden der Pisaner Facoltà di Lingue e Letterature Straniere“. Diss.
- (2008). „Überindividuelle Merkmale des Grammatikerwerbs im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache durch italophone Studierende. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung.“ In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. 45, S. 160–169.
- Bohnacker, Ute (2006). „When Swedes begin to learn German: from V2 to V2“. eng. In: *Second Language Research* 22.4, S. 443–486.
- Clahsen, Harald (1985). „Profiling Second Language Development: A Procedure for Assessing L2 Proficiency“. In: *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Hrsg. von Kenneth Hyltenstam und Manfred Pienemann. Clevedon: Multilingual Matters, S. 283–331.
- Clahsen, Harald, Jürgen Michael Meisel und Manfred Pienemann (1983). *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Diehl, Erika (1999). „Schulischer Grammatikerwerb unter der Lupe. Das Genfer DiGS-Projekt.“ In: *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 70, S. 7–26.
- Diehl, Erika u. a. (2000). *Grammatikunterricht, alles für der Katz?: Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Reihe Germanistische Linguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Edmondson, Willis J. und Juliane House (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 4. Auflage. Stuttgart: UTB GmbH. URL: <https://www-utb-studi-e-book-de.uaccess.univie.ac.at/einfuehrung-in-die-sprachlehrforschung.html>.

- Ehl, Birgit u. a. (2018). „Testgütekriterien der "Profilanalyse nach Grießhaber": Evaluation eines Verfahrens zur Erfassung grammatischer Fähigkeiten von ein- und mehrsprachigen Grundschulkindern“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21.6, S. 1261–1281.
- Ellis, Rod (1989). „Are Classroom and Naturalistic Acquisition the Same?: A Study of the Classroom Acquisition of German Word Order Rules“. In: *Studies in Second Language Acquisition* 11.3, S. 305–328.
- Gallmann, Peter (2013). *Das Komma bei infinitivgruppen: Langfassung*. URL: http://gallmann.uni-jena.de/Ortho/V_Infinitiv_Skript_lang.pdf (besucht am 18.08.2021).
- Grießhaber, Wilhelm (2005). *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. URL: <https://www.uni-muenster.de/Sprachenzentrum/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> (besucht am 11.02.2020).
- (2006). *Lernende unterstützen: die Profilanalyse als didaktisch nutzbares Werkzeug der Lernersprachenanalyse*. URL: <https://www.uni-muenster.de/Sprachenzentrum/griesha/pub/tlernendeunterstuetzen06.pdf> (besucht am 26.01.2020).
- (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- (2012). „Die Profilanalyse“. In: *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*. Hrsg. von Bernt Ahrenholz. Berlin: De Gruyter Mouton, S. 173–192.
- (2013). *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung*. URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf (besucht am 26.01.2020).

- Gruber, John (2021a). *Markdown*. URL: <https://daringfireball.net/projects/markdown/> (besucht am 20.02.2021).
- (2021b). *Markdown: Syntax*. URL: <https://daringfireball.net/projects/markdown/syntax> (besucht am 20.02.2021).
- Lee, Mi-Young (2010). „Vom Rhythmus zur Regel - Studie zur Nutzung prosodischer Merkmale bei der Vermittlung der deutschen Wortstellungsregel im Nebensatz“. ger. Diss. URL: <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2010/4918/>.
- (Apr. 2012). „Das Rätsel von SVO beim Erlernen des Deutschen - Warum ist SVO so leicht, SOV dagegen so schwer produzierbar?“ In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 17.1, S. 75–92.
- Meerholz-Härle, Birgit und Erwin Tschirner (2001). „Processability theory: Eine empirische Untersuchung“. In: *Wege und Ziele. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag*. Hrsg. von Karin Aguado, Gert Henrici und Claudia Riemer. Online Version. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 155–175. URL: https://www.researchgate.net/publication/308793755_Processability_theory_Eine_empirische_Untersuchung (besucht am 01.03.2020).
- Pienemann, Manfred (1989). „Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses“. In: *Applied Linguistics* 10. Last updated - 2013-02-24, S. 52. URL: <https://uaccess.univie.ac.at/login?url=https://search-proquest-com.uaccess.univie.ac.at/docview/1300396802>.
- (1998). *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Studies in Bilingualism v. 15. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co. URL: <http://search-ebscohost-com.uaccess.univie.ac.at/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=363369&site=ehost-live>.

- Pienemann, Manfred (2005). *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*. Studies in Bilingualism v. 30. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co. URL: <http://search-ebscohost-com.uaccess.univie.ac.at/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=229722&site=ehost-live>.
- Rat für deutsche Rechtschreibung (2018). *Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. Aktualisierte Fassung des amtlichen Regelwerks entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung 2016*. URL: https://www.rechtschreibrat.com/DOX/rfdr_Regeln_2016_redigiert_2018.pdf (besucht am 18.08.2021).
- Selinker, Larry (1972). „INTERLANGUAGE“. In: *IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10.3, S. 209–232.
- Vogel, Klaus (1990). *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundlagen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

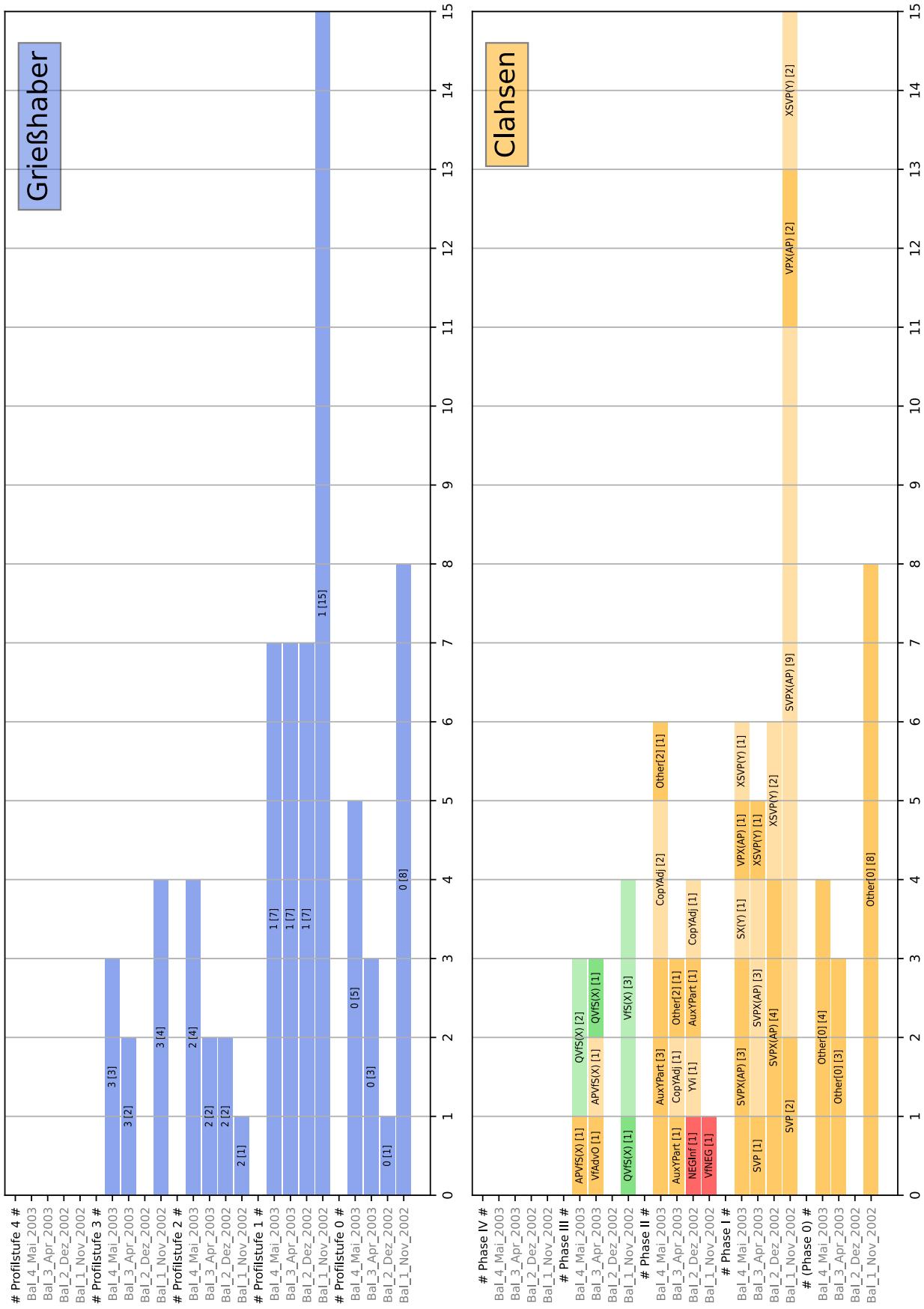
Anhang

Diagramme

Um auch die längeren, Clahsens Profilbogen entnommenen Strukturen in den Diagrammen darstellen zu können, wurden diese bei Bedarf gekürzt. Wenn die Zeichenkette mehr als 12 Zeichen enthält, werden alle in Klammern stehenden Teile inklusive der Klammern nicht dargestellt.

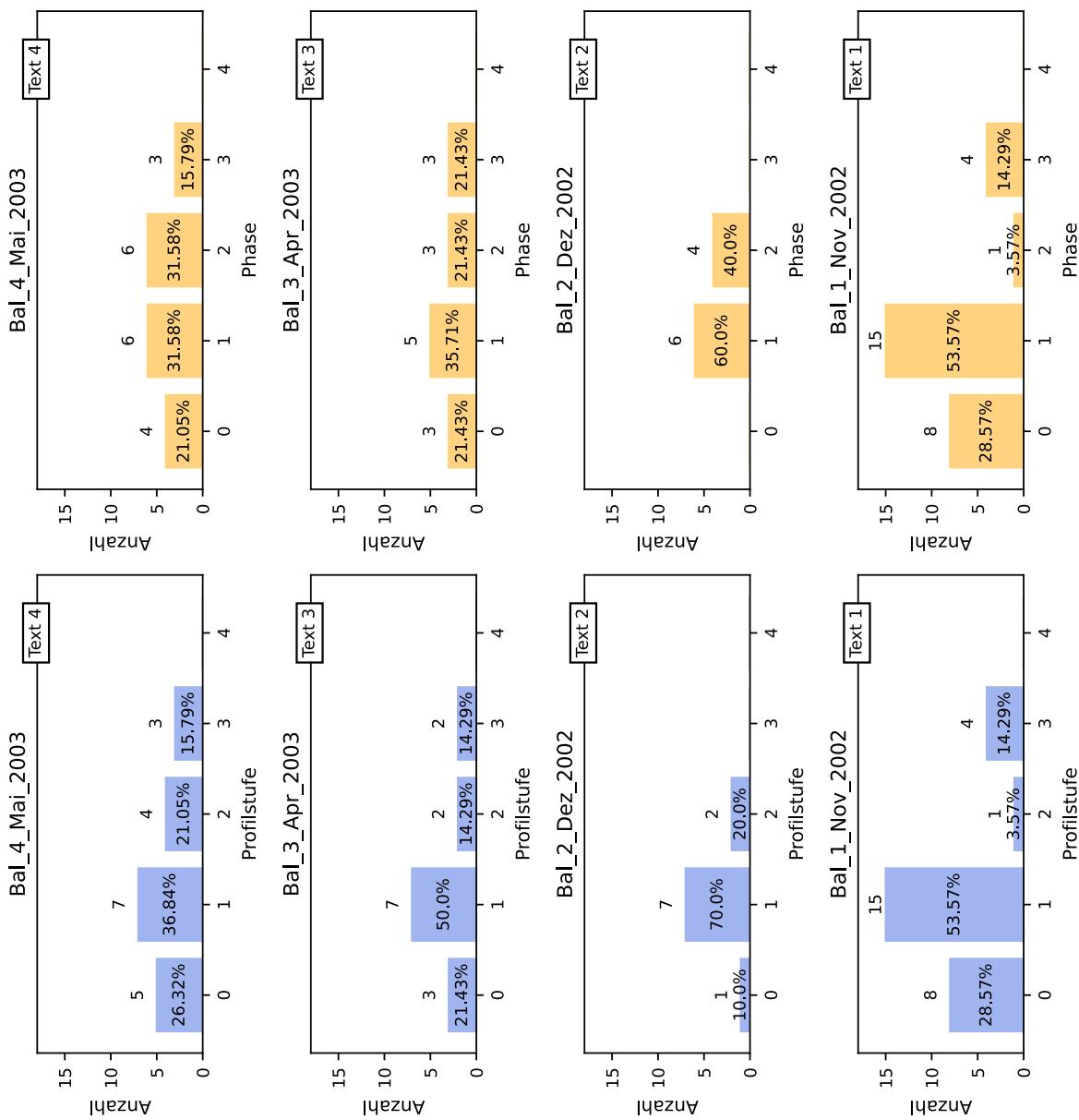
StudentIn 110

Diagramm 1



StudentIn 110

Grießhaber



Clahsen

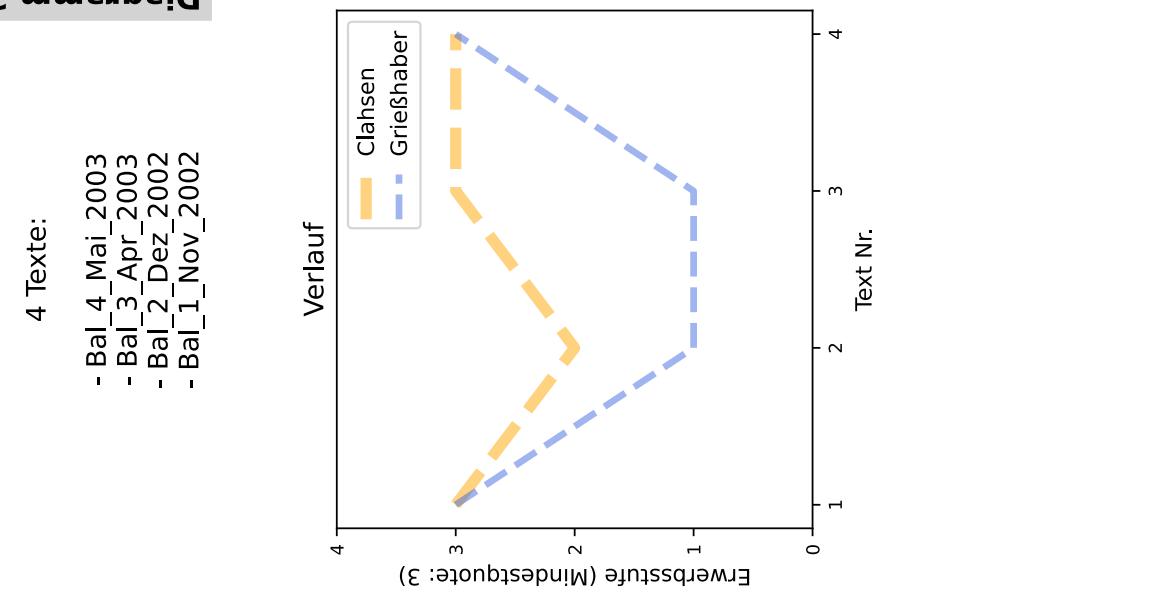
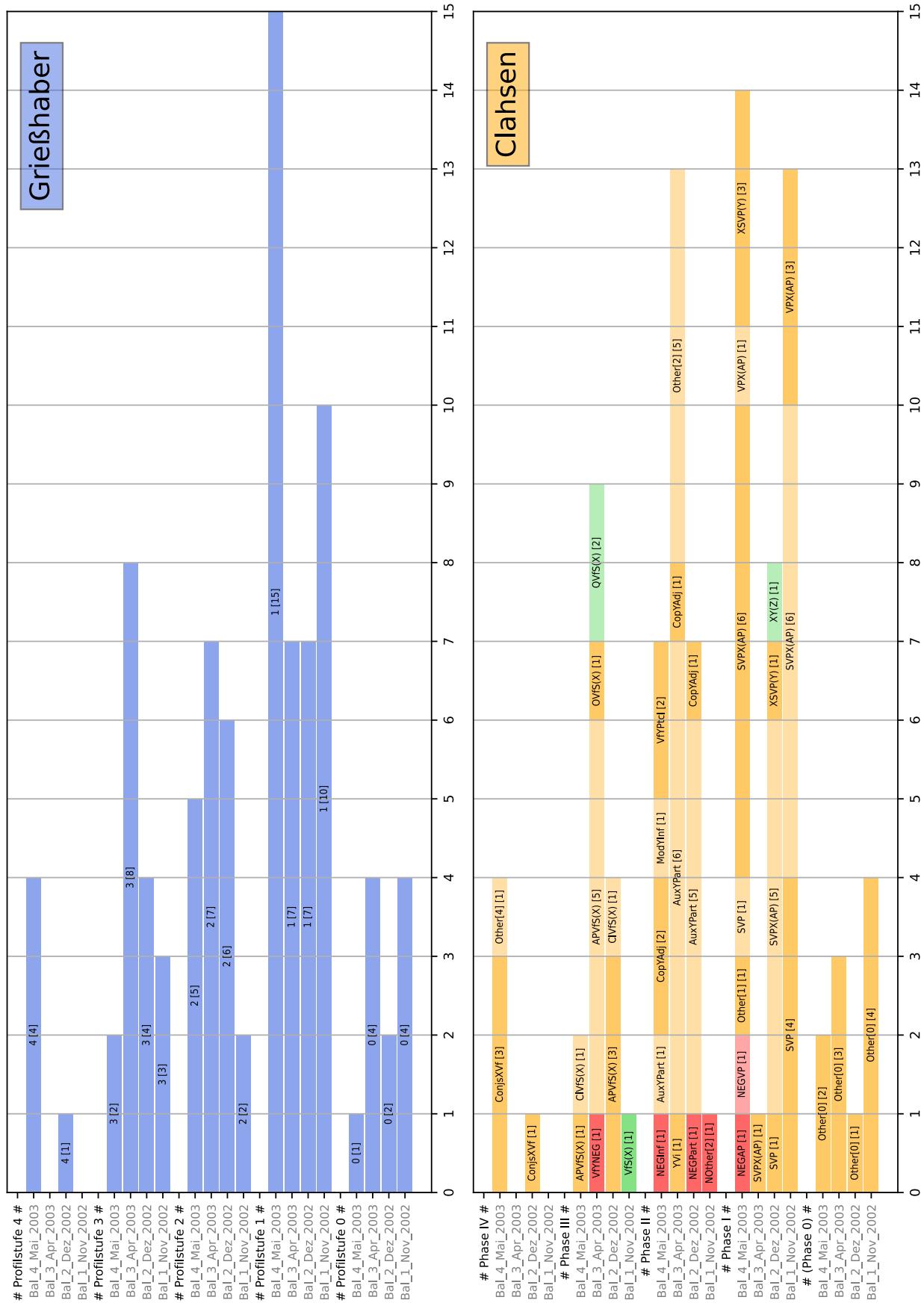


Diagramm 2

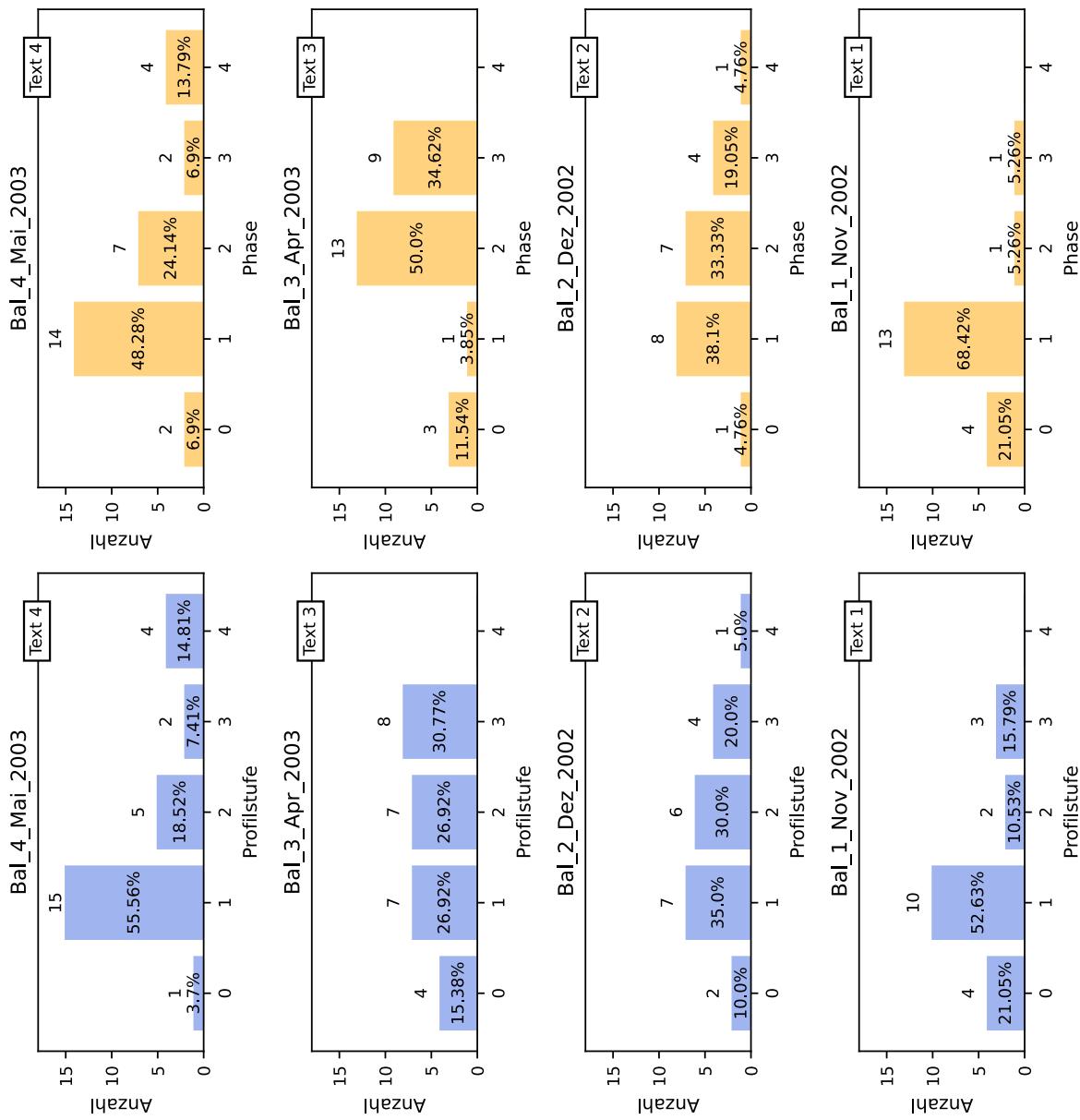
StudentIn 113

Diagramm 1



StudentIn 113

Grießhaber



Clahsen

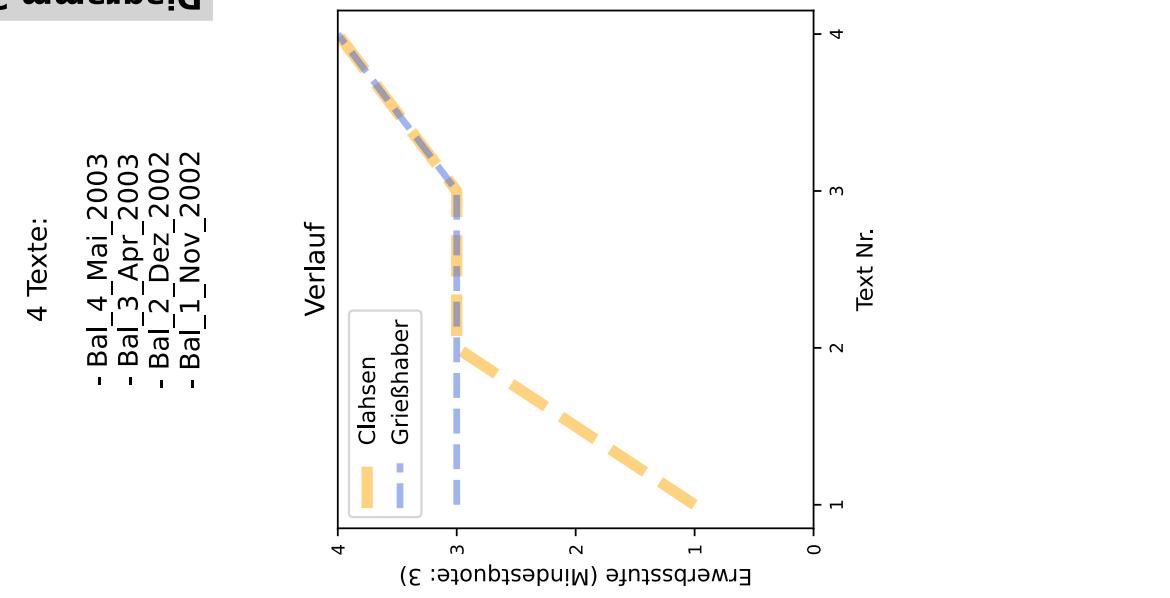
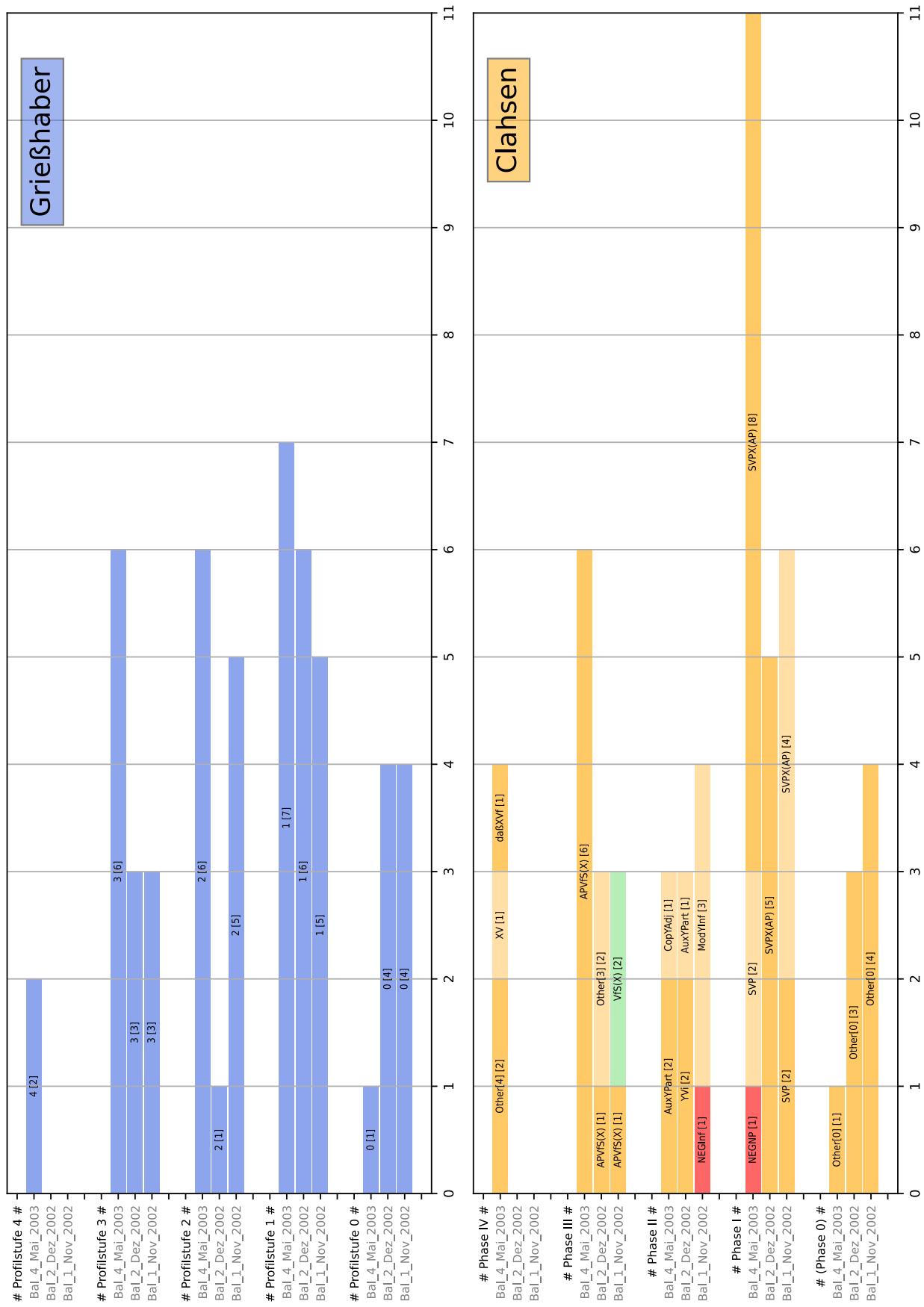


Diagramm 2

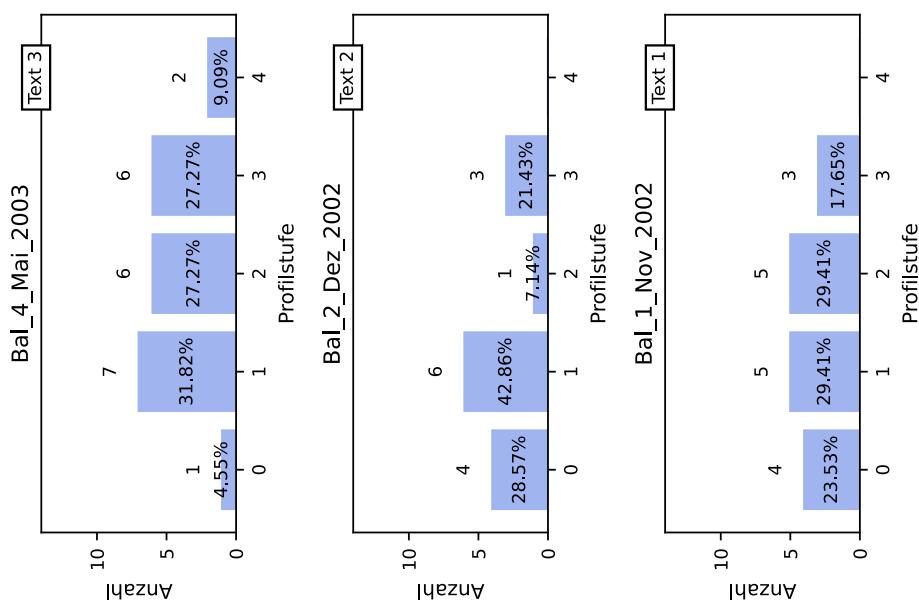
Studentin 124

Diagramm 1



StudentIn 124

Grießhaber



Clahsen

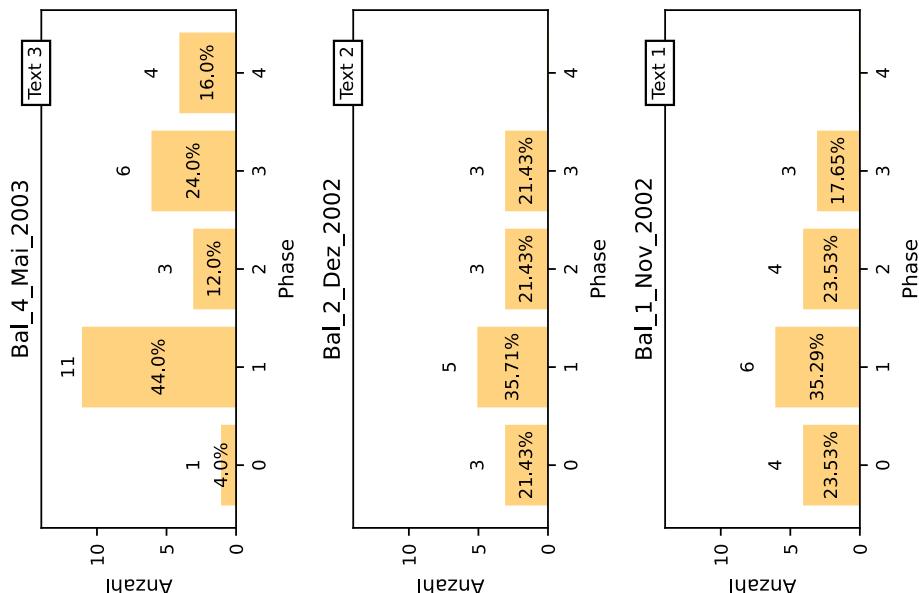
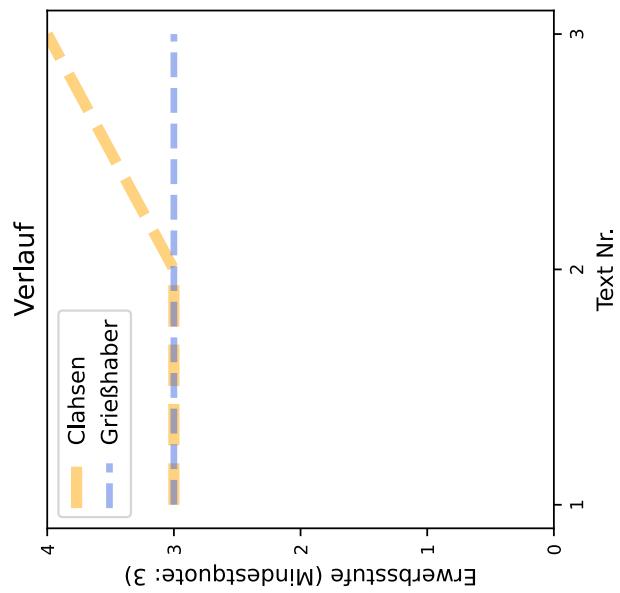
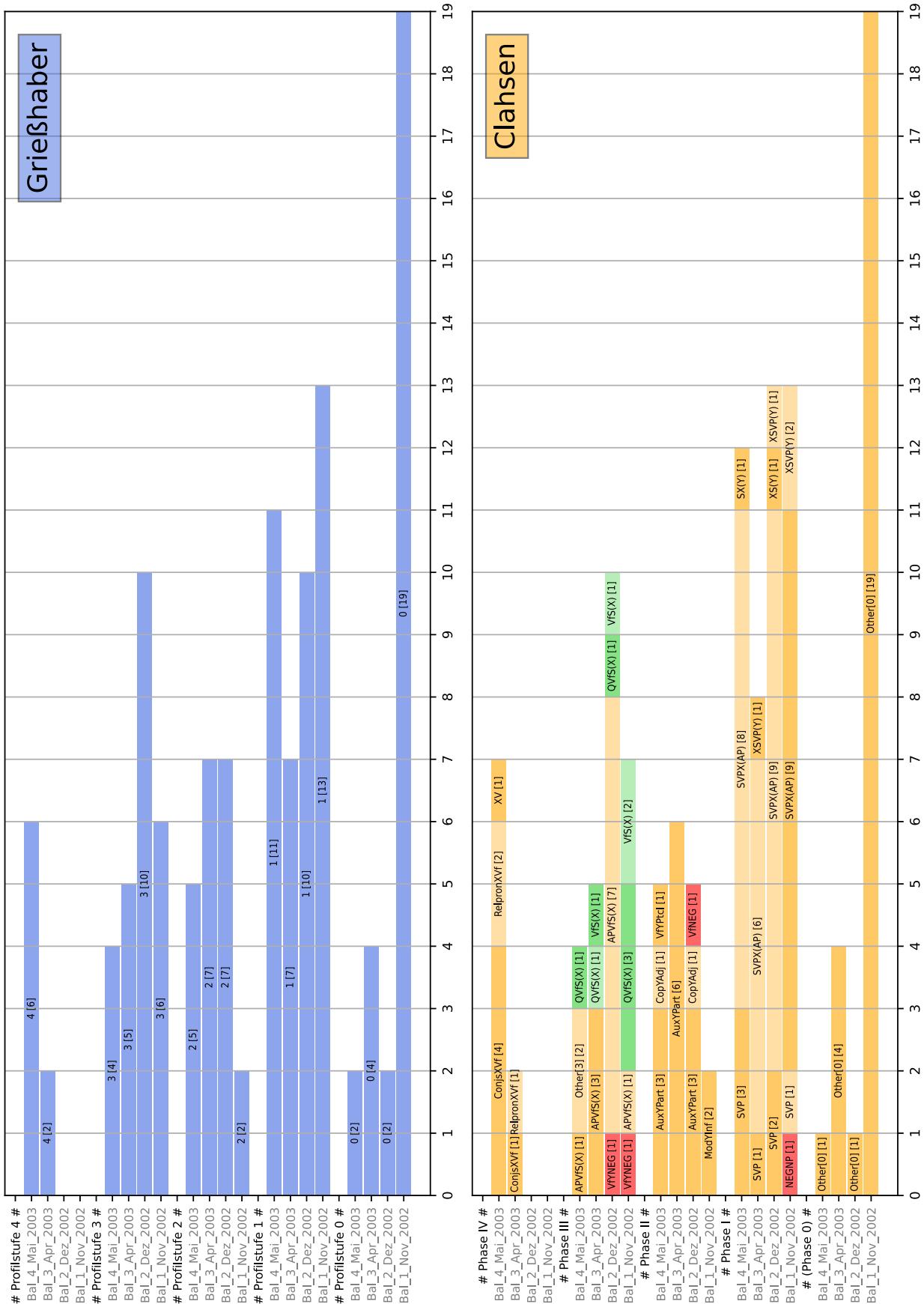


Diagramm 2



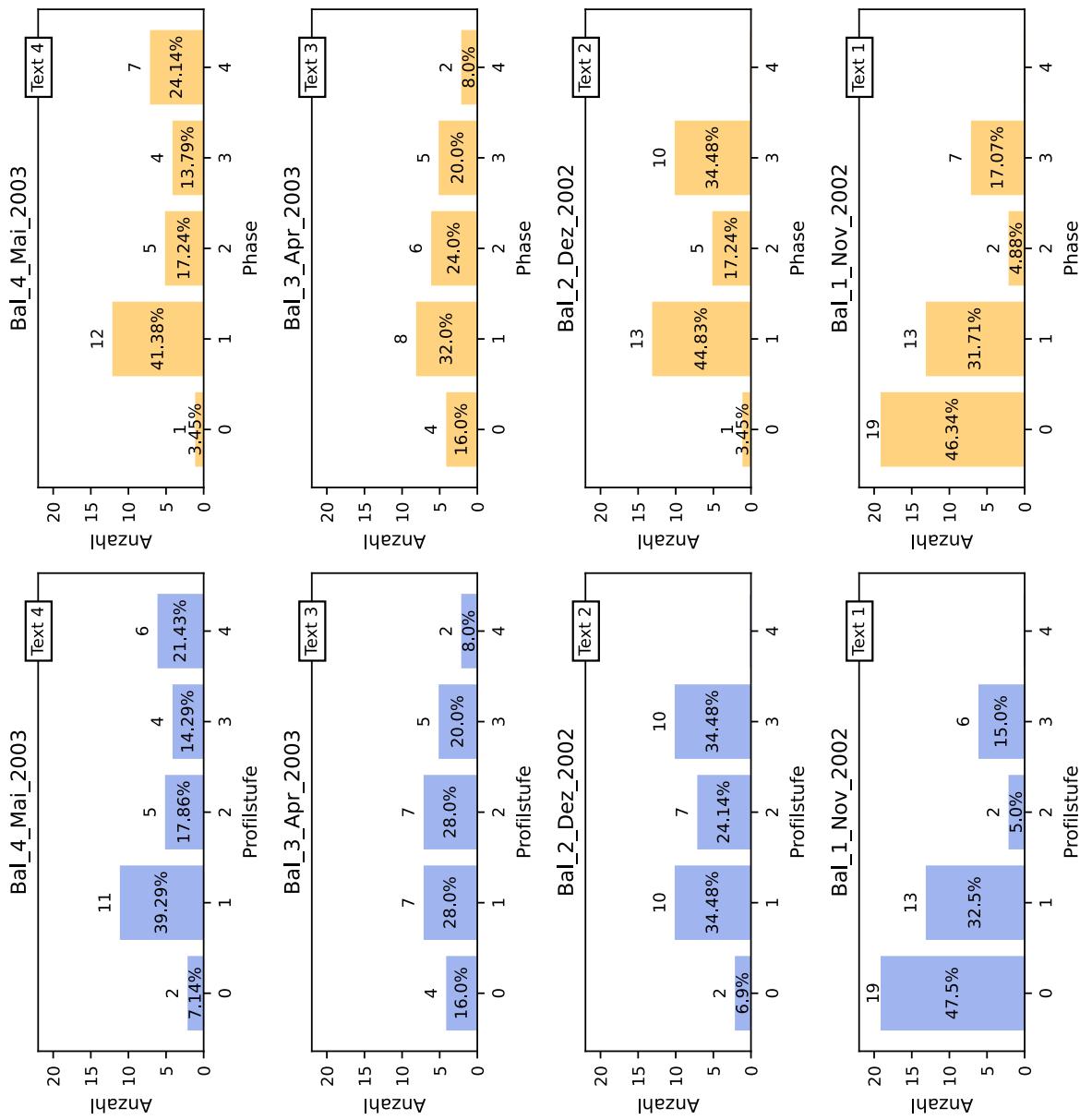
Studentln 469

Diagram 1



StudentIn 469

Grießhaber



Clahsen

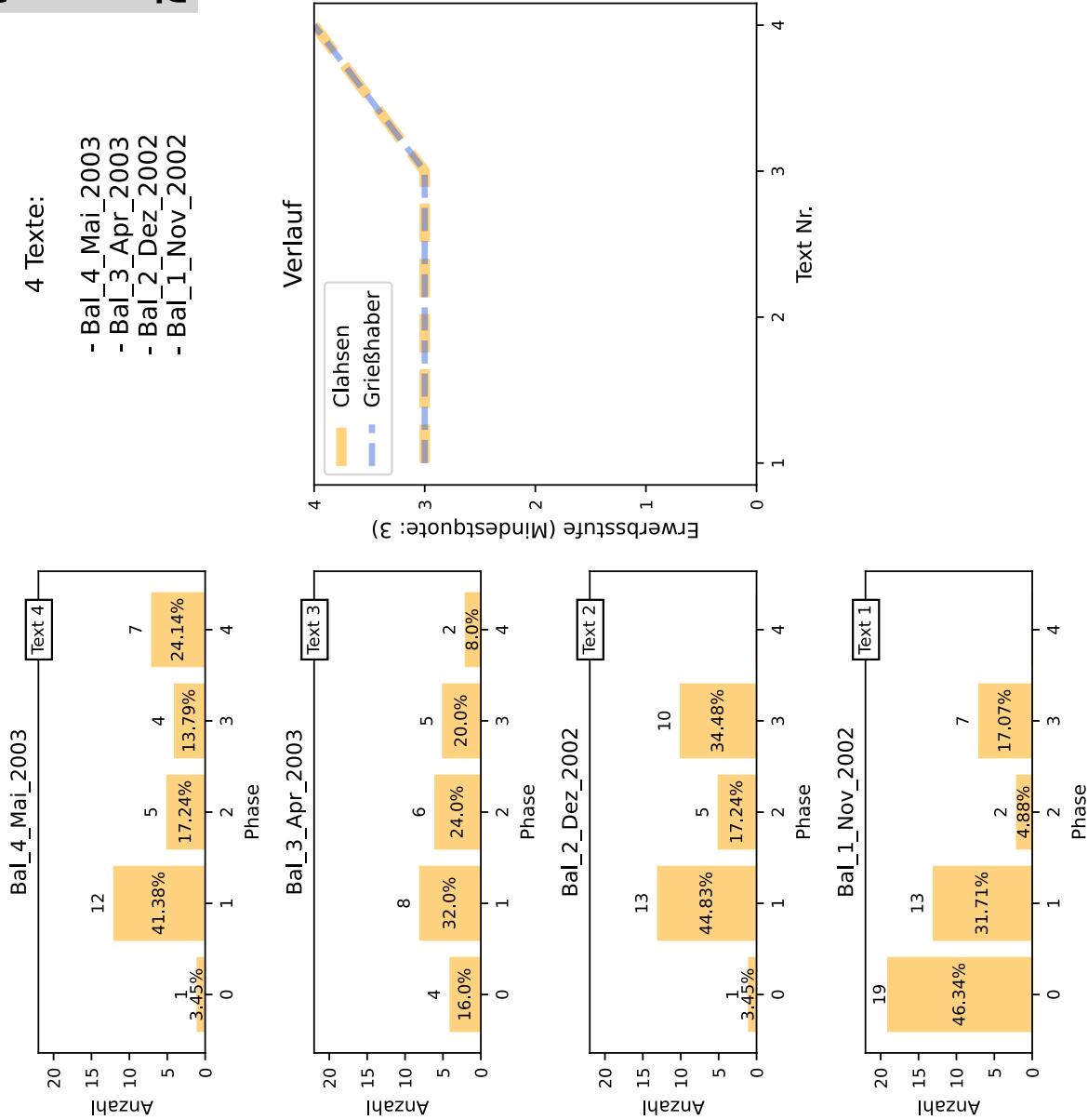
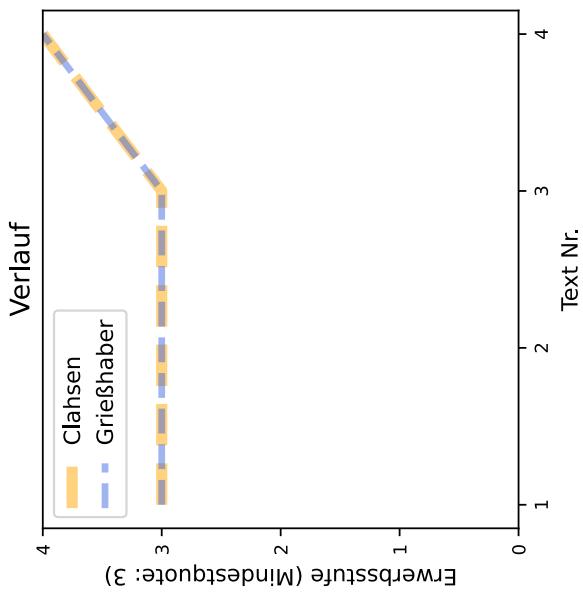


Diagramm 2



Analysiertes Datenmaterial

- t ... erster Teil einer sich über mehrere Zeilen erstreckenden, minimalen satzwertigen Einheit (z.B. bei eingeschobenen Nebensätzen)
- ~ ... eine vollständig durchgestrichene minimale satzwertige Einheit
- ... nicht berücksichtigter Textabschnitt

Die aus Clahsens Profilbogen stammenden Strukturen wurden durch das Entfernen von Leerzeichen komprimiert. Der Ursprung der hier analysierten Texte ist der Anhang von Ballestraccis (2005) Studie.

StudentIn 110

Text Bal_1_Nov_2002

GH-Profilstufe	Text	CS-Struktur 1	CS-Struktur 2
1	Zwei Person ein mann und ein mädchen sprachen	SVP	
1	und sehn ein Büch.	VPX(AP)	
1	Die klaine Mädchen heißt Maria	SVPX(AP)	
1	und der mann heißt Bruno.	SVPX(AP)	
3	Maria: Ist das ein hund oder eine katze?	VfS(X)	
0	Bruno: Nein	Other[0]	
1	das ist nicht ein hund und nicht eine katze!	(X)VNEG(Y)	
3	Maria: Was ist das denn?	QVfs(X)	
1	Bruno: Das ist ein maus?	SVPX(AP)	
0	Maria: ein Maus?	Other[0]	
1	Ich denke	SVP	
1	das ist ein vogel	SVPX(AP)	
3	ist das?	VfS(X)	
0	Bruno: ja ristig	Other[0]	
1	das ist ein blue vogel.	SVPX(AP)	
3	Maria: ##### weiß du was	VfS(X)	
1	ich liebe die Tiere (animali):	SVPX(AP)	
0	hund, katze, kokodril (alegatore)	Other[0]	
1	sie sind schön.	SVPX(AP)	
1	Bruno: ich liebe sie auch (gli amo anch'io).	SVPX(AP)	
1	Maria: Yetzt (ora) ich ghne zu hause	XSVP(Y)	
2	und ich woll ess Bon Bon und cecolade...	SVPX(AP)	
1	und morgen # ich come	XSVP(Y)	
1	und spile füsbäll mit dem.	VPX(AP)	
0	Bruno: Ok...	Other[0]	
0	Ok Maria	Other[0]	
0	bis Morgen	Other[0]	
0	geb-me ein Kuss.	Other[0]	

Text Bal_2_Dez_2002

GH-Profilstufe	Text	CS-Struktur 1	CS-Struktur 2
2	Letezt monat Ich habe ein Traum gemacht ein Traum gemacht.	(X)AuxYPart	
1	Ich war allein in der Garten.	SVPX(AP)	
1	Ein Groß Ein Große Hund gekommen zu mir	SVPX(AP)	
1	und ##### # und ich war ##### ##### habe zθ so fiel angst	SVPX(AP)	
2	und ich kann nicht f verstein	(X)(Mod)(Y)NEGInf	
0	was hab gettan;	(X)(S)YV1	
1	so I so ich finn finden ein stone	XSV(P(Y)	
1	und ich liege auf dem tier.	SVPX(AP)	
1	So es ist weg,	XSV(P(Y)	
1	und ich glueklich war sier glucklich.	(X)CopYAdj	

Text Bal_3_Apr_2003

GH-Profilstufe	Text	CS-Struktur 1	CS-Struktur 2
-	Pisa, den 4.4.2003	-	-
-	# ##### #######	-	-
0	Liebe Rahel	Other[0]	
3	Wie getes dir?	QVfS(X)	
1	Ich bin ok	SVPX(AP)	
1	und ich bin glucklich.	SVPX(AP)	
2	Am Dienstag ich habe ein gluck gehabt;	(X)AuxYPart	
2	ich habe Hundert Euro gehabt von die freundin meines Mutter	Other[2]	
1	und ich war so glucklich.	(X)CopYAdj	
3	Dann habe ich angerufen für sie	APVfS(X)	
1	und ich sage dankeschön für das Geschenk.	SVPX(AP)	
1	Für mich es war werclick eine schöne Überascung.	(X)VfAdvO(Y)	
0	Ja	Other[0]	
1	ich denke	SVP	
1	das ich habe gluck.	XSVp(Y)	
0	Herzliche Grüsse	Other[0]	

Text Bal_4_Mai_2003

GH-Profilstufe	Text	CS-Struktur 1	CS-Struktur 2
0	Liebe Laura	Other[0]	
3	Wie geths dir?	QVfs(X)	
1	Ich bin okey.	SVPX(AP)	
3	Leteste monate hatte ich ein seir gut Uberascung hatten.	APVfs(X)	
1	Meine beste freundinen Salam rift zu mir nach Amerika	SVPX(AP)	
1	und sagt mich	VPX(AP)	
2	dass sie hätte ein kind bekommen,	(X)AuxYPart	
1	und sie war sehr glüchlich	(X)CopYAdj	
0	und ich auch,	SX(Y)	
1	so ich hatte eine gute idee	XSVP(Y)	
2	und ich hatte eine reise gemacht	(X)AuxYPart	
2	und ich hatte in seine Hause belibt.	(X)AuxYPart	
2	Es war sehr gut reisen,	Other[2]	
1	und das war so Interessant.	(X)CopYAdj	
0	Lebe Laura	Other[0]	
3	wenn kommst du?	QVfs(X)	
1	Ich warte dich!	SVPX(AP)	
0	Ein kuss	Other[0]	
0	Deine Meaza	Other[0]	

StudentIn 113

Text Bal_1_Nov_2002

GH-Profilstufe	Text	CS-Struktur 1	CS-Struktur 2
1	Ich sehe ein Bild.	SVPX(AP)	
1	Ein m Mann und ein Kind stehe stehet auf dem Bild.	SVPX(AP)	
1	Das Kind sitzt auf dem Mann.	SVPX(AP)	
1	Der Mann ist probabilmente ihr Großvater.	SVPX(AP)	
1	Das Kind ist ein Mädchen.	SVPX(AP)	
1	Der Mann liest ein buch	SVPX(AP)	
1	und das Mädchen hören hörst.	SVP	
-	Dialog	-	
3	Groß Großvater: Kommst hier	VPX(AP)	
0	Lisa.	Other[0]	
3	Sitz auf mein gambe.	VPX(AP)	
1	Wir lesen ein buch.	VPX(AP)	
0	Mädchen: Ja, großvater,	Other[0]	
2	aber ich kann lesen nicht.	NOther[2]	
1	Großvater: Aber ich lese	SVP	
1	und du hörst.	SVP	
0	Mädchen: Ja.	Other[0]	
2	Aber ich will lesen.	SVP	
3	Kannst du lehren (insegnare)	VfS(X)	
0	Großvater: Ja, Lisa.	Other[0]	

Text Bal_2_Dez_2002

GH-Profilstufe	Text	CS-Struktur 1	CS-Struktur 2
3	Gestern nacht habe ich geträumt.	APVfS(X)	
~2	Ieh war in einem Garten spaziert.	~(X)AuxYPart	
~1	Ieh war allein.	~SVPX(AP)	
~3	Denn habe ich eine Musik gehoert.	~APVfS(X)	
~~	Sie aus Es	~	
1	Ich bin im war in der Schule.	SVPX(AP)	
2	Ich bim habe mit meine Freundinne eine lektion gehört.	(X)AuxYPart	
2	Nach ich bin zum Bahnhof gegangen	(X)AuxYPart	
1	aber der zug wart nachträgt.	SVPX(AP)	
1	Ein Mann gekommen,	SVP	
1	er warst junge, große und sympatisch	SVPX(AP)	
1	„Um Wieviel Uhr der Zug kommt?“	XSV(P(Y)	XY(Z)
0	er gefragt mir.	SVPX(AP)	
0	„Um zwölf Uhr“	Other[0]	
3	ieh habe ich angewort.	CIVfS(X)	
4	Wann der Zug gekommen	ConjsXVf	
2	er hat mich unter dem Zug geworfen.	(X)AuxYPart	
2	Der Zug ist noch nich gekommen	(X)(Aux)(Y)NEGPart	
2	so ich bin weg gelaufen...	(X)AuxYPart	
3	Nach bin ich geweckt,	APVfS(X)	
1	ich war sehr schlecht.	(X)CopYAdj	

Text Bal_3_Apr_2003

GH-Profilstufe	Text	CS-Struktur 1	CS-Struktur 2
-	Pisa, den 4. April 2003	-	
0	Lieber Stefano,	Other[0]	
3	hier ist Marina von Pisa.	APVfS(X)	
3	Wie geht's?	QVfS(X)	
1	Ich bin sehr zufrieden,	(X)CopYAdj	
2	weil ich habe ein neu haus gekauft habe.	(X)AuxYPart	
1	Aber ich pech hatte!	Other[2]	

GH-Profilstufe	Text	CS-Struktur 1	CS-Struktur 2
1	Das haus fullen mit Kisten und Schachteln war.	Other[2]	
0 1	Während ich die Kisten aufgeräumt, die Katze weg war.	(X)(S)YVi Other[2]	
2	Denn ich habe es in dem Garten und in der Garage gesucht.	(X)AuxYPart	
3	Aber es habe ich habe es nicht gefunden.	OVfS(X)	
3	Neben das dem Haus war ein Wald.	APVfS(X)	
3	Se Denn ieh habe ich die Katze in dem Wald gesucht.	APVfS(X)	
3	Über einem Baum war eine Katze.	APVfS(X)	
2	Denn ich bin auf dem Baum gestiegen.	(X)AuxYPart	
1	Aber es war meine Katze nicht.	(X)VfYNeg(Z)	
1	Es war des Nachbar Katze.	SVPX(AP)	
2 2	Die Katze ist weg gegangen und ich bin vor dem Baum gefallen!	(X)AuxYPart (X)AuxYPart	
2 3	Ich bin nach haus zurück gegangen, hier habe ich „miao“ gehört.	(X)AuxYPart APVfS(X)	
2 1	Ich habe die Keller-Tür zumachen und meine Katze hier war!	Other[2] Other[2]	
3	Warum kommst du mit?	QVfS(X)	
0 0	Herzliche Grüsse Deine Marina.	Other[0] Other[0]	

Text Bal_4_Mai_2003

GH-Profilstufe	Text	CS-Struktur 1	CS-Struktur 2
1	Gestern es war meines Bruders geburtstag.	XSVp(Y)	
1	Meine Schwester und ich machte ein wunderbares Fest von er.	SVPX(AP)	
2 4	Ich riefte alle Ihre freunde an um sie zum Fest zu einladen.	(X)VfYPtcl Other[4]	
1 3	Dann ich ging zum Supermarket, hier kaufte ich viele Dinge zu essen und trinken.	XSVp(Y) APVfS(X)	
4 1	Als meine Bruder zu Haus ankam, hatte eine herrliche Überraschung.	ConjsXVf VPX(AP)	
4 2	Als ### er in der Garage kam und machte das Licht an,	ConjsXVf (X)VfYPtcl	

GH-Profilstufe	Text	CS-Struktur 1	CS-Struktur 2
3	waren alle ihre Freunde da.	ClVfs(X)	
0 1	Musik an und das fest anfängt.	Other[0] SVP	
1 1	Ich war ein bisschen traurig weil meine Freund war nicht da.	(X)CopYAdj (X)NEGAP(Y)	XSVp(Y)
1 4	Er nicht ankam, weil er Kopfschmerzen hatte.	Other[1] ConjsXVf	(X)NEGVP(Y)
1 2	Aber er war meines Bruders Geburtstag und ich musste nicht traurig sein.	SVPX(AP) (X)(Mod)(Y)NEGInf	
2 1	Trotzdem ich habe viel getanzen und gegessen.	(X)AuxYPart Other[0]	
1 1 1	Meine Bruder war sehr glücklich und er bekam viele schönen geschenke, aber meiner Mutter geschenke war am schöneste.	(X)CopYAdj SVPX(AP) SVPX(AP)	
1	Sie kaufte ihn eine wunderbare Motorrad.	SVPX(AP)	
1 2	Ich liebe die Motorräde und ## bei heute ich kann meines Bruders Motorrad fahren.	SVPX(AP) (X)ModYInf	

StudentIn 124

Text Bal_1_Nov_2002

GH-Profilstufe	Text	CS-Struktur 1	CS-Struktur 2
3	Auf dem Bild gibt es ein Kind und sein Großvater.	APVfs(X)	
1	Der Opa sitzt mit das Kind auf er.	SVPX(AP)	
2	Es lernt lesen.	SVP	
1	Ich sehe	SVP	
1	das Kind habt einen buch.	SVPX(AP)	
2	Ich kann der Buchname nicht sehen.	(X)(Mod)(Y)NEGInf	
2	Er kann siebzig oder achtzig Jahre alt sein	(X)ModYInf	
2	und sie kann zwischen sieben und neun Jahre alt sein.	(X)ModYInf	
~-	### Opa, du will	~-	
3	OPA: Kanst du lesen?	VfS(X)	
0	KIND: Jawol!	Other[0]	
2	Ich kann sehr gut lesen!	(X)ModYInf	
0	OPA: Gut.	Other[0]	
3	Will du lesen dem Bild denn?	VfS(X)	
0	KIND: E-U-R-O-P-A-R-E-I-S-E.	Other[0]	
1	OPA: Alles ist klar.	SVPX(AP)	
0	Wunderbar!	Other[0]	
1	KIND: Lesen ist schon!	SVPX(AP)	

Text Bal_2_Dez_2002

GH-Profilstufe	Text	CS-Struktur 1	CS-Struktur 2
3	Gestern Nacht habe ich einen Traum gemacht.	APVfS(X)	
1 1	Ein Kamel war in meinem Haus, und ... es war ein Fußballspieler!	SVPX(AP) SVPX(AP)	
3	Am ende alle Dinge hatte es ### kaputt.	Other[3]	
3	Denn einen Flugzeug habe ich gehört.	Other[3]	
2 1 1	### ### Ich habe das Kamel ### ### vergessen und vor Hause gegangen: ein Flugzeug war neben meiner Haus.	(X)AuxYPart (X)(S)YVi SVPX(AP)	
1	Oliver ### Kohn ### war neben dem Flugzeug!	SVPX(AP)	
0 0 0	Kohn! Der Gigant! Der ## Bergen München Spieler!	Other[0] Other[0] Other[0]	
1 0	Ich war so neben... und dann gewachsen!	SVPX(AP) (X)(S)YVi	

Text Bal_3_Apr_2003

GH-Profilstufe	Text	CS-Struktur 1	CS-Struktur 2
----------------	------	---------------	---------------

Text Bal_4_Mai_2003

GH-Profilstufe	Text	CS-Struktur 1	CS-Struktur 2
1 3	Meine Familie war auf Europareise, deshalb war ich allein zu Hause.	SVPX(AP) APVfS(X)	
1 t 2	Ich rief nach meiner Freundin, aber sie hatte keine lust spazierenzugehen.	SVPX(AP) SVPX(AP) (X)NEGNP(Y) Other[4]	
3 1	Also hatte ich eine Idee: mein meisten Freund Luca war in Piombino.	APVfS(X) SVPX(AP)	
2 4	Ich ### hatte vergessen, dass er die Arbeit aufgehört hatte!	SVP daßXVf	
3	Fünf minuten und kommte ich gegenüber sein Haus an.	APVfS(X)	
t	Es war toll	SVPX(AP)	

GH-Profilstufe	Text	CS-Struktur 1	CS-Struktur 2
2	er wieder zu sehen!	XV	
1	Er sprach mich über seine schöne Arbeit	SVPX(AP)	
1	(er ist Lehrer),	SVPX(AP)	
2	wir hatten Schach gespielt	(X)AuxYPart	
2	und wir haben über vielen Dingen ### gesprochen.	(X)AuxYPart	
1	Wir hatte viel Spaß!	SVPX(AP)	
3	Danach gingen wir im Park	APVfS(X)	
4	um zu wandern,	Other[4]	
3	dann aßen wir zu meiner Hause	APVfS(X)	
1	(meine Pizza ist sehr gut!).	(X)CopYAdj	
3	Am Ende hatte diesen wunderbar Tag aufgehört.	APVfS(X)	
0	Kein Problem.	Other[0]	
2	Anderen werden kommen!	SVP	

StudentIn 469

Text Bal_1_Nov_2002

GH-Profilstufe	Text	CS-Struktur 1	CS-Struktur 2
1	Auf dem Bild ich sehe zwei Personen.	XSVP(Y)	
1	Es Gibt # einen Großvater und eine Mädchen.	SVPX(AP)	
1	Der Großvater liest ein Buch.	SVPX(AP)	
1	Das Mädchen hört.	SVP	
1	Sie sind glücklich.	SVPX(AP)	
1	Die Mädch Das mädchen stehet neben dem (IHREM) Großvater.	SVPX(AP)	
~0	A: Hallo!	~Other[0]	
~0	B: Hallo!	~Other[0]	
~3	A: Wie heisst du?	~QVfS(X)	
~1	B: Ich heisse Silvia,	~SVPX(AP)	
~0	~~ und du?~~	~Other[0]	
~1	A: Ich heisse Massimo	~SVPX(AP)	
~~	B:	~~	
0	A: Opa!?	Other[0]	
0	B: Ja?!	Other[0]	
3	A: Kannst du bitte una storia lesen?	VfS(X)	
0	B: Ja...	Other[0]	
2	Ich möchte una storia lesen	(X)ModYInf	
1	aber ich brauche meine Brille!!	SVPX(AP)	
0	A: Kein Problem#...	Other[0]	
1	ich suche (deine Brille) sie!	SVPX(AP)	
0	Aber... # Opa...	Other[0]	
3	Wo ## ist deine Brille!?	QVfS(X)	
1	B: Ich weiß es nicht...	(X)VfYNNEG(Z)	
3	kannst du auf dem Tisch sehen?	VfS(X)	
0	A: Ya.	Other[0]	
0	Aber nein...	Other[0]	
1	Hier es gibt keine Brille.	XSVP(Y)	(X)NEGNP(Y)
0	B. mm...	Other[0]	
1	Es tut mir leid	SVPX(AP)	
0	Lisa	Other[0]	
2	aber wir können die zeichnungen sehen....	(X)ModYInf	
0	Ok?	Other[0]	
0	A: Ok	Other[0]	
0	Opa...	Other[0]	
3	aber Morgen will ich una storia lesen.	APVfS(X)	
0	B: Ok...	Other[0]	
0	eine Moment!!	Other[0]	
3	Was ist das, in der Kiste auf dem ## Schreißtisch?	QVfS(X)	

GH-Profilstufe	Text	CS-Struktur 1	CS-Struktur 2
0	A:... OPA!!	Other[0]	
0	DEINE BRILLE!!!	Other[0]	

Text Bal_2_Dez_2002

GH-Profilstufe	Text	CS-Struktur 1	CS-Struktur 2
~3	Gestern habe ich einen Traum gemacht.	~APVfS(X)	
~1	Ich war in die Schule.	~SVPX(AP)	
~1	Ich war sehr müde	~(X)CopYAdj	
~0	so ich in meinem Zimmer.	~XS(Y)	
~3	In dem Traum war ich nich allein:	~(X)VfYNeg(Z)	
~1	ich war in meinem zimmer.	~SVPX(AP)	
~2	Ich hatte ein Buch gelesen	(X)AuxYPart	
3	Gestern ieh war ich in meinem Zimmer.	APVfS(X)	
2	Ich hatte ein Buch gelesen	(X)AuxYPart	
3	und dann habe ich einen Traum geschläft...	APVfS(X)	
2	So, ## der Traum ist angefangen:	XSVp(Y)	
1	ich war in einem Blumenladen.	SVPX(AP)	
1	Ich besuche einen Weihnachtsbaum.	SVPX(AP)	
1	Die Verkäuferin ## war weg.	SVPX(AP)	
1	Die Blumen ### waren wunderbar...	SVPX(AP)	
0	aber keine Bäume!	Other[0]	
3	Plötzlich habe ich eine stimme gehört:	APVfS(X)	
1	„Ich bin hier,	SVPX(AP)	
3	kannst du mir helfen?“.	VfS(X)	
2	Ich bin gegangen...	SVP	
3	und dann ### habe ich einen Baum hinter ein Regal gesehen.	APVfS(X)	
3	„Was machst du?“	QVfS(X)	
2	Ich habe gesagt.	SVP	
1	Der Baume hatte Angst:	SVPX(AP)	
1	„Die Leute wollen mich“.	SVPX(AP)	
2	Ich will nicht einen Weihnachtsbaum werfen!“.	(X)VfNEG(Y)	
3	Dann habe ich ihn geholfen.	APVfS(X)	
2	Ich habe ##### dem Baum zu einen Wald gebracht.	(X)AuxYPart	
3	Dann ## hat meine Mutter mir geweckt.	APVfS(X)	

Text Bal_3_Apr_2003

GH-Profilstufe	Text	CS-Struktur 1	CS-Struktur 2
-	Pisa, den 4 Marz	-	-
0	Liebe Stefania,	Other[0]	
1	##### ich schrife dir,	SVPX(AP)	
4	weil ich etwas dir erzählen möchte.	ConjsXVf	
3	Gester ### ### hatte ### ich Glück in Unglück.	APVfs(X)	
1	Ich war in dem Zug.	SVPX(AP)	
1	Ich war mit meiner Freunde Sara.	SVPX(AP)	
2	## ## ## ## Wir haben viel gesprochen	(X)AuxYPart	
3	und dann bin ich in Livorno ausgestiegen.	APVfs(X)	
2	### Ich habe meine Tasche an dem Zug verloren.	(X)AuxYPart	
t	Zum Glück ist Sara,	t	
4	die in Cecina lebt,	RelpronXVf	
3	an dem Zug geblieben.	APVfs(X)	
2	Sie hat mir die Tasche durch das Fenster gegeben.	(X)AuxYPart	
1	Ich hatte Glück	SVPX(AP)	
1	und ich war glücklich.	SVPX(AP)	
2	Dann ich bin zum Schwimmbad gegangen	(X)AuxYPart	
2	und ieh ich habe die Tasche in dem A im Auto g verlieren.	(X)AuxYPart	
2	Ich habe mein Training gemacht	(X)AuxYPart	
2	und wenn ich bin zurückgekommen...	XSVp(Y)	
1	die Tasche war weg!!!	SVPX(AP)	
3	Jemand hat die Was denkst du denkst du?	QVfs(X)	
0	Stefania,	Other[0]	
3	bin ich ein Pechvogel?	Vfs(X)	
1	Ich denke...	SVP	
0	Ya!!	Other[0]	
0	Herzliche Grüsse.	Other[0]	

Text Bal_4_Mai_2003

GH-Profilstufe	Text	CS-Struktur 1	CS-Struktur 2
0 3	Liebe Sara, Wie geht's?	Other[0] QVfs(X)	
1 4	Ich schreibe dir, weil ich etwas zu erzählen habe.	SVPX(AP) ConjsXVf	
3	Letzte Woche ging ich zu einem Fest.	APVfs(X)	
1 4	Ich war sehr glücklich, weil es der Geburtstag von meinem schönen Nachbar war.	(X)CopYAdj ConjsXVf	
1 4 1 4	Du denkst warum ich glücklich war, und meine Antwort ist... zuerst weil er eine wunderbare Schwimmbecken hat!	SVP ConjsXVf SVP ConjsXVf	
t 4 t 2	Mein Nachbar, der Fabrizio heißt, war dabei 23 Jahren zu bekommen.	t RelpronXVf SVPX(AP) XV	
2	Der Geburtstag wurde sehr gut organisiert.	(X)AuxYPart	
1 2	Es waren viele Leute und die Großmutter von Fabrizio hatte eine fantastische Torte gemacht.	SVPX(AP) (X)AuxYPart	
1 1	Ich war mit meinen Freunden neben der Schwimmbecken und wir hörten Musik;	SVPX(AP) SVPX(AP)	
1 1 3	Fabrizio beobachtet alles und er war zufrieden, als plötzlich passierte etwas..!	SVPX(AP) SVPX(AP) Other[3]	
t 4 2	Matteo, der ein unserer Freund ist, war in die Schwimmbecken gefallen!	t RelpronXVf (X)VfYPtcl	
1	Alle lachten!	SVP	
3	Nachdem warfen ### ### auch die andere Gäste sich in die Schwimmbecken.	Other[3]	
0 1	Ich auch, ich warf mich in die Schwimmbecken.	SX(Y) SVPX(AP)	

GH-Profilstufe	Text	CS-Struktur 1	CS-Struktur 2
2	Es war wirklich toll (gewesen)!	(X)AuxYPart	

Auswertungsprogramm

```
#!/bin/python

import sys
import os
import argparse
import re
import matplotlib
import matplotlib.pyplot as plt
import matplotlib.gridspec as gridspec
import numpy as np
import operator

# Ausgabeordner: Ausgabe in aktuelles Verzeichnis
PATH = os.getcwd()

# Definition der genutzten Farben
CS_COLOR = 'orange'
GH_COLOR = 'royalblue'

# Zuordnungsverzeichnisse für Satzstrukturen aus Clahsens Profilbogen

CS_QUESTION= {
    "QXY(Z)": 1,
    "XY(Z)": 1,
    "QVfX(i)S": 2,
    "(X)VfY(Vi)S": 2,
    "QVfS(X)": 3,
    "VfS(X)": 3,
    "QXVf": 4,
    "obXVf": 4,
    "QOther[0]": 0,
    "QOther[1]": 1,
    "QOther[2]": 2,
    "QOther[3]": 2,
    "QOther[4]": 4
}

CS_NEGATION = {
    "(X)NEGAP(Y)": 1,
```

```

    "(X)NEGNP(Y)": 1,
    "(X)NEGVP(Y)": 1,
    "(X)NEGAdj(Y)": 1,
    "(X)VfNEG(Y)": 2,
    "(X)(Mod)(Y)NEGInf": 2,
    "(X)(Aux)(Y)NEGPart": 2,
    "(X)VfYNeg(Z)": 3,
    "NOther[0]": 0,
    "NOther[1]": 1,
    "NOther[2]": 2,
    "NOther[3]": 2,
    "NOther[4]": 4
}

```

```

CS_STATEMENT = {
    "SVP": 1,
    "SVPX(AP)": 1,
    "XSVP(Y)": 1,
    "SX(Y)": 1,
    "XS(Y)": 1,
    "(X)YVP": 1,
    "XVPY": 1,
    "VPX(AP)": 1,
    "(X)YZ": 1,
    "Other[1]": 1,
    "(X)AuxYPart": 2,
    "(X)ModYInf": 2,
    "(X)VfYPtcl": 2,
    "(X)CopYAdj": 2,
    "(X)(S)YVi": 2,
    "(X)VfY(Vi)S": 2,
    "Other[2]": 2,
    "(X)ModYInf": 2,
    "APVfS(X)": 3,
    "OVfS(X)": 3,
    "ClVfS(X)": 3,
    "(X)VfPPO(Y)": 3,
    "(X)VfAdvO(Y)": 3,
    "Other[3]": 3,
    "ConjsXVf": 4,
    "da ß XVf": 4,
}

```

```

"RelpronXVf": 4,
"XV": 4,
"Other[4)": 4,
"Other[0)": 0,
"--": 0,
"MINOR": 0,
"ELLIPTICAL": 0,
"STEREOTYPE": 0,
"SOCIAL": 0
}

CS_GROUPS = {**CS_STATEMENT, **CS_NEGATION, **CS_QUESTION}

IGNORED_KEYS = ('t', '--', 'x')

cs_data = {}
gh_data = {}

# Funktionsdefinitionen

def calc_perlevelsum(data):

    structures = data

    # Unerwünschte Einträge werden entfernt.
    if "t" in structures.keys():
        structures.pop("t")
    if "--" in structures.keys():
        structures.pop("--")

    # Initialisierung des Index mit 0. Mehrdimensional, da pro Text fünf Level existieren.
    sum = [0 for i in range (5)]

    # Zuordnung der Datensätze zu einem der fünf Level.
    for entry in structures:

        # Bei Grießhaber können die Ziffern direkt verwendet werden, bei Clahsen werden sie anhand der Datenstruktur CS_GROUPS zugeordnet.
        if entry.isdigit():
            level = int(entry)

```

```

    else:
        level = int(CS_GROUPS[entry])

        sum[level] += structures[entry]
    return sum

# Diagrammseite 2 wird gezeichnet
def draw_D2(gh_data, cs_data):

    # Gitter als Basis für das Layout: 3 Spalten, 4 Reihen
    gs = gridspec.GridSpec(4, 3)

    # Wird ein Mal pro StudentIn durchlaufen
    for student in cs_data:

        # Halbe Länge wegen Datenstruktur (Textname, MSE-Dict., Textname, MSE-Dict
        ., ...)
        length = int(len(cs_data[student])/2)

        # Initialisierung der Axes
        ax_gh = [']*length
        ax_cs = [']*length

        # Initialisierung von Arrays für die MSE-Summen pro Level
        gh_values = [']*length
        cs_values = [']*length

        # Wird später zur Ermittlung des allerhöchsten, gefundenen Wertes
        verwendet.
        max_value = 0

        # Aufsummierung der MSE pro Level und Ermittlung des Maximalwertes für die
        Skalierung der Y-Achse, Ausrichtung der Diagramme in der
        Gitterstruktur
        for i in range(length):

            gh_values[i] = calc_perlevelsum(gh_data[student][(i*2)+1])
            cs_values[i] = calc_perlevelsum(cs_data[student][(i*2)+1])

            max_value = max(max_value, max(gh_values[i]), max(cs_values[i]))

```

```

    ax_gh[i] = plt.subplot(gs[i, 0])
    ax_cs[i] = plt.subplot(gs[i, 1])

# Zeichnen der Balken-Diagramme für Grießhaber und Clahsen
for i in range(length):

    # Die ermittelten Werte werden genutzt, um Diagramme zu zeichnen.
    draw_D2_bars(ax_gh[i], gh_values[i], max_value, text_id=gh_data[
        student][i*2], textsize=6.0, color=GH_COLOR, hintbox="Text"+str(
        length - i), xlabel='Profilstufe')
    draw_D2_bars(ax_cs[i], cs_values[i], max_value, text_id=cs_data[
        student][i*2], textsize=6.0, color=CS_COLOR, hintbox="Text"+str(
        length - i))

# Spaltenüberschriften: Grießhaber, Clahsen
fig = ax_gh[0].get_figure()
for x, t in (0, "Grießhaber"), (1, "Clahsen"):
    fakesp = fig.add_subplot(gs[0,x])
    fakesp.set_title(f"{t}\n\n", va='bottom', fontweight='semibold')
    fakesp.set_frame_on(False)
    fakesp.axis('off')

# Überschrift: StudentIn X
fakesp = fig.add_subplot(gs[0,2])
fakesp.set_frame_on(False)
fakesp.axis('off')
plt.suptitle(student, x=0.92, fontsize=16, fontweight='semibold', ha='right')

# Box für Beschreibung/Liste der verarbeiteten Texte
box = fig.add_subplot(gs[0:1,2])
box.axis('off')
box_text = f'{length} Texte:\n\n'
for text_name in cs_data[student][::2]:
    box_text += "- " + text_name + "\n"
box.text(0.5, 0.5, box_text, ha='center', va='center', color='black',
    fontsize=12)
box.text(1, 0.1, 'Diagramm 2', va='bottom', rotation='vertical', fontsize
    =14, fontweight='semibold', backgroundcolor='lightgrey')

gh_curve_res = calc_curve(gh_values)

```

```

    cs_curve_res = calc_curve(cs_values)

    ax_curve = plt.subplot(gs[1:3, 2])

    draw_D2_curve(ax_curve, gh_curve_res, cs_curve_res)

    plt.tight_layout()
    plt.savefig(PATH+"/"+student+"\\D2.svg")
    plt.clf()

    return

# Balkendiagramme für Diagrammseite 2
def draw_D2_bars(ax, values, max_y = 30, **kwargs):

    textsize = kwargs.get('textsize', 10)
    color = kwargs.get('color', 'lightgrey')
    xlabel = kwargs.get('xlabel', 'Phase')

    # Kleine Hinweisbox rechts oben
    if 'hintbox' in kwargs:
        ax.text(4, max_y+4, kwargs.get('hintbox'), ha='center', va='top', color='black',
                fontsize=8, bbox={"boxstyle": 'square', "facecolor": 'white',
                "alpha": 1})

    # Überschrift mit Text-ID (Dateiname)
    if 'text_id' in kwargs:
        ax.set_title(kwargs.get('text_id'), fontsize=textsize+4)
    ax.bar(np.arange(5), values, color=color, edgecolor=color, alpha=0.5)

    percs = calc_percentages(values)

    # Der Text wird in den aktuellen Balkenabschnitt gezeichnet.
    for x, v in enumerate(values):
        if v != 0:
            ax.text(x, min(v+2,max_y+1), str(v), ha='center', va='center', color='black',
                    fontsize=textsize+2)
            ax.text(x, max(v/2,1), str(round(percs[x], 2))+"%", ha='center', va='center',
                    color='black', fontsize=textsize+2)

    # Achsen-Labels
    ax.set_ylabel('Anzahl', fontsize=textsize+3)

```

```

    ax.set_xlabel(xlabel, fontsize=textsize+3)

    # Einheiten auf den Achsen
    set_ylabels(ax, max_y+3, step=5, labelsize=8)
    set_xlabels(ax, 4, labelsize=8)

    return

# Erwerbsstufenverlauf für Diagrammseite 2
def draw_D2_curve(ax, gh_values, cs_values):

    length = len(gh_values)
    cs_line, = ax.plot(range(1,length+1), cs_values, '--', color=CS_COLOR,
                       linewidth=5, alpha=0.5)
    gh_line, = ax.plot(range(1,length+1), gh_values, '--', color=GH_COLOR,
                       linewidth=3, alpha=0.5)
    ax.legend([cs_line, gh_line], ['Clahsen', 'Grießhaber'])

    set_xlabels(ax, length, min_x=1)
    set_ylabels(ax, 4)

    ax.set(xlabel='Text-Nr.', ylabel='Erwerbsstufe (Mindestquote: 3)', title='
Verlauf')

    return

def calc_percentages(values):
    percs = [0]*len(values)
    s = sum(values)
    for i, v in enumerate(values):
        percs[i] = v/s * 100
    return percs

def calc_curve(values):

    curve_res = [0]*len(values)
    for i, v in enumerate(values[::-1]):
        for n, lv in zip(range(4,-1,-1),v[::-1]):
            if lv >= 3:
                curve_res[i]=n

```

```

        break

    return curve_res

def set_xlabels(ax, max_x, **kwargs):
    min_x = kwargs.get('min_x', 0)
    labelsize = kwargs.get('labelsize', 8)

    ax.set_xticks(np.arange(min_x, max_x+1))
    ax.set_xticklabels(np.arange(min_x, max_x+1), fontsize=labelsize)

def set_ylabels(ax, max_y, **kwargs):
    step = kwargs.get('step', 1)
    labelsize = kwargs.get('labelsize', 8)

    ax.set_xlim(0, max_y)
    ax.set_yticks(np.arange(0, max_y+1, step))
    ax.set_yticklabels(np.arange(0, max_y+1, step), fontsize=labelsize)

# Diagramm 1 wird gezeichnet
def draw_D1(gh_data, cs_data):
    plt.figure(figsize=(11.693, 8.268))

    # Pro StudentIn werden zwei Diagramme gezeichnet (Grießhaber, Clahsen)
    for student in cs_data:

        gs = gridspec.GridSpec(2, 21)

        ax_gh = plt.subplot(gs[0, 0:20])
        ax_cl = plt.subplot(gs[1, 0:20])

        max_cl = draw_D1_axes(ax_cl, cs_data[student], labels=[("Phase I"), "Phase II", "Phase III", "Phase IV"], text_ids=cs_data[student][::2], textszie=6.0, color=CS_COLOR)
        max_gh = draw_D1_axes(ax_gh, gh_data[student], labels=["Profilstufe 0", "Profilstufe 1", "Profilstufe 2", "Profilstufe 3", "Profilstufe 4"], text_ids=cs_data[student][::2], textszie=6.0, color=GH_COLOR)

        max_x = max(max_gh, max_cl)
        set_xlabels(ax_cl, max_x)

```

```

set_xlabels(ax_gh, max_x)

# Textbox in der rechten, oberen Ecke der Diagramme
for ax, t, c in (ax_cl, "Clahsen", CS_COLOR),(ax_gh, "Grießhaber",
GH_COLOR):
    ax.text(max_x-0.5, 4.5, t, ha='right', va='center', color='black',
    fontsize=16, bbox={"boxstyle": 'square', "facecolor": c, "alpha": 0.5})

fakesp = plt.subplot(gs[0:2,20])
fakesp.set_frame_on(False)
fakesp.axis('off')
fakesp.text(1, 1.0,'Diagramm\u2081', va='top', rotation='vertical', fontsize
=14, fontweight='semibold', backgroundcolor='lightgrey')
plt.suptitle(student, x=0.92, fontsize=16, fontweight='semibold', ha='
right')

plt.tight_layout()
plt.savefig(PATH+"/"+student+"\u20d1.svg")
plt.clf()

# Funktion zur Ausgabe von gesammelten Daten in einem Balkendiagramm
# (Überschrift, Namen der Texte, Datenstruktur mit gezählten SWE pro Text)
def draw_D1_axes(ax, data, **kwargs):

    structures_per_text = data[1::2]

    # Wenn Datensätze vorhanden sind, ...
    if len(structures_per_text[0]) > 0:

        # Datenstruktur für die Ausgabe vorbereiten (Max. 10 Typen von SWE, 5
        # Level pro Text, 2 Felder pro Datensatz (SWE-Name + Anzahl),
        # initialisiert mit '0')
        data = np.full([10,len(structures_per_text) * 5,2], '0', dtype=object)

        # Labels für Entwicklungsphasen setzen. Wenn der Funktion keine übergeben
        # wurden, werden Standardlabels gesetzt.
        if "labels" in kwargs:
            phase_labels = kwargs["labels"]
        else:

```

```

phase_labels = ["(PHASE_0)", "PHASE_I", "PHASE_II", "PHASE_III", "PHASE_IV"]

if "text_ids" in kwargs:
    text_ids = kwargs["text_ids"]
else:
    text_ids = ["Text_1", "Text_2", "Text_3", "Text_4"]

if "labelsize" in kwargs:
    labelsize = kwargs["labelsize"]
else:
    labelsize = 7

if "textszie" in kwargs:
    textszie = kwargs["textszie"]
else:
    textszie = 5

color = kwargs.get('color', 'lightgrey')

# Diese Schleife wird einmal pro Text ausgeführt.
for text_nr, structures in enumerate(structures_per_text):

    # Sortieren der Datenstrukturen, damit die Reihenfolge einheitlich ist
    .

    structures = dict(sorted(structures.items(), key=operator.itemgetter(0)))

    # Unerwünschte Einträge werden entfernt.
    if "t" in structures.keys():
        structures.pop("t")
    if "-" in structures.keys():
        structures.pop("-")

    # Initialisierung des Index mit 0. Mehrdimensional, da pro Text fünf Level existieren.
    index = [0 for i in range(5)]

    # Zuordnung der Datensätze zu einem der fünf Level.
    for entry in structures:

```

```

# Bei Griechen können die Ziffern direkt verwendet werden, bei
# Clahsen werden sie anhand der Datenstruktur CS_GROUPS
# zugeordnet.
if entry.isdigit():
    level=int(entry)
else:
    level=int(CS_GROUPS[entry])

# Hier werden die SWE ihrer Position im Diagramm zugeordnet (X, Y)
data[index[level],level + 5 * text_nr] = np.array([entry,
structures[entry]])

# Weiterrücken um einen Eintrag
index[level]+=1

# Zeichnen des Diagramms mit den umorganisierten Daten

# Initialisierung: Datenstruktur zur Orientierung im Diagramm. Wo soll die
# nächste SWE gezeichnet werden?
prev_width=np.array([0] * 5 * len(structures_per_text))

# Balken wird von links nach rechts und SWE nach SWE spaltenweise
# gezeichnet.
for col, split in enumerate(data, 1):

    # Die Texte werden für die aktuelle Spalte nacheinander abgearbeitet.
    # text_nr ist der Index aus einer vorherigen Schleife.
    for i in np.arange(text_nr+1):

        # Der aktuelle Teil des Balkens wird gezeichnet. Dimensionen
        # werden berechnet, etc.
        for a, b, t, p in zip(np.arange(5)+1-(0.2*(i+2)), split[i*5:(i+1)
*5,1].astype(int), split[i*5:(i+1)*5,0], prev_width[i*5:(i+1)
*5]):
            # Negationen werden rot eingefärbt
            if t in CS_NEGATION:
                c='red'
            elif t in CS_QUESTION:
                c='limegreen'
            else:

```

```

        c=color
        ax.barh(a, b, 0.18, left=p, color=c, edgecolor='black',
                linestyle='none', alpha=0.35+0.25*(col % 2))

    # Die Position für den aktuellen Balken-Text wird berechnet.
    xcenters = prev_width[i*5:(i+1)*5] + split[i*5:(i+1)*5,1].astype(
        int) / 2

    # Der Text wird in den aktuellen Balkenabschnitt gezeichnet.
    for y, (x, c) in enumerate(zip(xcenters, split[i*5:(i+1)*5,0]+[""
        +split[i*5:(i+1)*5,1]+"]")):
        if c != '0' :
            if len(c) > 12: # Namen der Regeln werden gekürzt, wenn
                sie zu lang sind, indem runde Klammern und deren
                Inhalt gestrichen werden.
            short_text = re.sub("\([^\(\)]+\)\)", "", str(c))
        else:
            short_text = str(c)
        ax.text(x, y+1-(0.2*(i+2)), short_text, ha='center', va='
            center', color='black', fontsize=textsize, fontstretch
            ='condensed')

    # Die Aktuelle Position wird für den nächsten Durchlauf gespeichert.
    prev_width+=split[:,1].astype(int)

if "max_x" in kwargs:
    max_x = kwargs["max_x"]
else:
    max_x = max(prev_width)

set_xlabels(ax, max_x)

ax.grid(b=True, axis='x')

ax.set_yticks(np.arange(0,5,0.2))
ax.set_yticklabels(np.concatenate(([np.empty([5,4-len(text_ids)]), dtype=str
    ), np.reshape(text_ids[::-1] * 5, (5,len(text_ids))), np.reshape(["#" +
        l + "#" for l in phase_labels], (5,1))), axis=1).reshape(25))

# Schriftgröße der Labels setzen
for a in ('x', 'y'):

```

```

    ax.tick_params(axis=a, labelsize=labelsizes)

    # Farben der vertikalen Labels setzen
    [t.set_color(i) for (i,t) in zip(['gray','gray','gray','gray','black']*5,
                                     ax.yaxis.get_ticklabels())]

return max(prev_width)

# Beginn des Programms

# Parameter werden behandelt.
parser = argparse.ArgumentParser(prog='GHCSPlots')
parser.add_argument('-s', nargs=1)
parser.add_argument('filename', nargs='+')
args = parser.parse_args()
args.s = args.s[0].split(',')

filenames = args.filename
students = args.s
print("Dateien: " + str(filenames))
print("Student*innen: " + str(students))

# Der Ausgabeordner wird erstellt, falls er nicht bereits existiert.
if not os.path.exists(PATH):
    os.mkdir(PATH)

# Verarbeitung der Eingabedateien
for filename in filenames:
    print("Verarbeite Datei: " + filename)

    if not os.path.exists(PATH+ "/"):
        os.mkdir(PATH+ "/")

    with open(filename, newline='', encoding='utf-8') as f:

        # Variablen werden initialisiert
        current_task = ''
        gh_phases = dict()
        cs_phases = dict()

```

```

line = f.readline()

while line:

    if line.startswith('##'):
        if current_task != "#":
            if current_task not in cs_data:
                cs_data.update({current_task: ()})
            cs_data.update({current_task: (filename.split(".") [0],
                                           cs_phases.copy())+cs_data[current_task]})

            if current_task not in gh_data:
                gh_data.update({current_task: ()})
            gh_data.update({current_task: (filename.split(".") [0],
                                           gh_phases.copy())+gh_data[current_task]})

    current_task = re.search(r"StudentIn\s+[0-9]+", line).group(0)

    if students:
        if re.search("[0-9]+", current_task).group(0) not in students:
            current_task = "#"

    gh_phases.clear()
    cs_phases.clear()

    elif line.startswith('#'):
        current_task = '#'

    elif line != "\n" and current_task != '#':
        split = re.split("\t", line)

        if len(split) >= 2:

            key = re.sub("^\[~?\]+|\o[0-9]", "", str(split[0])) #irrelevante
                                                               Symbole herausfiltern

            key = key.strip()
            if key not in IGNORED_KEYS:
                if key in gh_phases:
                    gh_phases.update({key: gh_phases[key]+1})
                else:
                    gh_phases.update({key: 1})

```

```

if len(split) >= 3:

    # Alle Spalten ab der 3. werden Clahsen zugeordnet. Manche
    # Teile des Profilbogens erfordern erfordern eine doppelte
    # Zuordnung.
    for entry in split[2:]:

        if 'w' not in str(entry): # wenn der Eintrag keine
            Wiederholung ist

            key = re.sub("^\[~?\]+", "", str(entry)) # irrelevante
            Symbole herausfiltern
            key = re.sub("\n", "", key)
            other = re.findall("Other", key)
            meta = re.search(r"\[.\+\]", key)

            if meta is not None and len(other) == 0:
                print("Metainformation wird entfernt: " + key)
                key = re.sub(r"\[.\+\]", "", key) # Metainformation
                aus key Entfernen

            if len(other) >= 1:
                level = re.search(r"[0-9]", meta.group(0))
                key = re.sub(r"\[.\+\]", "[" + level.group(0) + "]",
                            key)

            key = key.strip()
            if key not in IGNORED_KEYS:
                if key in cs_phases:
                    cs_phases.update({key: cs_phases[key]+1})
                else:
                    cs_phases.update({key: 1})
            else:
                print("Wiederholung ignoriert: " + str(entry))

        line = f.readline()

    if current_task != "#":
        if current_task not in cs_data:

```

```
    cs_data.update({current_task: ()})
    cs_data.update({current_task: (filename.split(".") [0], cs_phases.copy
        ()+cs_data[current_task])})
    if current_task not in gh_data:
        gh_data.update({current_task: ()})
        gh_data.update({current_task: (filename.split(".") [0], gh_phases.copy
            ()+gh_data[current_task])})
    draw_D1(gh_data, cs_data)
    draw_D2(gh_data, cs_data)
```

Abstracts

Deutsch

Im Kontext des Sprachunterrichts kann die Sprachstandsfeststellung eine wichtige Rolle bei der Entscheidung über geeignete Unterrichtsinhalte spielen. Die im ZISA-Projekt von Clahsen, Meisel und Pienemann (1983) festgestellten, hierarchischen Erwerbssequenzen wurden von Clahsen (1985) genutzt, um einen Sprachprofilbogen für die Analyse von Lerner*innensprachen und eine Einstufung im Rahmen jener Erwerbssequenzen zu entwickeln. Dieses Konzept wurde von Grießhaber (2005) in einem vereinfachten Profilbogen durch eine Komplexitätsreduktion für den Einsatz im Schulkontext angepasst.

In dieser Arbeit wurden mehrere Ansätze auf ihr Potenzial geprüft, in Fällen, bei denen mit Grießhabers vereinfachtem Profilbogen über einen längeren Zeitraum ein nicht steigendes Sprachniveau ermittelt wurde, Informationen über Entwicklungen der Lerner*innensprachen zu gewinnen. Die Grundlage der Untersuchung bildeten Texte von italophonem Deutschlernenden, die in einer Longitudinalstudie von Ballestracci (2005) erhoben wurden. Es wurden Texte ausgewählt, die im Zeitraum von November 2002 bis Mai 2003 von vier Student*innen verfasst wurden. Clahsens komplexerer Profilbogen wurde in Grießhabers Profilanalysekonzept eingepasst und für einen Vergleich der Erwerbstypenverläufe herangezogen. Auch die Verteilung produzierter Sprachstrukturen auf die Erwerbstypen und die Beobachtung von Veränderungen im Spektrum der eingesetzten syntaktischen Strukturen wurden auf ihre Eignung zur Sichtung von Entwicklungen untersucht.

In manchen Fällen konnte mit den umfangreicheren Kategorien auf Clahsens Profilbogen eine Steigerung der Erwerbstyp ermittelt werden, wenn dies bei Grießhabers Version nicht der Fall war, diese Ergebnisse sind aber mit Rücksicht

auf Rahmenbedingungen und Einschränkungen zu sehen, die in der Arbeit thematisiert werden. Eine prozentuale Verteilung allein hat sich nicht als ein geeignetes Instrument zur Feststellung von Lerner*innensprachlichen Entwicklungen erwiesen. Im Lauf der Zeit stattfindende Veränderungen der genutzten Sprachstrukturen zu beobachten, hat hingegen Perspektiven aufgezeigt, die zwar nicht für eine unkomplizierte Sprachstandsfeststellung geeignet scheinen, aber einen detaillierteren Einblick erlauben. Einschätzungen über Anwendungspotenziale und mögliche Forschungsperspektiven werden am Ende der Arbeit diskutiert.

English

Tools for determining a person's language proficiency can be a valuable asset when it comes to making meaningful decisions in language teaching. Clahsen (1985) used hierarchical developmental sequences identified in the ZISA project by Clahsen, Meisel and Pienemann (1983) to create a procedure for assessing L2 proficiency. Intending to increase the applicability in schools, where a fast assessment is needed, Grießhaber (2005) took Clahsen's procedure as a base and reduced its complexity for this purpose.

The goal of this thesis was to look for alternative ways to gather information about interlanguage developments in cases where Grießhaber's method indicated that no progress of a learner's language ability took place over an extended time period. The language samples used in this thesis were collected by Ballestracci (2005) from Italian learners of the German language in a longitudinal study. Texts written by four students in the time period of November 2002 to May 2003 were selected. Clahsen's more complex approach was then fitted into the frame of Grießhaber's method and used for a comparison of the resulting developmental progressions. Furthermore, the distribution of syntactic structures produced by the students over the phases that form the developmental sequences and tracking those

students' preferences regarding structures used over multiple texts were looked at in an effort to find alternative ways of identifying interlanguage developments.

In some cases the more complex variety of syntactic structures utilized by Clahsen's approach resulted in a picture that indicates developmental progress being made when Griefhabers method didn't, however, some underlying parameters and limitations specified in the thesis should to be taken into account. Using the distribution of structures over developmental phases as a simple indicator for progress has not proven to be useful, but tracking the students' use of specific syntactic structures uncovered patterns that hinted towards developments taking place, even though such strategies might be too complex or time-consuming for many scenarios. Ideas about potential for future research and practical applications are then discussed at the end of the thesis.