

# Methodologische Herausforderungen der empirischen Fremdspracherwerbsforschung am Beispiel des Kasuswerbs: Die "Elicited Imitation Task"

Kristof Baten<sup>1</sup>

One of the major challenges in empirical second language acquisition research is the collection of sufficient as well as the right language production data. This article presents and discusses the methodological challenges encountered in research that deals with the acquisition of German case marking by foreign language learners. With regard to German case marking, the right data entail *functional* uses of the cases, i.e. case use with arguments that do not take their canonical position. Previous studies experienced that it is difficult to elicit functional case use in oral language production (e.g., object topicalisation). To remedy the lack of the right data the present article proposes to apply the so-called *Elicited Imitation Task*.<sup>2</sup>

## 1. Einführung

In diesem Artikel wird über methodologische Herausforderungen, die sich bei der Kasuswerbsforschung ergeben, berichtet. Eine der zentralen Forschungsfragen bezüglich des Kasuswerbs liegt darin, herauszufinden, wann Lernende die Kasusformen funktionell einsetzen, d.h. im systematischen Kontrast zu anderen Kasusformen und also nicht mehr als nicht-analyisierte Einheiten oder als positionelle Markierungen. Letzteres bedeutet, dass die Kasusmarkierungen mit der kanonischen Position der grammatischen Funktionen zusammenfallen (z.B. *Er schenkt der Stiftung das Vermögen*). Sie können somit keinen Aufschluss darüber geben, ob Kasus als Kategorie zur Kennzeichnung grammatischer Funktionen wirklich erworben ist. Erst wenn erfolgreiche Kasus-

---

1 Korrespondenzadresse: Dr. Kristof Baten, Flämische Forschungsgemeinschaft (FWO) / Universität Gent, Institut für Sprachwissenschaft, Blandijnberg 2, 9000 Gent, Belgien, E-Mail: Kristof.Baten@ugent.be

2 Ich danke Madeline Lutjeharms und den anonymen Gutachterinnen für Anregungen und Kommentare zu diesem Beitrag. Teile dieser Arbeit wurden im Rahmen eines Forschungsaufenthaltes an der Universität Bremen im Forschungskolloquium unter der Leitung von Nicole Marx präsentiert. Ich danke ihr und ihrem Team für wertvolles Feedback. Der Beitrag entstand im Rahmen eines von der Flämischen Forschungsgemeinschaft (FWO) geförderten Projekts "The Effectiveness of Explicit/Implicit Instruction in L2 Acquisition: Interactions with Explicit/Implicit Knowledge, Language Complexity and Developmental Readiness" (Baten, Kristof 2013-2016).

markierungen in Satzpositionen vorkommen, die von der kanonischen Satzposition abweichen, kann man mit Sicherheit sagen, dass Kasus funktionell erworben ist (z.B. *Das Vermögen schenkt er der Stiftung* bzw. *Der Stiftung schenkt er das Vermögen / Er schenkt das Vermögen der Stiftung*). Allerdings hat sich die Elizitierung von Kontexten, in denen Kasus rein funktionell eingesetzt wird, in der Spracherwerbsforschung als besonders mühsam erwiesen. Dieser Beitrag schlägt deshalb eine Methode zur Elizitierung funktionellen Kasusgebrauchs vor, die den Mangel an Erwerbsbelegen für das deutsche Kasussystem als ein funktionelles System möglicherweise beseitigen könnte. Die Elizitierungsmethode wird in einem aktuellen Forschungsprojekt zum Kasuserwerb im DaF-Unterricht eingesetzt.

## 2. Empirischer Stand der Forschung: Kasuserwerb

Der Erwerb des deutschen Kasussystems ist ein gut und intensiv recherchiertes Forschungsthema, sowohl im Erstspracherwerb (ESE), als auch im Zweitspracherwerb (ZSE) und Fremdspracherwerb (FSE). Für eine Übersicht über – ähnliche bzw. unterschiedliche – Forschungsergebnisse der Kasuserwerbsstudien sei auf Diehl et al. (2000), Eisenbeiß et al. (2005), Baten (2013), Baten & Lochtman (2014) und Marx (2014) verwiesen. Es würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, einen solchen Forschungsüberblick zu vermitteln. Stattdessen werden nur zwei Befunde herausgegriffen, die einerseits als allgemein anerkannte Forschungsergebnisse gelten können und andererseits für die methodologischen Herausforderungen, die hier im Mittelpunkt stehen, direkt relevant sind. Es geht um folgende Erkenntnisse im Bereich der Erwerbssequenzforschung: (i) der systematische Gebrauch von Akkusativ und Dativ wird in Präpositionalphrasen schneller erworben als in Nominalphrasen,<sup>3</sup> und (ii) kanonische Sätze mit so genannten positionellen Kasusmarkierungen (*ich nehme den Tee mit*) sind leichter zu verstehen bzw. produzieren als nicht-kanonische Sätze, wobei die Kasusmarkierung grundsätzlich funktionell ist (*den Tee nehme ich mit, den Zucker darfst du haben*).<sup>4</sup> Das heißt

---

3 Es geht dabei um die Präpositionen mit fester Kasusreaktion. Der Begriff "Rektion" bezeichnet die Verbindung zwischen einer Präposition und einem bestimmten Kasus (= feste Kasusreaktion) oder einer Präposition und mehreren Kasus (= Doppelreaktion). Zu der Frage, ob es im Hinblick auf die Kasusmarkierung einen Unterschied im Erwerb von einerseits Präpositionen mit fester Kasusreaktion und andererseits Präpositionen mit Doppelreaktion gibt, vgl. Turgay (2011) und Baten & Willems (2012).

4 Nach Wegener (1992: 544) aber wird die Funktionalität der Kasusmarkierung gewaltig überschätzt. In Bezug auf die Beispiele in Klammern ist übrigens zu bemerken, dass die Verarbeitung der Sätze durch die pronominalen Subjekte *ich* und *du* erleichtert wird (Lutjeharms 1998). Die Verarbeitung von Kasus ist nicht notwendig, um die Sätze zu verstehen.

nicht, dass die Kasusmarkierung in kanonischen Sätzen nicht auch funktionell ist, aber in solchen Sätzen ist die grammatische Funktion in erster Linie an der Satzposition erkennbar.

In Bezug auf (i) zeigen Forschungsergebnisse im ZSE und FSE, dass der Dativ in Präpositionalphrasen früh auftaucht, sogar bevor er in Nominalphrasen vorkommt, und dass bei den Präpositionen mit festem Kasus die *Opposition* Akk-Dat schon vor der Verwendung im Nominalbereich erworben ist (z.B., Parodi 1990; Wegener 1995; Diehl et al. 2000; Kwakernaak 2002, 2005; Korecky-Kroll & Dressler 2009; Baten 2011, 2013). Mehrere Forschungsergebnisse im ESE deuten ebenfalls darauf hin (wie z.B. Meisel 1986; Klinge 1990; Clahsen et al. 1994; Stenzel 1994; Czepluch 1996), auch wenn abweichende Ergebnisse nicht ganz fehlten. Mills (1985) behauptete beispielsweise, dass trotz des frühen Auftauchens von Dativformen bei Präpositionalphrasen Akkusativformen im Grunde zuerst erworben werden, weil sie in der Regel übergeneralisiert werden. Neuere Studien (Eisenbeiß et al. 2005; Schmitz 2006) knüpfen an diesen Gedankengang an, indem sie argumentieren, dass die frühen Dative in Präpositionalphrasen unmöglich die weitere Entwicklung des Kasusystems in der Nominalphrase auslösen können, weil die Kasuszuweisung in Präpositionalphrasen auf einer idiosynkratischen Eigenschaft der jeweiligen Präposition beruht, während sie in Nominalphrasen von der grammatischen Funktion, in der die Nominalphrase steht, abhängig ist.

Schauen wir uns einige Ergebnisse aus Eisenbeiß et al. (2005) und Schmitz (2006) genauer an. Eisenbeiß et al. (2005) untersuchten die Kasusmarkierung von zehn deutschsprachigen Kindern, von denen fünf eine typische Sprachentwicklung und fünf eine spezifische Sprachentwicklungsstörung aufweisen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kasusmarkierung in Präpositionalphrasen in den beiden Gruppen fehlerträchtiger ist als die Kasusmarkierung in den vom Verb regierten Nominalphrasen. In indirekten Objekten kommen beispielsweise Kasusfehler nur selten vor (nur acht nicht-zielgerechte Formen, wie z.B. *das sag ich \*die mama*), sie sind dafür aber zahlreicher in Präpositionalobjekten (61 nicht-zielgerechte Akkusativ- oder Nominativ-Übergeneralisierungen, wie z.B. *mit \*die Birne*). Auch Schmitz (2006) untersuchte das Verhältnis der Kasusfehler, und zwar verglich sie bei einem deutschen Kind und vier bilingualen deutsch-französischen Kindern die (nicht-) zielgerechten Dativmarkierungen mit der entsprechenden bzw. abweichenden Produktion von indirekten Objekten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Entwicklung zielgerechter Dativmarkierungen den zielgerechten Realisierungen von indirekten Objekten hinterherhinkt. Weil indirekte Objekte häufiger der Zielsprachennorm entsprechen als Dativmarkierungen, folgert Schmitz (2006: 257), dass

der Erwerb des Dativs unmöglich als Voraussetzung für den Erwerb korrekter indirekter Objekte gelten kann. Die hier geschilderten Ergebnisse aus Eisenbeiß et al. (2005) und Schmitz (2006) weichen deutlich von dem als allgemein anerkannten Ergebnis ab, dass Kasus schneller in Präpositionalphrasen erworben wird als in Nominalphrasen. Das hängt mit der unterschiedlichen Methode der Datenanalyse zusammen, auf die im nächsten Abschnitt eingegangen wird.<sup>5</sup>

Nun sind wir beim zweiten allgemein anerkannten Ergebnis der Kasusforschung angelangt. Die Erkenntnis, dass Kasus vor allem dann schwierig ist, wenn er rein funktionell eingesetzt wird, stammt aus der Rezeptionsforschung, und zwar aus der Forschung im Rahmen des Wettbewerbsmodells (engl. *competition model*, Bates & MacWhinney 1989). Dieses Modell beschreibt, welche Art von Informationen Lernende einsetzen, um Subjekt und Objekt eines Satzes erfolgreich bestimmen zu können: so beispielsweise syntaktische (Wortfolge), morphologische (Kasus), semantische (Belebtheit) und phonologische (Prosodie und Intonation) Informationen. Betrachten wir nur die Ergebnisse bezüglich der Wortfolge und der Kasusmarkierung, so zeigen ESE-Studien, dass Kinder sich auf Wortfolgestrategien verlassen und Kasusinformationen bis zum Alter von 6 oder sogar 7 Jahren übersehen (Dittmar et al. 2008, Schipke et al. 2012). Ähnlich zeigen auch FSE-Studien, dass Anfänger, jedoch auch fortgeschrittene Deutschlernende die lineare Wortfolge, nicht aber Kasusinformationen zur Subjekt- und Objektbestimmung einsetzen (für nähere Einzelheiten vgl. Jackson 2007, 2008a, 2008b; Jackson & Dussias 2009 und Hopp 2006, 2009, 2010). Die Studien wiesen tatsächlich höhere Fehlentscheidungen und längere/verzögerte Reaktionszeiten bei Sätzen mit Objekt-Subjekt Wortstellung auf, dies im Vergleich zu Sätzen mit Subjekt-Objekt Wortstellung.

Der Unterschied zwischen der Kasusmarkierung in kanonischen Sätzen (d.h. Sätzen mit Subjekt-Objekt Wortstellung) und der in nicht-kanonischen, so genannten topikalisierten Sätzen (d.h. Sätzen mit Objekt-Subjekt Wortstellung) findet sich in der Produktionsforschung im FSE bestätigt. Diehl et al. (2000) erwähnen beispielsweise, dass sogar fortgeschrittene Lernende im geschriebenen Deutsch häufig noch Kasusfehler machen, wenn das Subjekt oder die Objekte nicht die kanonischen Positionen im Satz einnehmen. Kwakernaak (2005: 230) erwartet solche Fehler auch im gesprochenen Deutsch von Fremdsprachenlernenden (z.B. *erst dann wird \*den Text gelesen; \*welcher*

---

5 Die unterschiedlichen Forschungsergebnisse hängen auch mit dem theoretischen Rahmen, in dem die Studien eingebettet waren, zusammen. Darauf wird hier nicht eingegangen, vgl. aber Baten (2013).

*Ausdruck gebraucht Herr Schmidt in seiner Antwort*); eine Erwartung, die sich in Baten (2013) bestätigte. In dieser Untersuchung gab es nur wenige Lernende, die imstande waren, die Differenzierung zwischen Akkusativ und Dativ in kanonischen Sätzen (positionelle Markierung) auf nicht-kanonische Sätze (funktionelle Markierung) zu übertragen, d.h. Akkusativ und Dativ auch dann korrekt anwenden zu können, wenn die Objekte nicht ihre kanonische Satzposition besetzten. Der beobachtete Unterschied zwischen positioneller und funktioneller Markierung beruht aber auf einer verzerrten Datenbasis, weil funktionelle Kasusmarkierungen in nicht-kanonischen Sätzen nur sehr selten in der Datenbasis zu finden waren. Gerade hier zeigt sich eines der wichtigsten methodologischen Probleme in der Produktionsforschung zum Kasuserwerb, das den Vorschlag zur Elizitierung funktionellen Kasusgebrauchs veranlasst hat, der im Folgenden (Abschnitt 4) dargelegt werden soll. Zunächst wird jedoch die methodologische Problematik näher diskutiert.

### **3. Methodologische Herausforderung: die Produktion funktioneller Kasus**

Die bisherigen Studien zu Kasuserwerb haben unterschiedliche Methoden angewendet, sowohl im Hinblick auf die Datensammlung als auch im Hinblick auf die Datenanalyse. Was die Datenanalyse betrifft, weisen die Produktionsstudien unterschiedliche Ansätze auf. Dabei geht es grundsätzlich um den Unterschied zwischen Korrektheitsraten und dem ersten Auftreten einer Kasusform. Eisenbeiß et al. (2005) und Schmitz (2006), zum Beispiel, basieren ihre Interpretation auf Korrektheitsraten. Weil der Dativ in Nominalphrasen prozentmäßig zielgerechter ist als der Dativ in Präpositionalphrasen erschließen sie, dass der Dativ erst als Objektkasus und erst später als Präpositionalkasus erworben wird. Eine solche Analysemethode ist aber nicht notwendigerweise angemessen, um wirklich einen Einblick in den Entwicklungsstand der lernersprachlichen Grammatik zu vermitteln, denn Korrektheitsraten reflektieren keine Erwerbsreihenfolgen, sondern nur Unterschiede im Beherrschungsgrad. Dabei ist nicht ganz klar, wie unterschiedliche Korrektheitsraten (z.B. 50%, 65%, 75%) im Kontext der Frage, welche Strukturen/Formen als erworben gelten können und welche nicht, zu interpretieren sind (vgl. Pienemann 1998: 135-138; Pallotti 2007: 362-363).

Die meisten Kasuserwerbsstudien im ESE, ZSE und FSE stützten ihre Datenanalyse allerdings auf das erste Auftauchen von Kasusformen. Clahsen et al. (1994) und Czepluch (1996) nehmen beispielsweise auf der Grundlage

von nur einigen Dativbelegen in Präpositionalphrasen eine direkte und kausale Beziehung zwischen dem ersten Auftauchen von Dativformen und der ersten Produktion von indirekten Objekten an. Beim Akkusativ wurde genau eine umgekehrte Beziehung festgestellt. Dementsprechend kam es zu der Formulierung einer Kasuserwerbssequenz, wobei nach dem Erwerb des Akkusativs in Nominalphrasen der Dativ in Präpositionalphrasen erworben wird; erst danach wird der Akkusativ in Präpositionalphrasen und zum Schluss der Dativ in Nominalphrasen erworben. Meisel (1986) und Klinge (1990) argumentieren dagegen, dass Akkusativ und Dativ in Präpositionalphrasen eigentlich so gut wie simultan erworben werden. Baten (2010) knüpfte an diese Annahme an, indem er argumentiert, dass Akkusativ und Dativ nur simultan, d.h. als Opposition, erworben werden können. Die theoretische Grundlage dafür liefert der Strukturalismus (Hjelmslev 1935/37; Jakobson 1971 [1936]), nach dem Kasus als funktionelle Kategorie nicht separat, sondern nur im Kontrast zu einem oder mehreren anderen Kasus definiert werden kann (vgl. Willems 1997; Dürscheid 1999). Hiermit ist ein weiterer Unterschied bei der Analyse angesprochen, wobei der Kasuserwerb entweder als Erwerb einzelner Kasus oder als Erwerb von Kasusoppositionen betrachtet wird. Bei der weiter unten beschriebenen Elizitierungsmethode wird 'Erwerb' von Kasus nicht als 'Beherrschung' (etwa in Korrektheitsraten) interpretiert, sondern als 'das erste Auftreten'; außerdem wird 'Kasus' im Hinblick auf systematische Kasusoppositionen definiert.

Zur Operationalisierung dieser Konstrukte sei auf die Pienemann'sche *Processability Theory* und das sog. *emergence criterion* (d.h. das Kriterium des ersten Auftretens) verwiesen (Pienemann 1998). Demzufolge kann man von Erwerb sprechen, wenn eine Regel/Form nur einmal *produktiv* richtig angewendet wird. Um die Produktivität einer Form feststellen zu können, und also zu vermeiden, dass auch unanalysierte Einheiten aus der Lernaltersprache (sog. *Chunks*, d.h. Ergebnisse nicht-regelgeleiteter Sprachproduktion, vgl. Pienemann 2002) mitgezählt werden, müssen in der Regel mindestens vier obligatorische Kontexte unterscheidbar sein. Die Datenbasis soll somit mindestens vier Kontexte aufdecken, in denen die gerade zu untersuchende Regel/Form benutzt werden sollte. Um es gleich vorwegzunehmen: Das ist der Grund, warum bei der unten beschriebenen *Elicited Imitation Task* vier Bilder zur Elizitierung funktioneller Akkusative und vier zur Elizitierung funktioneller Dative eingesetzt werden.

Um feststellen zu können, ob Akkusativ und Dativ als funktionelle Kasus erworben sind, müssen die Kasusformen über ein minimales Oppositionsverhältnis hinausgehen. Bei einem Verhältnis 1:0, 0:1 oder 1:1 von Akkusativ

und Dativ in den einzelnen Lernerdaten könnte einerseits der Gebrauch des Akkusativs einen bloßen 'Nicht-Nominativ' bezeichnen; andererseits könnte ein einmaliger Gebrauch des Dativs immer noch ein Zufallstreffer sein bzw. es könnte sich nach wie vor um eine unanalyisierte Einheit mit einer Dativform handeln. Erst wenn das Verhältnis zwischen dem Akkusativ und dem Dativ in den einzelnen Lernerdaten nicht einmalig ist, sondern über ein Verhältnis 1:1 hinausgeht, kann Erwerb angenommen werden. Dabei gilt noch zu bemerken, dass der Akkusativ nicht als solcher erworben ist, wenn sich beispielsweise ein Verhältnis von 3:0 oder 4:0 in den Lernerdaten ergibt. Vermutlich werden im vorliegenden Fall auch in den funktionellen Dativkontexten Akkusativformen erscheinen. Beruhend auf dem strukturalistischen Systemgedanken und der Idee, dass *Kasusformen* und *Kasusfunktionen* nicht dasselbe sind, heißt ein solches Ergebnis, dass Akkusativ als ein übergreifender nicht-nominativ bzw. nicht-subjekt Kasus konzipiert wurde (vgl. Baten 2010, 2013; Baten & Willems 2012).

Es gilt zu beachten, dass die hier angesprochenen Unterschiede bei der Analyse die Vergleichbarkeit der Forschungsergebnisse beeinflussen bzw. erschweren. Allerdings ist die methodologische Vergleichbarkeit nicht das wesentliche Problem. Wie schon erwähnt, ist es problematischer, dass es bei den Produktionsstudien an 'richtigen' Daten mangelt, nämlich Kasusmarkierungen in nicht-kanonischen Sätzen. Betrachten wir nur die Produktionsstudien, dann erhalten wir eine Reihe von Datensammlungstechniken. In der ESE- und ZSE-Forschung beispielsweise wurden unter anderen Tagebuchaufzeichnungen, Aufnahmen natürlicher Konversationen und Interviews verwendet; in der FSE-Forschung wurden freie und angeleitete Schreibübungen, Übersetzungsübungen, Interviews und Bilderbeschreibungen eingesetzt (vgl. die oben genannten Forschungsübersichten). Diese Datenerhebungstechniken haben aber vorwiegend Beispiele mit 'einfachen' Sätzen, d.h. Sätzen mit kanonischer Wortfolge oder mit nur Präpositionalobjekten, hervorgebracht. Erforderlich sind aber Sätze, die von der kanonischen Wortstellung abweichen, um eindeutig feststellen zu können, ob Lernende imstande sind, mit dem Kasus nicht nur die Position, sondern auch die grammatische Funktion zu markieren.

Weil es plausibel ist, dass Lernende mehr können als das, was sie durch die bis jetzt verwendeten Schreib- und Sprechanlässe produzieren, sollte künftig eine gelenkte aber trotzdem kreative Elizitierung funktionellen Kasusgebrauchs verwendet werden. Es ist bekannt, dass Lücken bei der Bestimmung des Sprachkenntnisstandes mit der Datenerhebungstechnik zusammenhängen könnten. Muttersprachler verwenden grammatische Strukturen nach kommunikativer Angemessenheit, nicht nach dem Kenntnisstand (Pienemann

1998: 151). Mit anderen Worten: Sollten Muttersprachler keine topikalisierten Akkusativ- oder Dativobjekte produzieren, dann bedeutet das selbstverständlich nicht, dass sie solche Strukturen nicht beherrschen würden; möglicherweise gab die Sprech- oder Schreibaufgabe einfach keinen Anlass zu deren Gebrauch. Dies gilt genauso für Fremdsprachenlernende. Der Beweismangel in den bisherigen Studien erlaubt es nicht, ein präzises Urteil über die Beherrschung funktionellen Kasusgebrauchs fällen zu können. Oder auf English ausgedrückt: *absence of proof is not proof of absence*.

In der Rezeptionsforschung ergibt sich das Problem des Beweismangels nicht. In diesem Forschungszweig sind nämlich sowohl die kanonischen SO-Sätze als auch die nicht-kanonischen, topikalisierten OS-Sätze als experimentelle Sätze vorgegeben. Ein zusätzlicher Vorteil gegenüber der Produktionsforschung ist, dass die Rezeptionsforschung den Einfluss des Genus' und das Problem des Synkretismus, d.h. der fehlenden Kasusunterschiede, beseitigen kann. In den meisten Fällen werden nämlich unzweideutige, d.h. maskuline, Kasusmarkierungen an den experimentellen Argumenten verwendet (Jackson 2007, 2008a, 2008b; Jackson & Dussias 2009 und Hopp 2006, 2009, 2010). Dadurch braucht die Rezeptionsforschung keine Daten herauszufiltern (es handelt sich ja um *experimentell erhobene und kontrollierte Daten*). Anders ist es um die Produktionsforschung bestellt, wo häufige Übergeneralisierungen von *die* beobachtet wurden, sowohl im ESE-Erwerb (Mills 1985; MacWhinney et al. 1989; Szagun 2004; Bittner 2006) als auch im FSE-Erwerb (Baten 2013). Dies hängt nach Bittner (2006: 127) neben der hohen Frequenz von *die* im Sprachinput auch mit Unterspezifikation zusammen (d.h. dass die Form nicht durch vollständig spezifizierte morpho-syntaktische Merkmale gekennzeichnet ist). Unterspezifizierte Kasusformen (wie *die*, aber auch *das*, *eine*, *ein* usw.), egal ob sie in kanonischen oder nicht-kanonischen Sätzen vorkommen, lassen nicht zu, stichhaltige Aussagen über den Kasuserwerb zu machen, weil man nicht weiß, ob Kasus oder Genus (oder beide) übergeneralisiert wird (bzw. werden). Insbesondere gilt dies für Nominativ- und Akkusativkontexte.<sup>6</sup>

Für die Produktionsforschung ist es also wesentlich, unzweideutige Kasusmarkierungen zu elizitieren und das nicht nur in kanonischen Sätzen, sondern auch in nicht-kanonischen Sätzen. In vorhergehender Forschung bezog sich Baten (2013) auf Tomlins (1995) so genannten Fish Film, der in der FSE-

---

6 Es fällt auf, dass die Rezeptionsforschung bislang nur Nominativsubjekte und Akkusativobjekte erforscht hat. In Baten & Lochtman (2014) wird, in Anlehnung an Roepers (1973: 544) ESE-Forschung, der Vorschlag unterbreitet, dass die Rezeptionsforschung im FSE auch den Erwerb und die Verarbeitung des Dativs untersuchen sollte (z.B. anhand von Satzpaaren wie *das Schweinchen dem Affen/dem Affen das Schweinchen geben*).



Forschung als ein gut etabliertes Untersuchungsverfahren bezeichnet wird und sich für den Zweck eignet, die Sprachbenutzer zu Passivsätzen zu veranlassen (vgl. z.B. Keatinge & Keßler 2009). Der Film stellt zwei Fische mit unterschiedlicher Farbe, die auf einander zu schwimmen, dar. Sobald sie zueinander gelangen, frisst der eine Fisch den anderen auf. Die Lernenden werden gebeten, diese Situation zu beschreiben, allerdings mit der Bedingung, den Satz mit dem Fisch, der durch einen kleinen Pfeil angezeigt wird, anzufangen. Der angezeigte Fisch frisst entweder den anderen Fisch oder er wird gerade von ihm gefressen. Der Pfeil bestimmt mit anderen Worten, ob der Fisch als Agens oder als Patiens gedeutet wird und somit, ob in dem Satz eine Handlung passiv oder aktiv erfolgt (z.B. *the green fish eats the red fish* vs. *the green fish is eaten by the red fish*). In Baten (2013) wurde diese Methode übernommen, um präverbbale Objekte zu elizitieren (siehe Abbildung 1). Mittels des kleinen Pfeils wurde versucht, die Versuchspersonen dazu zu bewegen, ihren Satz mit dem angezeigten Nomen zu beginnen, um so nicht-kanonische Sätze zu elizitieren.

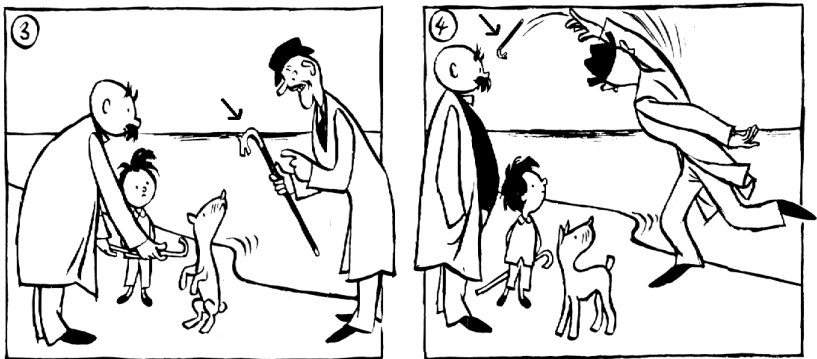


Abbildung 1: Beispiel eines Bildes aus Baten (2013). Für die Bildbeschreibung in Baten (2013) wurden Erich Ohsers (2000) Vater und Sohn Bildgeschichten eingesetzt.

Aus der Untersuchung (mit niederländischsprachigen Versuchspersonen) geht hervor, dass die Methode sowohl Topikalisierungen mit korrektem Kasusgebrauch (z.B. *den einen holt er zurück ... und den anderen lässt er im wasser; den fisch nehmen sie mit nach hause; den knopf hat er ausgezogen; diesen knopf gibt er seinem sohn*), als auch Topikalisierungen mit inkorrektem Kasus- oder Genusgebrauch (z.B. *und \*die dritte hund kann ich nicht sehen; \*das hut nimmt er ab und macht eine verbeugung*) elizitiert hat. Allerdings liegen

topikalisierte Strukturen in Baten (2013) nur in geringem Maße vor. Nur 71 der 1823 Objekte tauchen in nicht-kanonischer Satzposition auf, oder nicht einmal 4%.

Eine ähnliche Methode zur Elizitierung topikalisierter Sätze findet sich in der Forschung zum Erwerb des russischen Kasussystems (Artoni & Magnani 2013). Bei dieser Methode werden verschiedene Personen gebeten, etwas zu einer fiktiven Party mitzubringen. Als Stimuli werden jeweils zwei Bilder auf einem Computerbildschirm gezeigt, eines von einer Person und ein anderes von einem Gegenstand. Die Lernenden sollten beschreiben wer was mitbringt, mit der Bedingung, den Satz mit dem Bild, das links auf dem Bildschirm gezeigt wurde, anzufangen. Da das linke Bild einmal die Person und einmal den Gegenstand zeigt, wird erwartet, dass kanonische SVO-Sätze und nicht-kanonische OVS-Sätze abwechselnd gebildet werden. Die vorläufigen Ergebnisse zeigen, dass mit dieser Methode topikalisierte Strukturen tatsächlich erfolgreich elizitiert werden, und zwar bei allen Versuchspersonen.

- |     |           |                |                      |
|-----|-----------|----------------|----------------------|
| (1) | *vilka    | prines         | balerina             |
|     | Gabel-NOM | brachte-SG     | Balletttänzerin-NOM  |
|     | *vilka    | prines         | *balerinu            |
|     | Gabel-NOM | brachte-SG     | Balletttänzerin -ACC |
| (2) | vilku     | prinesla       | balerina             |
|     | Gabel-ACC | brachte-SG.FEM | Balletttänzerin -NOM |

Die meisten Lernenden in der Studie verwendeten die Strukturen in (1). Nur zwei Lernende bewiesen, dass sie den Akkusativ auch funktionell anwenden konnten (2).

Beide Methoden erwiesen sich als ergiebig, weisen aber Unzulänglichkeiten auf. Die Methode in Baten (2013) funktionierte beispielsweise nicht wie gewünscht, weil sie auch die Bildung von Passivsätzen veranlasste (wobei das angezeigte Nomen entsprechend den Anweisungen am Satzanfang stand). Außerdem stellte sich heraus, dass Lernende oft den Pfeil übersahen bzw. bewusst ignorierten. Dies hatte höchstwahrscheinlich damit zu tun, dass mehrere Bilder beschrieben werden sollten, wobei einige Bilder von einem Pfeil versehen waren und andere nicht. Es hätte möglicherweise zu anderen Ergebnissen geführt, wenn zunächst die Bilder ohne Pfeil und erst anschließend (d.h. als separate Aufgabe) die Bilder mit Pfeil beschrieben worden wären. Letzteres war der Fall in Artoni & Magnani (2013): ihre Party-Aufgabe war eine separate Aufgabe (in Wirklichkeit war es die fünfte Aufgabe in einer Reihe von fünf) und konnte vermutlich gerade dadurch bei allen Lernenden topikalisierte Sätze elizitieren. Ihre Methode ist aber bislang nur auf die

Untersuchung von Akkusativobjekten angewendet worden. In der unten vorgeschlagenen Methode werden auf eine ähnliche experimentelle und kontrollierte Art und Weise auch Dativobjekte elizitiert.

#### 4. Die Elicited Imitation Task

In einem aktuellen Forschungsprojekt, das die Zweckmäßigkeit bestimmter Unterrichtsmethoden auf den Kasuserwerb im DaF-Unterricht untersuchen wird (Baten 2013-2016), wird die hier beschriebene Elizitierungsmethode verwendet. Ziel des Projektes ist es, der Frage nachzugehen, inwieweit explizite Information dem Fremdsprachenerwerbsprozess von DaF-Lernenden an der Uni weiterhilft. Es geht dabei nicht an erster Stelle um Fortschritte im Sinne von Korrektheitsraten, sondern um Stufenanstiege im Sinne von Entwicklungssequenzen (für ein ähnliches Verfahren siehe z.B. die Studie von Mackey (1999), in der "*stage gains*" untersucht wurden). Mit anderen Worten: Wie viele Lernende erreichen nach dem *Treatment* die nächste Stufe (d.h. gelangen von der Stufe des positionellen Kasusgebrauchs zur Stufe des funktionellen Kasusgebrauchs)? Das Forschungsprojekt gliedert sich in vier Phasen (einen Vortest, ein experimentelles Treatment, einen unmittelbaren Nachtest und einen verzögerten Nachtest) und schließt zwei Gruppen ein. Als Treatment wird in beiden Gruppen eine bedeutungsvolle Aktivität gestaltet, die aber nur in einer Gruppe zur expliziten Formulierung von Regeln, und zwar vor allem mit Bezug auf die nicht-kanonischen Kasusformen, führt. Die bedeutungsvolle Aktivität im Forschungsprojekt betrifft Sprechakte, wie Bitten und Angebote (*Was möchten Sie zum Trinken/Essen haben?; Möchten sie ein(e)/(n) X?; Schenkst du deiner Mutter die Blumen?*), und behandelt zudem das Thema der deutschen Negationspartikel sondern (*Nein, keinen Wein, sondern lieber ein Bier; Nein, nicht X, sondern Y möchte ich; Nein, nicht meiner Mutter, sondern meinem Vater gebe ich die Blumen*), d.h. sie liefert Grammatikwissen über den Gebrauch von *aber/sondern*, eine Opposition, die in verwandten Sprachen, wie Englisch, Niederländisch usw. nicht existiert.

Um feststellen zu können, ob die funktionelle Kasusmarkierung erfolgreich erworben wurde, erscheint die *Elicited Imitation Task* eine ergiebige Datenerhebungsmethode. Ob dies wirklich so ist, wird sich aus dem Forschungsprojekt erweisen müssen. In Erwartung der Forschungsbefunde kann aber schon hier die Datenerhebungsmethode vorgestellt werden. In einer *Elicited Imitation Task* werden Proband/innen aufgefordert, einen gehörten

Satz zu wiederholen. Die dargebotenen Sätze enthalten entweder eine zielsprachenkonforme oder eine zielsprachenabweichende grammatische Struktur. Wenn Lernende bei der Wiederholung imstande sind, zielsprachenabweichende Strukturen in Richtung zielsprachenkonformer Strukturen zu verändern, dann könnte geschlossen werden, dass die entsprechende Struktur erworben ist.

Diese Methode knüpft an Erkenntnisse über die Rolle des Arbeitsgedächtnisses bei der Sprachverarbeitung an, und zwar an die Tatsache, dass die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses beschränkt ist (McLaughlin et al. 1983). Fremdsprachenlernende richten ihre Aufmerksamkeit im normalen Verarbeitungsmodus zuerst auf bedeutungstragende Einheiten der Sprache (z.B. Inhaltswörter und deren lexikalisch-semantische Eigenschaften) und erst später (und nicht immer) auf bedeutungsärmere Einheiten (z.B. grammatische Morpheme) (VanPatten 2004; aber auch Pienemann 1998). Aufgrund der begrenzten Kapazität kommt es also zu einer strategischen *allocation of resources* (VanPatten 2004: 7), wobei Lernende zunächst die Bedeutung fokussieren, bevor sie die sprachliche Form analysieren. Dies impliziert, dass ein/e Lernende/r bei der Wiederholung eines gehörten Satzes die Bedeutung aus dem Arbeitsgedächtnis abrufen kann, nicht aber die Form, d.h. nicht die grammatische Struktur. Letztere muss der/die Lernende aufgrund seiner/ihrer grammatischen Kenntnisse selber rekonstruieren. Sollte er/sie bei diesem Rekonstruktionsprozess erfolgreich sein, so zeigt der/die Lernende, dass er/sie die entsprechende grammatische Struktur beherrscht, sie also erworben hat. Ist der sprachstrukturelle Rekonstruktionsprozess dagegen nicht erfolgreich, dann kann daraus geschlossen werden, dass die Form noch nicht erworben wurde (Erlam 2006).

In der DaF-Forschung wurde diese Methode der *Elicited Imitation* schon von Winkler (2011) als Datenerhebungsinstrument verwendet, und zwar in einem Forschungsprojekt zum DaF-Erwerb der Wortstellung (wobei die Satzklammer und die Satznegation untersucht wurden). Auch Winkler (2011: 526) war nämlich zu der Feststellung gekommen, dass die Erhebung produktiver Daten (mündlichen oder schriftlichen Sprachgebrauchs) mittels klassischer Verfahren (z.B. Interviews, freie oder angeleitete Schreibübungen bzw. Bildbeschreibungen) zeitintensiv ist und oft nicht die gewünschte quantitative Datenbasis erzielt. Die *Elicited Imitation Task* lieferte eine ergiebige Alternative, deren Einsatz sich aber nicht nur für den Erwerb der Wortstellung eignet, sondern für alle sprachlichen Phänomene, für die Fremdspracherwerbsforschung Erwerbssequenzen observiert hat. Als Beispiele erwähnt Winkler (2011) unter anderem den Kasuserwerb und die Voranstellung von Objekten.

Das Forschungsprojekt zum Kasuserwerb wird aber eine *Variante* der *Elicited Imitation Task* einsetzen. Im Projekt werden nämlich keine ungrammatischen Sätze vermittelt.<sup>7</sup> Der Rekonstruktionsprozess bei den Lernenden wird hingegen durch eine Aussagebeurteilung veranlasst (für eine ähnlich vergleichbare Alternative zur klassischen *Elicited Imitation Task*, vgl. Erlam 2006 und Akakura 2012). Die Lernenden sollten die Aussage des gehörten Satzes als wahr oder falsch beurteilen und je nach dem den Satz einfach wiederholen oder ihn so umstrukturieren, dass die Aussage korrigiert wird. Die Aufmerksamkeit der Lernenden wird dadurch verstärkt auf die Bedeutung der Sätze gelenkt.<sup>8</sup> Konkret sieht das Verfahren wie folgt aus:

- A. Der/die Proband/in schaut sich zunächst ein Bild an, auf dem eine einfache Situation oder Handlung gezeigt wird (wie z.B. ein Mann, der einen Brief liest). Der/die Proband/in dreht das Bild um. (einige Beispiele im Anhang)
- B. Der Stimulus, d.h. die Aussage, die beurteilt werden soll, wird akustisch dargeboten (z.B. *Der Mann liest eine Zeitung*).
- C. Bevor der Stimulus wiederholt bzw. umstrukturiert werden soll, wird eine zeitliche Verzögerung eingestellt, indem der/die Proband/in von 1 bis zu einer Zahl zwischen 5 und 12 zählen soll. Die Zahl wird dem/der Probanden/Probandin unmittelbar nach dem Hören des Stimulus gezeigt.
- D. Der/die Proband/in antwortet erwartungsgemäß mit *nein, nicht eine/ die Zeitung, sondern einen/den Brief liest er*. (Hier zeigt sich, weshalb der experimentelle Unterricht auch das Thema der deutschen Negationspartikel *sondern* einbezog.)

Die zeitliche Verzögerung unter C erfüllt den Zweck, eine wirkliche Rekonstruktion in Hinsicht auf die grammatische Struktur sicher zu stellen. Weil es sich in den präsentierten Bildern und damit auch in den dargebotenen Sätzen um einfache Situationen bzw. Handlungen handelt, schien es denkbar, dass nicht nur die Bedeutung, sondern auch die Form leicht aus dem Arbeitsgedächtnis abgerufen werden könnte. Die zeitliche Verzögerung sollte verhindern, dass die Form bloß imitiert wird. In diesem Zusammenhang verweist Erlam (2006) auf Studien aus der Gedächtnisforschung (Sachs 1967; McDade

---

7 Die Vermittlung ungrammatischer Sätze dürfte bei fortgeschrittenen DaF-Lernenden an der Uni insofern kontraproduktiv sein, als sie die Aufgabe nicht ernst nehmen würden. In der Kasuserwerbsforschung werden aber manchmal auch morphologisch fehlerhafte Sätze vermittelt, wie z.B. in Hopp (2009).

8 Es ist wichtig, dass die Lernenden spontan sprechen und also nicht ihre expliziten Regelkenntnisse anwenden.

et al. 1982), die gezeigt haben, dass die Erinnerung an die Form eines gehörten Satzes (d.h. Syntax, Morphologie und Wortschatz) schnell verschwindet, nachdem der Satz begriffen wurde; die Erinnerung an die Bedeutung wird signifikant länger beibehalten. Es hat sich erwiesen, dass Versuchspersonen schon nach drei Sekunden Sätze nicht mehr bloß imitieren konnten.

Als weiterer Distraktor gab es auch sogenannte *Distraktorsätze*, die die Voranstellung von Objekten gar nicht auslösen. Sie wurden hinzugefügt, um die Lernenden vom Forschungsthema und von der Zielsetzung der Forschung abzulenken. Das Verhältnis zwischen Distraktorsätzen und Testsätzen sollte nach Winkler (2011: 542) möglichst 1:1 sein. Als Zielgröße für die Gesamtheit der Sätze schreibt Winkler (ebd.), dass sich eine Aufgabe mit 30 Stimuli als geeignet erwiesen hat. Warum gerade 30 Stimuli sich als geeignet erweisen, wird nicht weiter motiviert. Statt auf der Zahl 30 zu beharren, erscheint es sinnvoller, den Ansatz der *Processability Theory* (Pienemann 1998) zu berücksichtigen und immer mindestens vier Stimuli für jede Form/Struktur, die man erforschen möchte, einzuschließen.

Im Forschungsprojekt zum Kasuserwerb enthält die *Elicited Imitation Task* 16 Stimuli: davon acht Distraktorsätze und acht Testsätze.<sup>9</sup> Schauen wir uns die acht Testitems genauer an: Vier Items elizitieren funktionelle Akkusative und vier funktionelle Dative. Bei den ersten Items werden jeweils zwei Gegenstände abgebildet (z.B. eine Torte und ein Kuchen; eine Banane und ein Apfel; eine Zeitung und ein Brief usw.), bei den letzten zwei Personen bzw. Tiere (z.B. die Biene Maya und ein Igel; Karl, der Deutsche, und ein Chinese; Marie, die Katze und ein Fuchs usw.). Die Bilder stellen einfache Situationen oder Handlungen dar, die mittels einfacher transitiver bzw. ditransitiver Verben ausgedrückt werden können (z.B. essen, nehmen, lesen bzw. geben, zeigen, bringen usw.). Das resultiert in Testsätzen wie *Der Junge isst die Torte, Die Frau nimmt die Banane, Der Lehrer liest die Zeitung und Die alte Frau gibt Maya ein bisschen Milch, Die Reiseführerin zeigt Karl den Turm, Der Hund bringt Marie eine Maus*. Die erhofften Reaktionen (engl. *responses*) bzw. Rekonstruktionen sollten mehr oder weniger folgendermaßen aussehen, auch wenn es bei den Artikelwörtern natürlich Variation geben

---

9 Der Vollständigkeit halber ist hier zu erwähnen, dass im Forschungsprojekt die *Elicited Imitation Task* die zweite von zwei Aufgaben ist. Die Teilnehmenden müssen nämlich als erste Aufgabe eine Bildbeschreibung vornehmen. Das Ziel dieser ersten Aufgabe ist es, kanonische Sätze mit positionellen Markierungen sowie Sätze mit Präpositionalphrasen zu elizitieren. Hierzu werden 12 Bilder eingesetzt: 4 für die Elizitierung von Akkusativobjekten, 4 für die Elizitierung von Dativobjekten und 4 für die Elizitierung von Präpositionalobjekten mit fester Kasusreaktion. Die Bilder, die bei der ersten Aufgabe zur Elizitierung von Akkusativ- und Dativobjekten dienten, wurden in der zweiten Aufgabe als Distraktorsätze wiederverwendet.

kann (d.h. nicht nur der bestimmte Artikel verwendet wird): – *Nein, nicht die Torte, sondern den Kuchen isst er!*, – *Nein, nicht die Banane, sondern den Apfel nimmt sie!*, – *Nein, nicht die Zeitung, sondern den Brief liest er!* und – *Nein, nicht der Biene, sondern dem Igel gibt sie Milch!*, – *Nein, nicht dem Deutschen, sondern dem Chinesen zeigt sie den Turm!*, – *Nein, nicht der Katze, sondern dem Fuchs bringt er die Maus.*

Es wurde darauf Acht gegeben, die Kasus in den Stimuli nicht preiszugeben. Bei den Akkusativstimuli gab es zum Beispiel immer weibliche oder sächliche Nomen, bei denen der Unterschied zwischen Nom und Akk fehlt. Die erhofften Reaktionen enthielten allerdings maskuline Nomen, die in einer nicht-kanonischen Position verwendet werden sollten und gerade daher funktionelle Kasusmarkierung aufweisen sollten. Bei den Dativstimuli war es nicht möglich, einen derartigen Synkretismus, d.h. einen fehlenden Kasusunterschied, nutzbar zu machen. Hier wurden stattdessen Eigennamen eingesetzt (z.B. *Die Reiseführerin zeigt Karl den Turm*). So wurde vermieden, dass eine Dativform schon am akustisch dargebotenen Satz wahrgenommen würde, was den Probanden selbstverständlich weiterhelfen würde (z.B., *Die Reiseführerin zeigt dem Deutschen den Turm*). Der Eigenname einer der abgebildeten Personen bzw. eines der abgebildeten Tiere sowie die zu verwendenden Substantive wurden über dem Bild vorgegeben. Was die sonstige Lexik betrifft, kann angenommen werden, dass die verwendeten Lexeme den Probanden durchaus bekannt oder vertraut sind. Es handelt sich um Basiswortschatz (*Apfel, Bus, Frau, Hund, Junge, Katze, Mädchen, Zug*, usw.), der den Wortschatzlisten in *Profile Deutsch* (Glaboniat, et al. 2005) zufolge mit den Stufen A1–A2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens übereinstimmt, also Stufen, die die fortgeschrittenen DaF-Lernenden im Forschungsprojekt sicherlich schon erreicht haben.

Bei dem geringen Umfang könnte man sich fragen, ob diese Anzahl von Testsätzen wirklich einen Einblick in den Entwicklungsstand der lernersprachlichen Grammatik vermitteln kann. Wenn 'Kasus' im Hinblick auf systematische Kasusoppositionen definiert werden und wenn der 'Erwerb' von Kasus als 'das erste Auftreten' verstanden wird, scheint mir das durchaus möglich. Wichtig ist dabei allerdings, dass die erhobenen Daten für jeden Lerner bzw. jede Lernerin analysiert werden. In Winkler (2011) werden die mit der Methode der *Elicited Imitation* erhobenen Daten, anders als in der Tradition der Erwerbssequenzforschung, auf die sie verweist, auf Gruppenebene und darüber hinaus mittels Prozentsätzen analysiert. Diese Analysemethode kann über unterschiedliche Erwerbserfolge zwischen Probandengruppen Aufschluss geben, wie sich aus Winklers Untersuchung auch ergeben hat, sie verschleiert

aber, welche individuellen Lernenden für die Veränderungen verantwortlich sind und inwieweit das der Fall ist. Die *Elicited Imitation Task* ist also nur in der Tradition der Erwerbssequenzforschung und den in dieser Tradition verwendeten Analysemethoden zu verstehen.

## 5. Fazit

In diesem Beitrag wurden die Herausforderungen bei der Elizitierung funktionellen Kasusgebrauchs problematisiert. Zu deren Behebung wurde eine *Elicited Imitation Task*, also eine Methode zur Erfassung und Messung des funktionellen Kasuswissens, vorgestellt und besprochen. Die Nützlichkeit des Tests wird sich aber noch im Laufe des Forschungsprojekts zeigen müssen. Die *Elicited Imitation Task* sollte allerdings nicht als ein Test betrachtet werden, der lediglich der Forschung dient. Der Test dürfte durchaus auch für die Sprachstandsermittlung interessant sein, sowohl im DaZ-Bereich (Einstufung in ein bestimmtes Sprachkursniveau) als auch im DaF-Bereich (Grammatikprogression im Deutschunterricht). Die *Elicited Imitation Task* könnte repräsentative Einblicke in die Sprachkenntnisse der Lernenden geben. Ob und inwieweit der Test dafür geeignet wäre, muss allerdings weiter untersucht werden. Bislang ist der Test nur auf die Sprachphänomene Wortfolge und Negation (Winkler 2011) und Kasus (Baten 2014) angewendet worden. Die Einbeziehung weiterer Sprachphänomene und weitere Forschung zur Validierung des Testes sind erforderlich. Auf jeden Fall, so Erlam (2006), ist der größte Vorteil der *Elicited Imitation Task* gerade ihre praktische Anwendbarkeit, weil sie leicht und mühelos organisiert und bewertet werden kann.

Als letzter Punkt sei hier noch auf die Möglichkeit hingewiesen, dass die *Elicited Imitation Task* auch als Übung im DaZ/DaF-Unterricht eingesetzt werden könnte. Die *Elicited Imitation Task* würde eine Abwechslung in den Übungsformen bieten, mit denen Kursteilnehmende gewöhnlich vertraut sind. Ihre Integration in den Sprachunterricht würde insofern eine Bereicherung bedeuten, als sie den Lernenden der Funktionalität des deutschen Kasusystems bewusst macht. In Beispielsätzen verschiedener aktueller Lehrwerke ist die kanonische Satzabfolge die häufigste Satzabfolge, die vermittelt wird (Thielmann 2007). Außerdem ist nicht nur die rezeptive Vermittlung, sondern auch die Kasusproduktion oft auf die Verwendung kanonischer Sätze beschränkt, wie beispielsweise in einer neueren Studie, in der ein von der Kognitionsgrammatik geprägten Unterrichtsverlauf vorgeschlagen wird (Arnett & Jernigan 2014). Die *Elicited Imitation Task* eignet sich allerdings nur für



fortgeschrittene Lernende. Die Aufgabe, (ungrammatische) Sätze zu rekonstruieren, ist anspruchsvoll und im Bereich Kasus kommt noch dazu, dass es sich bei den Topikalisierungen um morphosyntaktische und informationsstrukturelle Feinheiten handelt, die fortgeschrittene Lernende in einem rein kommunikativ ausgerichteten Unterricht ohnehin oft nicht erwerben. Durch eine explizite Bewusstmachung anhand der *Elicited Imitation Task* könnten solche morphosyntaktischen Fossilisierungen jedoch aufgebrochen werden. Ob aber die Anwendung der *Elicited Imitation Task* im DaF/DaZ-Unterricht generell sinnvoll wäre, ist noch weiter zu prüfen. Ob die *Elicited Imitation Task* z.B. bei der Binnendifferenzierung (Demmig 2010) und beim Stationenlernen (Lernstraße, -theke, oder -buffet) (vgl. Bernstein 2015) eine bedeutende Rolle spielen könnte, sollte von Sprachdidaktiker/innen erforscht und von Sprachlehrkräften erprobt werden.

Eingang des revidierten Manuskripts 29.04.2015

## Literaturverzeichnis

- Akakura, Motoko (2012), Evaluating the effectiveness of explicit instruction on implicit and explicit L2 knowledge. *Language Teaching Research* 16, 9-37.
- Arnett, Carlee & Jernigan, Harriett (2014), A Cognitive Grammar Account of Case for L2 Students of German. *German as a Foreign Language* 15, 68-93.
- Artoni, Daniele & Magnani, Marco (2013), LFG Contributions In Second Language Acquisition Research: The Development of Case in L2 Russian. In: Butt, Miriam & King, Tracy Holloway (Hrsg.), *Proceedings of the LFG13 Conference*. CSLI Publications, 69-89.
- Baten, Kristof (2011), Processability Theory and the Acquisition of the German Case System. *Language Learning*, 455-505.
- Baten, Kristof (2013), *The Acquisition of the German Case System by Foreign Language Learners*. Amsterdam: Benjamins.
- Baten, Kristof (2014), *Effects of explicit instruction on the acquisition of the German case system: methodological issues and empirical results*. Vortrag auf EuroSLA 24, University of York (5. September).
- Baten, Kristof & Lochman, Katja (2014), Das deutsche Kasussystem im Fremdspracherwerb: Ein Forschungsüberblick. *Muttersprache* 124, 1-25.
- Baten, Kristof & Willems, Klaas (2012), Kasuserwerb in der Präpositionalphrase vom Standpunkt der Verarbeitbarkeitstheorie (Processability Theory). *Deutsche Sprache* 40, 221-239.
- Bates, Elizabeth & MacWhinney, Brian (1989), Functionalism and the Competition Model. In: MacWhinney, Brian & Bates, Elizabeth (Hrsg.), *The Cross-Linguistic Study of Sentence Processing*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-73.
- Bernstein, Nils (2015), *Stationenlerner als Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Sprachunterricht für international Studierende*. Vortrag am 5. Bremer Symposion "Inhalt und Vielfalt: Neue Herausforderungen für das Sprachenlernen und -lehren an Hochschulen" (21. Februar).

- Bittner, Dagmar (2006), Case Before Gender in the Acquisition of German. *Folia Linguistica: Acta Societatis Linguisticae Europaeae*, 40: 1–2, 115-134.
- Clahsen, Harald; Eisenbeiß, Sonja & Vainikka, Anne (1994), The Seeds of Structure: A Syntactic Analysis of the Acquisition of Case Marking. In: Hoekstra, Teun & Schwartz, Bonnie D. (Hrsg.), *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam: Benjamins, 85-118.
- Czepluch, Hartmut (1996), Case Morphology and Case System in L1 acquisition: A Pilot Study of a German Child. In: Sackmann, Robin; Budde, Monika & Lieb-Dóczy, Ágnes (Hrsg.), *Theoretical Linguistics and Grammatical Description*. Amsterdam: Benjamins, 89-108.
- Demmig, Silvia (2010), Binnendifferenzierung. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: Francke, 31-32.
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle & Studer, Thérèse (2000), *Grammatikunterricht: alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dittmar, Miriam; Abbot-Smith, Kirsten; Lieven, Elena & Tomasello, Michael (2008), German children's comprehension of word order and case marking in causative sentences. *Child Development* 79, 1152-1167.
- Dürscheid, Christa (1999), *Die verbalen Kasus des Deutschen: Untersuchungen zur Syntax, Semantik und Perspektive*. Berlin: de Gruyter.
- Eisenbeiß, Sonja; Bartke, Susanne & Clahsen, Harald (2005), Structural and Lexical Case in Child German: Evidence from Language-Impaired and Typically Developing Children. *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics* 13: 1, 3-32.
- Erlam, Rosemary (2006), Elicited Imitation as a Measure of L2 Implicit Knowledge: An Empirical Validation Study. *Applied Linguistics* 27: 3, 464-491.
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; & Wertenschlag, Lukas (2005), *Profile Deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Berlin: Langenscheid.
- Hjelmslev, Louis (1935/37), *Catégorie des cas*: Acta Jutlandica VII, IX.
- Hopp, Holger (2006), Syntactic Features and Reanalysis in Near-Native Processing. *Second Language Research* 22, 369-397.
- Hopp, Holger (2009), The Syntax–Discourse Interface in Near-Native L2 Acquisition: Off-Line and On-Line Performance. *Bilingualism: Language and Cognition* 12, 463-483.
- Hopp, Holger (2010), Ultimate Attainment in L2 Inflection: Performance Similarities Between Non-Native and Native Speakers. *Lingua* 120, 901-931.
- Jackson, Carrie (2007), The Use and Non-Use of Semantic Information, Word Order, and Case Markings During Comprehension by L2 learners of German. *Modern Language Journal* 91, 418-432.
- Jackson, Carrie (2008a), Processing Strategies and the Comprehension of Sentence-Level Input by L2 Learners of German. *System* 36, 388-406.
- Jackson, Carrie (2008b), Proficiency Level and the Interaction of Lexical and Morphosyntactic Information During L2 Sentence Processing. *Language Learning* 58, 875-909.
- Jackson, Carrie & Dussias, Paola (2009), Cross-Linguistic Differences and their Impact on L2 Sentence Processing. *Bilingualism: Language and Cognition* 12, 65-82.
- Jakobson, Roman (1971 [1936]), Beitrag zur allgemeinen Kasuslehre. In: Jakobson, Roman (Hrsg.), *Selected Writings II*. The Hague: Mouton, 23-71.

- Keatinge, Dagmar & Jörg-U. Keßler (2009), The Acquisition of the Passive Voice in L2-English: Perception and Production. In: Keßler, Jörg-U. & Keatinge, Dagmar (Hrsg.), *Research in Second Language Acquisition: Empirical Evidence Across Languages*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 67-92.
- Klinge, Swantje (1990), Prepositions in Bilingual Language Acquisition. In Meisel, Jürgen M. (Hrsg.), *Two First Languages*. Dordrecht: Foris, 123-154.
- Korecky-Kröll, Katharina & Dressler, Wolfgang U. (2009), The Acquisition of Number and Case in Austrian German Nouns. In: Stephany, Ursula & Voëikova, Maria D. (Hrsg.), *Development in Nominal Inflection in First Language Acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter, 265-302.
- Kwakernaak, Erik (2002), Nicht alles für die Katz. Kasusmarkierung und Erwerbssequenzen im DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 39: 3, 156-166.
- Kwakernaak, Erik (2005), Kasusmarkierungen bei niederländischsprachigen Deutschlernenden – Entwurf eines Erwerbsszenarios. *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 42: 4, 222-231.
- Lutjeharms, Madeline (1998), Die syntaktische Verarbeitung bei der Rezeption von Sprache. In: Klein, Eberhard & Schierholz, Stefan J. (Hrsg.), *Betrachtungen zum Wort: Lexik im Spannungsfeld von Syntax, Semantik und Pragmatik* (S. 117-151). Tübingen: Stauffenburg.
- Mackey, Alison (1999), Input, Interaction, and Second Language Development: An Empirical Study of Question Formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 557-587.
- MacWhinney, Brian; Leinbach, Jared; Taraban, Roman & McDonald, Janet (1989), Language-Learning – Cues or Rules. *Journal of Memory and Language* 28: 3, 255-277.
- Marx, Nicole (2014), Kasuszuweisung und Kasuslehre bei Schülern mit Migrationshintergrund: eine differenzierte Betrachtung. In: Ahrenholz, Bernt & Grommes, Patrick (Hrsg.), *Zweitspracherwerb im Jugendalter*. Berlin: de Gruyter, 99-124.
- McDade, Hiram L.; Simpson, Martha A. & Lamb, Donna E. (1982), The Use of Elicited Imitation as a Measure of Expressive Grammar: A Question of Validity. *Journal of Speech and Hearing disorders* 47, 19-24.
- McLaughlin, Barry; Rossman, Tammi & McLeod, Beverly (1983), Second Language Learning: An Information-Processing Perspective. *Language Learning* 33, 135-158.
- Meisel, Jürgen M. (1986), Word-Order and Case-Marking in Early Child Language: Evidence from Simultaneous Acquisition of Two First Languages, French and German. *Linguistics* 24: 1, 123-183.
- Mills, Anne E. (1985), The Acquisition of German. In: Slobin, Dan I. (Hrsg.), *The Cross-linguistic Study of Language Acquisition* (Vol. 1). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 141-254.
- Ohser, Erich (2000), *Politische Karikaturen, Zeichnungen, Illustrationen und alle Bildgeschichten Vater und Sohn*. Konstanz: Südverlag.
- Pallotti, Gabriele (2007), An Operational Definition of the Emergence Criterion. *Applied Linguistics* 28: 3, 361-382.
- Parodi, Teresa (1990), The Acquisition of Word Order Regularities and Case Morphology. In: Meisel, Jürgen M. (Hrsg.), *Two First Languages: Early Grammatical Development in Bilingual Children*. Dordrecht: Foris, 157-190.
- Pienemann, Manfred (1998), *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, Manfred (2002), Unanalysierte Einheiten und Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 37, 3-26.

- Roeper, Thomas (1973), Theoretical Implications of Word Order, Topicalization and Inflections in German Language Acquisition. In: Ferguson, Charles A. & Slobin, Dan I. (Hrsg.), *Studies of Child Language Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 541-554.
- Sachs, Jacqueline S. (1967), Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. *Perception and Psychophysics* 2, 437-442.
- Schipke, Christine S.; Knoll, Lisa J.; Friederici, Angela D. & Oberecker, Regine (2012), Preschool children's interpretation of object-initial sentences: Neural correlates of their behavioral performance. *Developmental Science* 15: 6, 762-774
- Schmitz, Katrin (2006), Indirect Objects and Dative Case in Monolingual German and Bilingual German/Romance Language Acquisition. In: Hole, Daniel; Meinunger, André & Abraham, Werner (Hrsg.), *Datives and Other Cases: Between Argument Structure and Event Structure*. Amsterdam: Benjamins, 239-268.
- Stenzel, Achim (1994), Case Assignment and Functional Categories in Bilingual Children. Routes of Development and Implications for Linguistic Theory. In: Meisel, Jürgen M. (Hrsg.), *Bilingual First Language Acquisition: French and German Grammatical Development*. Amsterdam: Benjamins, 161-208.
- Szagan, Gisela (2004), Learning by Ear: On the Acquisition of Case and Gender Marking by German-Speaking Children with Normal Hearing and with Cochlear Implants. *Journal of Child Language* 31: 1, 1-30.
- Thielmann, Winfried (2007), Fallstudie: Kasus in Sprachtheorie und Sprachvermittlung. *Zielsprache Deutsch* 34: 3, 11-34.
- Tomlin, Russell S. (1995), Focal Attention, Voice, and Word Order: An Experimental, Cross-Linguistic Study. In: Downing, Pamela A. & Noonan, Michael (Hrsg.), *Word Order in Discourse*. Amsterdam: Benjamins, 517-554.
- Turgay, Katharina (2011), The Second Language Acquisition of the German Case in the Prepositional Phrase. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 39: 1, 24-54.
- VanPatten, Bill (2004), Input Processing in Second Language Acquisition. In: VanPatten, Bill (Hrsg.): *Processing Instruction. Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 5-31.
- Wegener, Heide (1992), *Kindlicher Zweitspracherwerb. Untersuchungen zur Morphologie des Deutschen und ihrem Erwerb durch Kinder mit polnischer, russischer und türkischer Erstsprache*. Habilitation, Universität Augsburg.
- Wegener, Heide (1995), *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer.
- Willems, Klaas (1997), *Kasus, grammatische Bedeutung und kognitive Linguistik: ein Beitrag zur allgemeinen Sprachwissenschaft*. Tübingen: Narr.
- Winkler, Steffi (2011), Sprachstandsermittlung und Lernfortschrittstest mal anders. Die "Elicited Imitation Task" als ein Fenster zur lernersprachlichen Grammatik. *Info DaF* 38: 5, 525-550.

## Anhang

Das Bier oder der Wein?



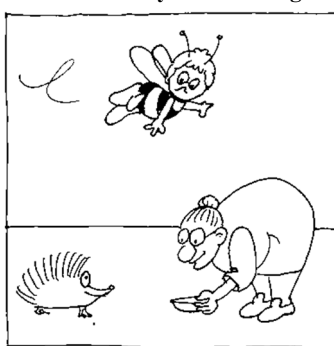
Die Torte oder der Kuchen?



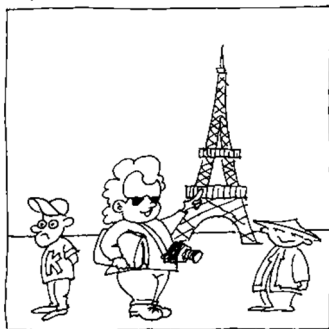
Die Banane oder der Apfel?



Die Biene Maya oder der Igel?



Karl, der Deutsche oder der Chinese?



Marie, die Katze oder der Fuchs?

