

Lernerstrategien beim Deklinationserwerb im Deutschen

Kim, Kab-Nyun(Methodist Theological Seminary)

1. Einleitung

Mit dieser Arbeit möchte ich der Frage nachgehen, ob Fremdsprachenlerner gewisse Strategien beim Deklinationserwerb im Deutschen verfolgen, wie der Ausgangspunkt der von Erika Diehl geführten Untersuchung diese Annahme erweckt.

Diehl vertritt die Annahme, der Erwerb einer Zweitsprache erfolge auf dem Weg über die Ausbildung eines sprachlichen Übergangssystems.¹⁾ Das heißt, Lerner bilden charakteristische und homogene Lernaltersprachen aus, trotz aller individueller Unterschiede. Mit Hilfe von Fehleranalysen und kontrastiver Analyse für das Sprachenpaar "Deutsch und Französisch" versucht Diehl in ihrer Untersuchung das charakteristische Übergangssystem herauszufinden. Diese Untersuchung basiert auf den schriftlichen Arbeiten von drei Gruppen, die aus Schulabgängern und aus Studierenden im 2. Semester und im 4. Semester der Universität Genf bestehen, deren Erstsprache Französisch ist. Diese Bezugspersonen weisen siebenjährigen Deutschunterricht in Schulen auf, so dass es ihnen bewusst ist, dass es im Deutschen drei Genera gibt und das deutsche Kasusystem kompliziert ist. Die Studierenden in Gruppe 2 und 3 unterscheiden sich von den Schulabgängern in Gruppe 1 dadurch, dass sie das Fach "Deutsch" aus freier Entscheidung gewählt haben, und die Mehrheit von ihnen zum Zeitpunkt der Datenhebung mehrere Wochen oder gar Monate in einem deutschsprachigen Land verbracht hat. Die Untersuchungsmaterialien von

1) In diesem Zusammenhang vgl. Fervers (1983: 6ff.).

Gruppe I sind die schriftlichen Arbeiten der Maturitätspüfung. In den Gruppen 2 und 3 werden die Übersetzungen aus dem Französischen ins Deutsche analysiert, die angemessen an den zielsprachlichen Normen als "fehlerhaft" eingestuft werden müssen. Für ihre Untersuchung hat Diehl den Erwerb des Deklinationssystems im Deutschen ausgewählt, denn die Deklinationsfehler sollen zu den häufigsten Fehlern zugehören. Diehl meint in diesem Zusammenhang, dass sich der Deklinationserwerb als idealer Prüfstein für ihre Fragestellung anbieten könne. Als die Fragestellung ihrer Untersuchung gibt Diehl folgendes an²⁾:

- 1) Lassen sich im gesteuerten L2-Erwerb auch von Fortgeschrittenen Regularitäten ermitteln, die die These von den Erwerbssequenzen bestätigen?
- 2) Wenn ja, lassen sich Vermutungen der möglichen Erwerbssequenzen und -strategien formulieren, die in der beobachteten Spanne von zwei Jahren durchlaufen werden?
- 3) Wenn ja, wie verhalten sich diese Strategien und Sequenzen zu denen, die beim L1-Erwerb und natürlichen L2-Erwerb beobachtet wurden?
- 4) Wie verhält es sich mit den Möglichkeiten der Beeinflussung dieser eventuellen natürlichen Sequenzen durch Regelwissen auf diesem Niveau des L2-Erwerb? Mit anderen Worten: Wieweit trifft Krashens Monitor-Theorie auch auf diese fortgeschrittenen Lerner zu?

Prinzipiell können das Nomen und das attributiv verwendete Adjektiv im Deutschen nach vier Kasus, drei Genera und den beiden Numeri flektiert werden. Das Genus ist fest mit dem jeweiligen Nomen verknüpft, während der Kasus und der Numerus flexibel sind und je nach Gebrauch variiert werden. Aber die Kasusmarkierungen sind beim Nomen weitgehend

2) Siehe S. 8 (Diehl): hier will Diehl feststellen, inwieweit Krashens "Monitor-Theorie" auch diese fortgeschrittenen Lerner zutrifft

verlorengegangen, d.h. viele Kasusendungen sind zusammengefallen. Am ehesten sind noch Genitiv im Singular und Dativ im Plural eindeutig markiert. Die genaue Kasusmarkierung übernimmt gewöhnlich ein vorausgehendes Determinativ oder ein Adjektiv. Dagegen ist die Pluralmarkierung bei Nomen noch größtenteils erhalten. Es ist anzunehmen, dass diese Regeln den meisten Bezugspersonen der Untersuchung bewußt sind.

2. Erklärungshypothesen zur Entstehung der Fehler

In diesem Abschnitt möchte ich mich mit den drei wichtigsten Erklärungshypothesen beschäftigen, die unterschiedlich zu erklären versuchen, worauf die unzureichenden sprachlichen Äußerungen des Fremdsprachenlerner zurückzuführen sind. Allerdings gibt es mehr als diese drei Hypothesen, die in dieser Arbeit vorgestellt werden.

2.1. Die Kontrastivhypothese

Die Vertreter der Kontrastivhypothese, vor allem Skinner und Fries, wollen in Anlehnung an Behaviorismus und Strukturalismus, die Interferenz als zentrale Ursache fast aller Fehler beim Zweitsprachenerwerb(ZSE) ansehen. Fries behauptet in seinem Werk "Teaching and learning English as a foreign language (1945)", dass die fehlerhaften Äußerungen beim Zweitsprachenerwerb auf die verschiedenen Systeme von Grund- und Fremdsprache zurückzuführen seien. Der Begriff der Interferenz übernimmt in dieser Kontrastivhypothese die zentrale Position und dient zur Erklärung fast aller beim Erwerb einer Zweitsprache auftretenden Fehler. Denn Sprache stellt eine spezielle Variante von gelerntem Verhalten dar und sie als solche ist nach dem behavioristischen Stimulus-Response Modell

analysierbar. Die Vertreter der Kontrastivhypothese betrachten daher Sprache unter dem Aspekt einer erworbenen und gelernten Fähigkeit und sind der Ansicht, dass es unterschiedliche Voraussetzungen für Erst-(ESE) und Zweitsprachenerwerb gibt. Durch vereinfachende Übertragung der These von Behaviorismus und Strukturalismus weisen die Vertreter in bezug auf den Zweitsprachenerwerb darauf hin, dass der Transfer von früher Gelerntem auf neue Situationen geschieht. Transfer ist dabei im engeren Sinne als positive oder negative Folgen eines abgegrenzten Lernprozesses zu verstehen. Positiver Transfer führt bei Strukturidentität zwischen Grund- und Zweitsprache zu korrekten zweitsprachlichen Äußerungen, und negativer Transfer dagegen zu einer fehlerhaften zweitsprachlichen Äußerungen bei Strukturdivergenz. Positiver und negativer Transfer unterscheiden sich nur in bezug auf ihr Ergebnis, wobei negativer Transfer als Interferenz bezeichnet wird.

Kritik an dieser Kontrastivhypothese ist vor allem von Felix und Krashen erhoben worden, die die Interferenz als zentrale Ursache nicht ansehen wollen. Ihrer Ansicht nach tritt Interferenz aus Grundsprache nur auf, wenn die Struktur der Grund- und Zweitsprache ähnlich sind. Zu dieser Problematik äußert Diehl (vgl. hierzu, S.3) zu recht, dass der Einfluss von L1 auf L2 weder grob behauptet noch grob bestritten werden könne.

2.2. Die Identitätshypothese

In Anlehnung an der kognitiven Spracherwerbtheorie von Chomsky als theoretische Grundlage, die die Universalität des Spracherwerbs in den Vordergrund stellen will, betrachten die Vertreter der Identitätshypothese Sprache als spezifisch menschliche Fähigkeit. Sie sehen den Spracherwerb als Reifungsprozeß, der in schrittweiser Annäherung zur Zielsprachlichen Norm führt, und zwar in einer geordneten Abfolge von Erwerbsphasen, deren Dynamik durch die kognitive Entwicklung und von universellen

Erwerbsprinzipien und -strategien gesteuert wird. Mit Hilfe von Strategien und Erwerbsprinzipien entwerfen Lerner Hypothesen über die grammatische Struktur der Zielsprache. Das heißt, es gibt im Zweitspracherwerb eine natürliche Sequenz, die parallel im Erstspracherwerb verläuft. Eine innere und mentale Struktur als eingebauter Lehrplan dient dazu, aus den eingelaufenen zweitsprachlichen Daten („input“) diejenige auszufiltern, die der Lerner aufgrund seiner aktuellen Entwicklungsstufe verarbeiten kann („intake“).³⁾

Nach dieser Identitätshypothese reaktivieren die Lerner angeborene, mentale Strukturen, und der Erwerb einer Sprache als Zweitsprache verläuft daher isomorph zum Erwerb derselben Sprache als Grundsprache. Also werden sprachliche Einheiten und Regeln beim ZSE in derselben Reihenfolgen erworben wie beim ESE. Allein die Struktur der Zweitsprache bestimmt Fehler beim ZSE, im Gegensatz zu der Kontrastivhypothese, bei der Interferenz als Hauptursache für Fehler angesehen wird. Die Interferenz soll eine völlige sekundäre Rolle im Vergleich zum intralingualen Transfer spielen. Dieser intralinguale Transfer wird von Vertretern der Identitätshypothese als Hauptursache von Fehler beim ZSE angesehen.

Diese Identitätshypothese hat in einigen Versuchen als sprachlehrmethodische Konsequenz geführt, im Fremdsprachenunterricht (FSU) eine dem Grundsprachenerwerb möglichst ähnliche Erwerbssituation zu schaffen. Daher sollen Lerner möglichst vielfältigen zweitsprachigen Äußerungen ausgesetzt werden, aus denen ihr eingebauter Lehrplan dann ohne Zutun des Lehrers die geeigneten herausfiltert. Dabei werden Fehler nicht negativ angesehen, sondern sie gelten als notwendiges Durchgangsstadium auf dem Weg zur vollentwickelten zweitsprachlichen Kompetenz.

Die Kritik an der Identitätshypothese richtet sich im wesentlichen gegen

3) Vgl. Fervers (1983: 41ff.).

das experimentelle Vorgehen und gegen die herausragende Rolle, die bei universellen Spracherwerbsprozessen gesprochen wird.⁴⁾

2.3. Die Interlanguagehypothese

Die Interlanguagehypothese nimmt eine vermittelnde Position zwischen Kontrastiv- und Identitätshypothese ein. Wie die Identitätshypothese leitet sie sich von kognitiven Sprachtheorien ab, erkennt aber auch die Bedeutung des Transfers aus L1 auf L2.

Die Kernpunkte der Interlanguagehypothese sind wie folgt zusammenzufassen.

- 1) Der Erwerb einer Zweitsprache erfolgt auf dem Weg über die Ausbildung eines sprachlichen Übergangssystems, also der "Interlanguage".
- 2) Die Interlanguage zeichnet sich durch ihren gleichzeitig systematischen und variablen Charakter aus.
- 3) Sie weist Züge von Grund- und Zweitsprache sowie eigenständige, von beiden unabhängige Merkmale auf.
- 4) Der Interlanguage liegen bestimmte kognitive Prozesse und kommunikative Strategien zugrunde.

Diese Interlanguage wird von den folgenden sechs Faktoren beeinflusst, nämlich von grundsprachlichem Transfer, interlingualer Interferenz, Instabilität des Lernersystems, Modalität von Sprachrezeption und -produktion, inhärentem Schwierigkeitsgrad des zweitsprachlichen Systems sowie Alter und soziolinguistischer Situation des Zweitsprachlers.

4) Fervers (1983: 55).

3. Problempositionen und Strategien der Problemlösung

In diesem Abschnitt wird versucht, "Strategien der Problemlösung und Problempositionen" aufzuzeigen, die in den aufgetretenen Fehlertypen in der Untersuchung von Diehl zum Ausdruck kommen. Dies wird geschehen mit der Hilfe einiger Tabellen. Diese Fehlertabellen sollen den Überblick über die an den entsprechenden Problempositionen aufgetretenen Fehlertypen geben.

Am Anfang des zweiten Hauptteils ihrer Untersuchung will Diehl mit der Tabelle I den Überblick geben, die erkennen läßt, dass die Gesamtzahl der Grammatikfehler in der Gruppe I rund dreieinhalbmal höher als in den Gruppen II und III liegt.

Tabelle I: Die Grammatikfehler in den drei Testgruppen⁵⁾

	Gr. Fehler insg.	davon Dekl.	Verb- Stellung	Konj.	Präp.	Sonst.
G I	702	450	106	59	23	64
G II	198	146	11	17	6	18
G III	194	118	9	17	15	35

Dieses Ergebnis in der Tabelle I kann darauf zurückgeführt werden, dass die Studierenden in Gruppe II und III Deutsch aus freier Entscheidung gewählt haben, so dass man annehmen darf, dass sie motiviertere Deutschlerner sind. Die Mehrheit von ihnen hat direkte Kontakte mit der Umgebung, wo die erlernende Sprache als Verkehrssprache gesprochen wird. Außerdem scheint mir, dass dieses Ergebnis nicht zum längeren Deutschlernen zurückzuführen ist, da zwischen Gruppe II und III nur geringe Unterschiede aufweisen, obwohl die Studierenden der Gruppe III als die der G II ein Jahr länger Deutsch gelernt haben sollen.

Gemeinsam in allen Gruppen ist die Fehlerquelle in Deklination, die weit

5) Dekli. = Deklination Gr. = Grammatik Konj. = Konjugation Präp.= Präposition

mehr als die Hälfte sämtlicher Grammatikfehler ausmacht. Hierzu bemerkt Diehl, jeder deutsche Satz solle erheblich mehr Gelegenheit zu Deklinationsfehlern als etwa zu Konjugationsfehlern bieten, da allein eine Nominalgruppe bestehend aus Artikelwort, Adjektiv und Nomen schon drei potentielle Fehlerquellen enthält.

In der Tabelle II sind die Deklinationsfehler nach Genus, Kasus und Adjektivkongruenz prozentual verteilt, wobei bei den Gruppen II und III die Gesamtheit der Deklinationsfehler erfaßt wird, aber bei der Gruppe I nur ein Drittel.

Tabelle II: Prozentuale Verteilung der Deklinationsfehler in allen drei Testgruppen⁶⁾

	Genus	Pl.	n. Prp.	Kasus Perfomanz-u. synt. Fehler	andere	Adj. Kong.	abs. Fehlerzah
G I	30%	9%	30%	2,6%	11,4%	17%	150
G II	25,5%	24%	19,9%	6,1	17%	7,5%	146
G III	22%	24%	13,5%	16%	8,5%	16%	118

Wie in der Tabelle II zu erkennen ist, weist der Anteil der Genusfehler bei allen Gruppen an der Gesamtheit der Deklinationsfehler auf nur leichten Unterschied hin.

3.1. Genuszuweisung

Die im Deutschen erhaltene Gliederung in drei Genera ist schon für das Indoeuropäisch nachweisbar, die keine universale Kategorie ist, sondern eine sprachspezifische Ausprägung, so stehen den drei Teilkategorien des Deutschen nur zwei im Französischen, während im Koreanischen Genus als

6) abs. = absolut Kongr. = Kongruenz Pl. = Plural synt. = syntaktisch

Kategorie nicht realisiert ist. Dies kann natürlich zur Genusinterferenz führen.

Tabelle III: Genusfehler der Gruppe I und II

	I dt(m/n)		II dt(m)		III dt(n)		IV dt(f)		insg.	
	GI	GII	GI	GII	GI	GII	GI	GII	GI	GII
Frz(m)	8	1	5	11	8	18	3	0	29	30
frz(f)	1	1	0	1	3	1	11	4	15	7

In der Tabelle III sind die Genusfehler von Gruppe I und II in Beziehung zu den Genera der jeweiligen französischen Äquivalente gesetzt. Denn der LI-Transfer spielt in der Genusbestimmung keine geringe Rolle. Fervers (1983) sagt in diesem Zusammenhang, dass die Kontrastivhypothese Schwierigkeiten für den französischen Lerner des Deutschen erwarten läßt, die in der größeren Komplexität des deutschen Genussystems und in der weitgehend fehlenden Regelmäßigkeit begründet sind. Und Genusübereinstimmung zwischen französischer Vorlage und deutschem Äquivalent dürfte eine Interferenz des Französischen auf das Deutsche zur Folge haben. Diehl stimmt dieser Ansicht zu, indem sie am Schluß ihres Beitrags sagt, obwohl der LI-Transfer im Bereich der Deklination für frankophone Deutschlerner eine geringe Rolle spielt, aber eben nur dort, wo die Lernenden überhaupt eine Äquivalenz zu ihrer LI zu sehen vermögen, also in der Genusbestimmung wird Interferenz als Hauptfehlerursache bestimmt. Sie vertritt damit die Auffassung, dass es zu Transfer aus LI auf LII nur bei hinreichender Strukturähnlichkeit kommen könne.⁷⁾ Knapp 30%

7) Ein Rückgriff auf L1 findet nur statt, wenn bestimmte sprachstrukturelle Bedingungen gegeben sind. Die Grundlage derartiger Regularität ist wahrscheinlich ein kritischer Grad an Ähnlichkeit zwischen den sprachlichen Strukturen.

aller Deklinationsfehler der GI, 25,5% für GII und 22% für GIII sind auf falsche Genuszuweisung zurückzuführen. Zusammenfassend sagt Diehl in diesem Zusammenhang, dass von den insgesamt 44 Genusfehlern von GI mit Sicherheit 16, mit hoher Wahrscheinlichkeit 21 auf Interferenz aus LI zurückzuführen seien, und diese Strategie bleibt bei Gruppen II und III. Die Lerner behelfen sich mit einer Strategie, indem sie im Deutschen das Genus des französischen Äquivalents übernehmen.

Diese Interferenzerscheinung ist bei allen Gruppen zu beobachten, obwohl die Existenz von drei Genera im Deutschen den Testpersonen bekannt sein soll. Wenn aber natürliches und grammatisches Genus sich decken, haben die Testpersonen kaum Schwierigkeit.

Bsp. 1)

aus GI:

frz.(m)-dt.(m) ; Wir haben den Theater im Theater(frz. le theatre)

frz.(f)-dt.(f) ; Dieser Text ist ein Brief, die...(frz. la theatre)

aus GII:

frz.(m)-dt.(m) ; Dann werden Sie seinem Gesicht sich aufheitem

sehen. (frz. le visage)

frz.(f)-dt.(f) ; Um dort meine Gedanke zu lesen. (frz. la)

aus GIII:

frz.(m)-dt.(m) ; Der Bundesrat verfolgt den selben Ziel. (frz. le bat)

frz.(f)-dt.(f) ; Die Atomkraftwerk lag während eines ganzen Jahres

still (frz. la centrale)

Im Beispiel I sind Sätze angegeben, die die falsch gewählten Genera enthalten. Diese Fehler sind zur Strategie zurückzuführen. Beim ersten Satz des Bsp. I handelt es sich darum, dass statt Neutrum Maskulinum

verwendet ist, da das Äquivalent im Französischen Maskulinum ist. Diehl nennt diese Fehler als interlinguale Fehler, aber es könnte sich um intralinguale Fehler handeln, denn die meisten Substantiva mit Endung -e im Deutschen sind Feminina, so dass man leicht annehmen kann, es handle sich um ein Femininum, wie beim zweiten Satz aus GII. Deshalb haben Diehl und Fervers zu recht darauf hingewiesen, da es Probleme bei der Fehleridentifizierung gibt.

Bei der Tabelle III ist noch eine auffällige Erscheinung zu erkennen, nämlich das Neutrum im Deutschen wird oft aus der Gruppe der maskulinen französischen Äquivalente gewählt, in GI 8 und GII 18 mal. Diehl sagt in diesem Zusammenhang, die Neutra sollen den Lernern mit den Maskulina verwant erscheinen, so dass die Lernenden die Klasse der französischen maskulinen Äquivalente im Deutschen unter Maskulina und Neutra aufteilen, wie im Bsp. 2.

Bsp. 2)

frz.(m)-dt.(n) ;

Dieses Text ist ein Brief.(frz. le texte)

Ein gar banalesTraum(frz. le reve)

Zum Vergleich des Deklinationserwerbs zwischen LI und LII im Deutschen will Diehl einen verblüffenden Unterschied besonders beim Genuserwerb festgestellt haben, so sagt sie, während der Genuserwerb in LII bis zum Ende problematisch bleibt, scheint er deutschlernenden Kindern keine nennenswerte Mühe zu bereiten.

Dies kann als Kritik an kognitiver Spracherwerbstheorie, also an der Identitätshypothese, verstanden werden. Dabei vertritt Diehl die Feststellung, dass sich der LI-Erwerb von Anfang an auf den Wortschatz konzentriert, während im Unterricht in erster Linie auf formale Fähigkeiten Wert gelegt

wird. Also für die Genusbestimmung orientieren die Lerner weitgehend an der LI.

3.2. Kasusproblem

Das Kasussystem im Deutschen ist kompliziert. Im Gegensatz zum Französischen markiert das Deutsche neben Genus und Numerus auch Kasus morphematisch. Innerhalb des französischen Sprachsystems haben sich Kasusmorpheme nur in den Paradigmen der Personalpronomen, der Relativpronomen, der Pronominaladverbien sowie bei "on" und "se" erhalten. Bei Nominalgruppen erfolgt die Differenzierung zwischen Nominativ und Akkusativ durch die Wortstellung, Dativ und Genitiv werden durch Präpositionen markiert. Daher muß der französische Deutschler im Akkusativ die ihm gewohnte unmarkierte Form durch eine markierte ersetzen, und im Dativ und Genitiv gilt es, die Prädetermination durch Präposition in eine Postdetermination durch Kasusmorphem umzuwandeln. Dies alles bedeutet die Frage nach den Problempositionen, d.h. ob mehr Fehler auftreten, wo das Deutsche komplexer bzw. abweichend vom Französischen organisiert ist, als an Positionen, wo die Strukturen identisch ist? Handelt es sich bei diesen aufgetretenen Fehlertypen um Übergeneralisierungen oder Interferenzerscheinungen? Diehl ist der Auffassung, im Bereich der Kasusmarkierung trete intralinguale Interferenz auf, also die Lerner behelfen sich mit der Strategie von Übergeneralisierung oder Parallelbeugung. Hierzu Beispiel 3.

Bsp. 3)

Er hat ein_ schöner Wagen.

Dieses schönes Haus.

Es gibt ein_ Mann in der Hospiz.

Bei diesen Beispielen handelt es sich um den Gebrauch der unmarkierten Nominativformen anstelle einer kasusmarkierten Akkusativform. Die Lerner, nach Diehl, greifen ausgiebig auf Nominativ zurück, da der Nominativ der einzige Kasus ist, mit dem sie sicher umgehen können. Diese falsch gewählte Kasuswahl ist auf Übergeneralisierung des Nominativs zurückzuführen. Bei der Gruppe I ihrer Untersuchung kommt weitaus höchste Fehlerzahl durch eine Übergeneralisierung des Nominativs zustande, nämlich 52 von 63 Fehlern können darauf zurückgeführt werden.

Tabelle IV: Kasusfehler der Gruppe I

	N/A	N/D	N/G	NA/D	A/D	D/A	A/D	?	insg.
PP		2		13			1	1	17
PO		2						3	5
AB				12(+8)		3			23
O	6			2	2		1		11
NP			7						7
insg.	6	4	7	27(+8)	2	3	2	4	63

Die Übergeneralisierung sind für Diehl die Hauptursache, mit diesem Ergebnis hat Diehl klar gestellt, nur ein Kasus sei bei dieser Gruppe fest etabliert, zwar der Nominativ im Singular. Als noch zwei Auffälligkeiten dieser Gruppe sind solche Kasusfehler zu nehmen, die nach Präpositionen und in dativfordernden Kontexten auftreten. Falsche Verwendungen an Stelle Dativs sind über die Hälfte der Gesamtfehler(33 Fehler) : von die Gewalt, mit eine Frau, mit die Waffen usw.

Tabelle V: Kasusfehler der Gruppe II

In der Tabelle V sind Kasusfehler von der Gruppe II aufgeteilt, in der nur noch drei Übergeneralisierungsfälle zu beobachten sind, die für die Gruppe I typische Fehler waren.

	N/A	A/D	D/A	A/N	insg.
Objekte	3	3	2	5	13
Prp. +semant. Kasus (davon "in")		7(3)	18(17)		25(20)
Prp.+obl Kasus		4			4
insgesamt	3	14	20	5	42

Bsp.4)

Arthur hat sich ein_ eigener Computer gekauft.
 Arthur hat immer ein_ guter Witz.

Zusammenfassend sagt Diehl (vgl. S.46), der Erwerb der Kasusmorphologie sei quasi abgeschlossen, also die Kasusparadigmen seien erstaunlicherweise stabilisiert, während die Kasusmarkierungen bei der Gruppe I chaotisch wirken und nur ein Kasus "Nominativ im Singular" und das -s des Genitivs im Singular klar sind. Diesen Fortschritt kann man in der Tabelle V feststellen, aber nach wie vor problematisch ist die Kasuswahl nach Präpositionen. Das macht 29 Fehler von 42 Gesamtfehlern.

Bsp.5)

Es war wirklich die Einsamkeit, die bis in den geringsten Vietelstunden
 der Tage vollkommene Stille.
 Die Sonnenblumen wuchsen in überraschenden Höhen.
 Ein unerwarteter Glück fiel in ihrem Leben ein.

Diese Fehler weisen auf den Unterschied zwischen den beiden Sprachsystemen, da das Französische nach Präpositionen keine zusätzliche morphematische Kasusmarkierung des folgenden Substantivs oder betonten Personalpronomens kennt. Jede Präposition im Deutschen verlangt einen

bestimmten Kasus.

Die auffälligen Strategien der Gruppe II sind nach Diehl:

- 1) Verzicht auf jede funktionale Differenzierung, mithin beliebiger Wechsel zwischen Akkusativ und Dativ;
- 2) formale Differenzierung : nach Präferenz für Dativ, nach allen anderen Präpositionen für Akkusativ;
- 3) Analogiebildungen: Orientierung an Präpositionalphrasen, die "en bloc" im Gedächtnis gespeichert sind;
- 4) vereinfachte semantische Differenzierung: bei Bewegung Akkusativ, bei Ruhe Dativ.

Und jetzt lautet die Frage, welches Verhältnis zwischen L1 und L2 beim Kasuserwerb besteht. Beim Genuserwerb ist festgestellt worden, dass der Erwerb nicht parallel verläuft. Diehl sieht die Parallelen beim Kasuserwerb, indem sie darauf hinweist, da die Erwerbsfolge von Verbstellung und Kasusmorphemen für L1-Lerner und L2-Lerner gleich ist. Und Übergeneralisierung des Nominativs bestätigt Parallellität. Der Nominativ wird von L1-Lernern im Deutschen zuerst erworben und übernimmt bis zum fünften Lebensjahr die Funktion aller anderen Kasus.

4. Schluss

Zur Beantwortung der Fragen nach den Problempositionen und den Strategien der Problemlösung beim Deklinationserwerb im Deutschen habe ich mich mit dieser Arbeit bemüht, indem ich auf die Untersuchungsergebnissen von Diehl stützte. Zur ersten Frage kann man aus dem Ergebnis der Untersuchung von Diehl genaue Aussage machen, dass sich die Auffassung der Kontrastivhypothese nicht bestätigt, wonach

divergierende Strukturen eher zu Fehlern als identische führen.

Die erste Frage, wie die Lerner die Schwierigkeiten zu bewältigen suchen, stellt sich als problematisch, denn ob die aufgetretenen Fehler als inter- oder intralingual betrachtet werden können, ist schwer zu entscheiden. Es läßt sich also nicht erklären, wenn man nur eine der drei Hypothesen berücksichtigt. Aus diesem Grunde kann die Interlanguagehypothese eine vermittelnde Position zwischen Kontrastivhypothese und Identitätshypothese einnehmen.

Literaturverzeichnis

- Bausch, Karl-Richard (1971): Ausgewählte Literatur zur kontrastiven Linguistik und Interferenzproblematik, In: Basel 17, 2. S. 45-52.
- Cherubim, Dieter (Hrsg.) (1980): Fehlerlinguistik: Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. Reihe germanische Linguistik 24. Tübingen.
- Diehl, Erika (1991): Das ewiges Ärger mit der deutschen Deklination: Beobachtung zu den Erwerbsstrategien frankphoner Deutschlerner. In: Lernerstrategien im FSE.: Untersuchungen zum Erwerb des deutschen Deklinationssystems, E. Diehl/ H. Albecht/ I. Zoch (Hrsg.). Tübingen.
- Fervers, Helga (1983): Fehlerlinguistik und Zweitsprachenerwerb. Wie Franzosen Deutsch lernen, Diss. , Librairie Droz S. A. 11, rue Massot, Geneve.
- Helbig, Gerhard (1983): Zur Rolle des kontrastiven Sprachvergleichs für den Fremdsprachenunterricht, In: Deutsch als Fremdsprache, 13. S. 112-134.
- Jordens, Peter (1983): Das deutsche Kasussystem im FSE: eine psycholinguistische und fehleranalytische Untersuchung zum interimsprachlichen Kasusmarkierungssystem niederländischer- und englischsprachiger Deutschstudierender. Tübingen.
- Kielhöfer, Bernd (1975): Fehlerlinguistik des FSE: Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern. Skripten Linguistik und Kommunikationswissenschaft, 14. Kronberg/ Ts..
- Mugdan, Joachim (1976): Flexionsmorphologie und Psycholinguistik:

Untersuchungen zu sprachlichen Regeln und ihrer Beherrschung durch Apathiker, Kinder und Ausländer; am Beispiel der deutschen Substantivdeklination. Tübingen.

국문요약

독일어 명사변화 습득을 위한 학습자 전략

김갑년(감리교신학대)

외국어 습득 시 우리는 모국어와 배우려는 언어 사이에 존재하는 언어적 차이 때문에 많은 실수를 한다. 한국어와 독일어 사이에는 물론이고 언어사적으로 친밀한 관계에 있는 언어들 사이에도 이런 어려움은 있다.

본 논문에서 필자는 Erika Diehl(1991)의 연구를 바탕으로 외국어 학습자들이 독일어 명사변화 습득 시 이러한 어려움을 극복하기 위해 특정한 전략을 사용하는가 하는 문제를 다루었다.

Diehl은 2차 언어 습득은 언어적 과도체계를 형성하며 이루어진다는 견해이다. 즉 학습자는 특정하고 동일한 학습자 언어를 형성하며 외국어를 습득한다고 한다. 그녀는 연구대상 언어로 독일어와 불어를 선택하여 불어 모국어 사용자의 독어 명사변화 습득을 관찰하여 이러한 실수의 원인으로 대비가정, 동일가정, 중간언어 가정을 든다. 그러나 불어 모국어 화자들이 2차 언어로서의 독일어 명사변화 학습 시행하는 실수의 정확한 원인이 간언어적 원인인지 언어내적 이유인지 정확히 규명할 수는 없었다.

필자는 본 논문을 토대로 한국어 모국어 화자들의 독일어 명사변화 습득과정을 살펴 보는 논문을 계획한다.

[검색어] 외국어습득, 독어교육, 명사변화
Fremdsprachenerwerb, Deutschunterricht, Deklination

김갑년

서울시 서대문구 냉천동 31번지
감리교신학대학교 교양학부 독일어
knkim3@thrunet.com