

TU Dortmund
Fakultät Kulturwissenschaften
Institut für deutsche
Sprache und Literatur

WiSe 2013/2014
Erstprüferin: Prof. Dr. Angelika Storrer
Zweitprüfer: Prof. Dr. Ludger
Hoffmann

Masterarbeit

*Verbvalenz und Rektion im Bereich
Deutsch als Fremdsprache.
Eine korpusgestützte Analyse zweier
Verbgruppen*

Tassja Weber
M.A. Angewandte Sprachwissenschaft
Matrikelnummer: 129080
Am Pläskén 24
45665 Recklinghausen
tassja.weber@tu-dortmund.de

Danksagung

Allen voran möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Angelika Storrer bedanken, die mich beim Verfassen meiner Masterarbeit betreut und unterstützt hat. Sie hat sich stets Zeit genommen, um meine Fragen zu beantworten, hat mit mir diskutiert und mir hilfreiche Ratschläge gegeben. Ich fühlte mich bei ihr stets sehr gut betreut und habe vieles dazu gelernt. Besonderer Dank gilt auch Herrn Prof. Dr. Ludger Hoffmann, der sich bereit erklärt hat, meine Arbeit als Zweitprüfer zu betreuen, und dass, obwohl seine Kapazitäten sehr begrenzt waren. Ich weiß seine Bereitschaft sehr zu schätzen.

Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei Frau Nadja Radtke, die mir bei der Auswertung meiner Daten in Excel wertvolle Tipps gegeben hat, sowie bei Herrn Thomas Bartz, der mir bei der Durchführung des Signifikanztests unterstützt hat. Vielen Dank dafür!

Nicht weniger dankbar bin ich der EURAC in Bozen, insbesondere Frau Dr. Andrea Abel und dem ganzen MERLIN-Projektteam (u.a. Frau Adriane Boyd). Das Praktikum in Bozen und die Projektmitarbeit hat mir geholfen, ein konkretes Thema für die Masterarbeit zu finden. Ohne die Datengrundlage hätte meine Masterarbeit, so wie sie nun vorliegt, nicht entstehen können. Der regelmäßige Kontakt mit Dr. Andrea Abel hat mir geholfen, relevante Aspekte des MERLIN-Projekts in meine Arbeit zu integrieren. Frau Adriane Boyd hat mich über technische Aspekte des Lernerkorpus informiert und mir den Zugang zur Demoversion des Korpus ermöglicht. Dafür bedanke ich mich vielmals.

Des Weiteren möchte ich mich bei meinem Freund (Sebastian Posur) bedanken, mit dem ich oft und rege über meine Masterarbeit diskutiert habe. Seine (Nach-)Fragen und Anregungen haben mir geholfen, den Fokus meiner Arbeit zu formulieren bzw. zu präzisieren. Sein außenstehender Blickwinkel war bereichernd; von seinem Wissen in den Bereichen Mathematik und Informatik habe ich vor allem in der Anfangsphase meiner Masterarbeit profitieren können. Ich danke ihm ebenfalls für die Unterstützung beim Korrekturlesen – ein fremder Blickwinkel erweist sich als sehr vorteilhaft, wie ich feststellen durfte.

Meinen Eltern gebührt ebenfalls Dank. Sie unterstützen mich in allen Lebenslagen und glauben stets an mich. Ohne sie wäre ich heute nicht dort, wo ich bin. Ich danke euch sehr!

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Grundlagen und Grundbegriffe	4
1.1 Verbalenz.....	4
1.1.1. Ausgewählte Ergänzungsklassen	6
1.1.2. Zum Satzbauplan	7
1.2 Das elektronische Valenzwörterbuch deutscher Verben (E-VALBU).....	8
1.3 Korpuslinguistik und Lernerkorpora	9
1.4 Lernalterssprache und ihre Analyse	14
1.5 Fehlerbewertung und Fehlerannotation	16
1.5.1. Zielhypothese als Basis der Fehlerbewertung.....	17
2. Korpusgestützte Untersuchung zweier Verbgruppen	18
2.1 Datengrundlage: Das Lernerkorpus MERLIN.....	19
2.2 Forschungskontext und Fragestellung	21
2.3 Verbauswahl	25
2.4 Datenanalyse.....	29
2.4.1 Auswahl der Instanzen	29
2.4.2 Analyserelevante Fehlerdefinition	33
2.4.3 Fehlerkategorien und ihre Beschreibung	36
2.4.3.1 Zum Annotationsprozess.....	41
2.4.4 Entscheidungen im Annotationsprozess	41
2.5 Auswertung und Diskussion der Ergebnisse	46
2.5.1 Präpositionsgebrauch im Präpositivkomplement.....	48
2.5.1.1 Fehler im Präpositionsgebrauch.....	48
2.5.1.2 Fehler je Präposition	51
2.5.2 Kasusgebrauch	53
2.5.2.1 Fehler im Kasusgebrauch allgemein	54
2.5.2.2 Kasusgebrauch im Präpositivkomplement mit Wechselpräpositionen.....	56
2.5.2.3 Kasusgebrauch nach Präpositionen mit festem Kasus	58
2.5.3 Entwicklung der Fehlerverteilung in den einzelnen GeR-Niveaustufen	59
3. Weitere Forschungsfragen und Fazit	62
Literaturverzeichnis	67
Acknowledgement MERLIN.....	76
Anhang.....	78
(Anhang z.T. auf CD)	

Einleitung

Erwachsene Personen, die eine Fremdsprache erlernen, müssen sich ein neues sprachliches System aneignen, das sich oft von dem der Erstsprache merklich unterscheidet. Es erscheint demnach nicht als verwunderlich, dass diesen Personen neben der korrekten Verwendung der Fremdsprache oft auch Fehler bei der Produktion unterlaufen. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF), der in dieser Arbeit im Fokus steht, ist zu beobachten, dass bei Lernenden im Bereich der Verbvalenz vermehrt Fehler auftreten. Manche Komplemente werden nicht oder inkorrekt realisiert und auch fortgeschrittene Lerner zeigen Probleme in diesem Bereich (vgl. Helbig/Schenkel 1991, 11/Heringer 2009, 11, Abel 2002: 149), so z.B. auch bei Verben mit einem Präpositivkomplement (Bsp. *Ich kümmere mich um den Hund, Ich warte auf den Zug*). Die Untersuchung widmet sich der Frage, ob Verben mit einer solchen Komplementart fehleranfälliger sind als Verben mit einem Dativ- oder Akkusativkomplement. Des Weiteren soll untersucht werden, welche Fehler im Einzelnen zu beobachten sind – ob also mehr Fehler der Präposition innerhalb der Präpositivergänzung oder des von der Präposition regierten Kasus zuzuschreiben sind. Die Analyse der Sprache eines Lerners im Bereich der Verbvalenz wird in der vorliegenden Arbeit korpusgestützt durchgeführt. Das Lernerkorpus MERLIN¹, das u.a. an der Technischen Universität in Dresden und an der Europäischen Akademie (EURAC) in Bozen (Italien) entwickelt wird, und sich noch im Aufbau befindet, wird als Ressource genutzt.

Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zur weiteren Erforschung des Problemfelds Verbvalenz im Bereich DaF leisten. Dabei geht es nicht um die Ermittlung einer bestimmten Erwerbsreihenfolge, sondern um eine genaue Betrachtung und Analyse der Fehler, die die untersuchten Ergänzungsklassen betreffen. Die Ergebnisse der Untersuchung lassen darauf schließen, dass Verben mit einem (obligatorischen) Präpositivkomplement fehleranfälliger sind als die Vergleichsverbgruppe mit Akkusativ- bzw. Dativkomplementen. Dabei scheinen die konkrete Präposition und deren semantischer Beitrag eine entscheidende Rolle zu spielen. Fehler im Kasusbereich sind dagegen bei beiden Verbgruppen recht ähnlich;

¹ Das Projekt MERLIN (Titel: *Mehrsprachige Plattform für die Europäischen Referenzniveaus: Untersuchung von Lernersprache im Kontext*) wird von der europäischen Union gefördert, siehe www.merlin-platform.eu/.

Präpositionen mit Doppelrektion scheinen ebenfalls keine größeren Probleme zu verursachen als Präpositionen mit einem festen Kasus.

Das wissenschaftliche Arbeiten mit Lernerkorpora ist „eine vergleichsweise sehr junge Disziplin“ (Walter/Grommes 2008: 15, siehe auch Granger 2008: 259) und insbesondere das Fach DaF hat erst vor einigen Jahren begonnen „korpuslinguistische[-] Methoden in der Beantwortung [seiner] Fragestellungen“ (Fandrych/Tschirner 2007: 195) anzuwenden. Aus diesem Grund soll die vorliegende Arbeit u.a. dazu beitragen, den Nutzen von korpuslinguistischen Methoden im Bereich DaF zu veranschaulichen, indem ein potentieller Untersuchungsansatz aufgezeigt wird. Es wird zudem angestrebt, das Arbeiten mit einem Lernerkorpus am Beispiel von MERLIN zu illustrieren und das Potential von korpuslinguistischen Untersuchungen von Lernersprache(n) deutlich zu machen. Bevor auf die Struktur der Arbeit eingegangen wird, soll zunächst die Motivation zur vorliegenden Arbeit dargelegt werden.

Motivation

Während eines mehrmonatigen Praktikums am Institut für Fachkommunikation und Mehrsprachigkeit der Europäischen Akademie (EURAC)² in Bozen (Italien) habe ich durch die Mitarbeit am Projekt MERLIN einen intensiven Eindruck in die korpuslinguistische Arbeitsweise gewinnen können. Durch die Mitarbeit am Annotationshandbuch und am Annotationsschema sowie durch das Annotieren von Fehlern in Lernertexten des Deutschen als Fremdsprache habe ich das Forschungspotential von Lernerkorpora entdeckt und möchte mich in dieser Arbeit einem ausgewählten Bereich der Lernersprache widmen, nämlich der Realisation bestimmter Ergänzungsklassen in der Verbvalenz. Durch die Auseinandersetzung mit Lernertexten im MERLIN-Projekt zeigte sich bereits, dass in diesem Bereich vermehrt Fehler auftreten. Diese Beobachtung trug zur Motivation bei, eine systematische, korpusgestützte Analyse im Bereich Verbvalenz durchzuführen. Dies wird ermöglicht, da mir die Daten vor Abschluss des Projekts von EURAC zur Verfügung gestellt werden, ohne die eine derartige Untersuchung nicht realisierbar wäre.

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit kann grob in drei Teile gegliedert werden. Der erste Teil behandelt die Grundlagen und Grundbegriffe der vorliegenden Untersuchung. Kapitel

² www.eurac.edu

1.1 und 1.2 widmen sich der Verbvalenz und dem elektronischen Valenzwörterbuch deutscher Verben (E-VALBU), anschließend werden die Begriffe *Korpus*, *Korpuslinguistik* und *Lernerkorpora* näher vorgestellt (Kapitel 1.3). Auf das Konzept der Lernaltersprache und ihre Analysemethoden wird in 1.4 eingegangen. In Kapitel 1.5 wird das Problem der Fehlerbewertung und der Fehlerannotation thematisiert. Hierbei spielt das Konzept der Zielhypothese eine wichtige Rolle (1.5.1).

Der Hauptteil (Kapitel 2) widmet sich der korpusgestützten Analyse zweier Verbgruppen. Hierbei wird die Datengrundlage, der Aufbau, die Durchführung der Untersuchung sowie der Auswertung der Daten behandelt. Zunächst wird das Lernerkorpus MERLIN (2.1) vorgestellt, bevor der Forschungskontext skizziert und die Forschungsfrage nochmals aufgegriffen wird (2.2). Kapitel 2.3 beschreibt und begründet die Verbauswahl. In 2.4 findet sich die weitere Analyse der Daten: Nachdem die Instanzenauswahl (2.4.1) beschrieben wird, wird in Kapitel 2.4.2 auf den Fehlerbegriff, so wie er in meiner Analyse gebraucht wird, eingegangen bevor die einzelnen Fehlerkategorien und ihre Beschreibung in Kapitel 2.4.3 und weitere Entscheidungen im Verlauf der Annotation in Kapitel 2.4.4 beschrieben werden. Die Auswertung und Diskussion der Daten ist Gegenstand des Kapitels 2.5 – dem Kernstück dieser Arbeit. Hierbei werden Bereiche wie z.B. der Präpositions- und Kasusgebrauch im Einzelnen betrachtet (2.5.1 und 2.5.2) und es wird ebenso auf die Fehlerverteilungen innerhalb verschiedener Kompetenzstufen eingegangen (2.5.3). Zum Ende hin (Kapitel 3) findet sich ein Fazit mit weiteren Forschungsfragen. U. a. wird dabei auf den Stellenwert von Korpuslinguistik im Bereich Lehrerbildung und (Fremd-)Sprachunterricht eingegangen.

An dieser Stelle sei erwähnt, dass in dieser Arbeit zum Zwecke des Leseflusses die grammatisch männliche Form gewählt wird. Bei Verweisen wie *Lernern*, *Wissenschaftler* oder *Lernerproduktionen* sind daher selbstverständlich beide Geschlechter gemeint; die weibliche Form (*Lernerinnen*, *Wissenschaftlerinnen* bzw. *Lernerinnenproduktionen*) ist stets mitzudenken.

1. Grundlagen und Grundbegriffe

In den folgenden Kapiteln werden die für die vorliegende Arbeit relevanten Grundbegriffe und -konzepte vorgestellt. Die Reihenfolge der einzelnen Kapitel unterliegt hierbei keiner bestimmten Hierarchie.

1.1 Verbvalenz

Als *Valenz* (auch Wertigkeit genannt) sei hier grob die Fähigkeit eines Elements gemeint, spezielle Ergänzungen zu fordern bzw. nur ganz bestimmte zuzulassen (vgl. Welke 2011: 45, Engel 2009: 16, Kubczak 2009: 17, Schumacher et al. 2004: 25, Helbig/Schenkel 1991: 49). Obwohl diese Eigenschaft unterschiedlichen Wortarten zugeschrieben werden kann (vgl. Welke 2011: 106, Zifonun et al. 1997: 1027), steht in dieser Arbeit lediglich die Valenz des Verbs im Vordergrund.³ Terminologisch und theoretisch gesehen beziehe ich mich vorrangig auf den Valenzbegriff von Schumacher et al. (2004), der wiederum u.a. auf den Arbeiten von Helbig/Schenkel und Engel basiert und eng mit der Terminologie des grammatischen Informationssystems des Instituts für deutsche Sprache (IDS) (kurz: *grammis*)⁴ verbunden ist.

Als Kern des Satzes besitzt das Verb die Fähigkeit, seine Satzglieder in Anzahl und Art zu bestimmen, da es Restriktionen setzt (Zifonun et al. 1997: 1070). Die Struktur bzw. der Aufbau eines Satzes wird somit größtenteils durch das Verb festgelegt (vgl. Engel 2009: 87, Zifonun et al. 1997: 1037). Nicht umsonst lautet die Grundidee der Valenztheorie wie folgt: „Hast du das Verb, so hast du auch den Satz“ (Helbig/Schenkel 1969, zit. n. Welke 2011: 3). Bei den Satzgliedern des Verbs unterscheidet man zwischen solchen, die direkt vom Verb abhängen und solchen, die „(relativ frei) austauschbar“ sind (Engel 2009: 89); man differenziert hier zwischen *Ergänzungen* und (*freien*) *Angaben* (siehe z.B. Schumacher et al. 2004: 26, Welke 2011: 44, Engel 2009: 89, Hoffmann 2013: 323), auch entsprechend als *Komplemente* und *Supplemente* bezeichnet (vgl. Zifonun et al. 1997: 1027f.). Ergänzungen bzw. Komplemente sind vom Verb syntaktisch und semantisch gefordert (vgl. Schumacher

³ Über den wissenschaftlichen Status des Valenzbegriffs soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden (vgl. dazu z.B. Helbig 1996).

⁴ <http://hypermedia.ids-mannheim.de/>.

et al. 2004: 26), sie können nicht beliebig hinzugefügt bzw. ausgetauscht werden (vgl. Engel 2009: 89). Man spricht hier demnach von *Subklassenspezifik* (Engel 2009: 16) oder *Subkategorisierung* (Welke 2011: 52): Bestimmte Komplemente werden vom Verb gefordert, während andere aufgrund seiner Valenzstruktur ausgeschlossen werden. So heißt es beispielsweise *Julian hilft einem Freund* und nicht **Julian hilft eines Freundes*. Im Gegensatz dazu hängen Angaben nicht unmittelbar vom Verb ab und weisen keine „spezifische Relation mit der Verbbedeutung“ (Schuhmacher et al. 2004: 26) auf. Angaben bzw. Supplemente sind demnach nicht subkategorisierend (vgl. Welke 2011: 63); sie werden im Rahmen dieser Arbeit nicht näher behandelt, da sie nicht Teil der Verbvalenz sind.

Innerhalb der Komplementstruktur nimmt das Verb die Rolle des Regens an, ist also das regierende Element; seine „Mitspieler“ – wie Helbig/Schenkel (1991: 50) und Hoffmann (2013: 315f.) die Komplemente auch nennen – stellen die Dependenzien dar, die vom besagten Regens abhängen (vgl. Engel 2009: 15, Welke 2011: 23, grammis)⁵. So regiert das Verb als Valenzträger z.B. den Kasus seiner Komplemente (vgl. Zifonun et al. 1997: 1034). Folglich sind die Ergänzungen per Definition nicht austauschbar, und werden je nach Verbgruppe anders realisiert, z.B. als Akkusativ- und/oder als Dativ- oder Präpositivergänzung. Zudem wird in der Literatur die Unterscheidung zwischen *obligatorischen* und *fakultativen* Komplementen vorgenommen.⁶ Obligatorisch sind jene Komplemente, die nicht weggelassen werden können, ohne dass ein ungrammatikalischer Satz entsteht; fakultative Ergänzungen gehören (in Art und Anzahl) zur Valenz des Verbs, sind demnach notwendige Glieder, können bzw. dürfen jedoch auch weggelassen werden (vgl. Helbig/Schenkel 1991: 31ff., Welke 2011: 135, Engel 2009: 89). In dem Satz *Maria singt ein Lied* beispielsweise ist *ein Lied* ein fakultatives Komplement; es ist vom Verb abhängig, ohne die Ergänzung wäre der Satz dennoch grammatikalisch korrekt (*Maria singt*)⁷.

Wenn von Verbvalenz die Rede ist, muss man beachten, dass diese stets die Valenz der finiten, aktivistischen Verbform in einem einfachen Aussagesatz betrifft (vgl. Engel 2009: 104), da beispielsweise die Infinitivform eines Verbs kein Subjekt

⁵ Die Termini *Regens* und *Dependens* wurden vom Begründer der Valenztheorie, Lucien Tesnière, geprägt der die Valenztheorie im 20. Jahrhundert entwickelt hat (vgl. Tesnière 1980: 94, vgl. auch Hoffmann 2013: 309).

⁶ Man spricht folglich auch von obligatorischer und fakultativer Valenz (vgl. Welke 2011: 49, Helbig/Schenkel 1991: 33)

⁷ Zur kritischen Auseinandersetzung mit obligatorischen Komplementen siehe Storrer (1992/1996).

fordert, die finite das jedoch tut (vgl. Welke 2011: 122, grammis)⁸. Zudem muss man ebenfalls die Lesart (Bedeutung) des Verbs berücksichtigen, denn „[e]s sind eigentlich Verblesarten, von denen man sagen kann, dass sie Zahl und Art der Ergänzungen bestimmen“ (Fischer 2010: 30, vgl. auch Hoffmann 2013: 324). Zum Beispiel meint das Verb *geben* nicht immer *jdm. etw. (verab)reichen*, sondern in manchen Kontexten auch *existieren*, die Komplementstruktur der Lesarten ist entsprechend unterschiedlich.

Des Weiteren kann man die Valenz eines Verbs sowohl aus semantischer als auch aus syntaktischer Sicht betrachten (vgl. Schuhmacher et al. 2004: 25, Zifonun et al. 1997: 1031ff.). *Semantische Valenz* bezieht sich auf „die Eigenschaft von Verbbedeutungen, in spezifischer Weise Beziehungen zu bestimmten Eigenschaften von Personen oder Sachen aufzuzeigen“ (Schuhmacher et al. 2004: 25), *syntaktische Valenz* dagegen meint die Fähigkeit des Verbs, Anzahl und Art der geforderten Ergänzungen festzulegen (vgl. Schuhmacher et al. 2004: 25). Letztere kann folglich in quantitative (Anzahl) und qualitative (Art) Valenz aufgeteilt werden (vgl. Helbig/Schenkel 1991: 50f.). Obwohl die syntaktische und semantische Valenz eng miteinander verknüpft sind (vgl. Schuhmacher 1996: 284), wird in der vorliegenden Arbeit vorrangig die syntaktische Valenz in den Blickpunkt gerückt, im Besonderen liegt der Fokus auf der qualitativen Valenz. Genauer gesagt werden lediglich bestimmte Klassen von Verbergänzungen untersucht: Die Akkusativ-, die Dativ- und die Präpositivergänzung. Ich beschränke mich weiterhin auf obligatorische Komplemente, wobei ich mich an den Satzbauplänen des elektronischen Valenzwörterbuchs deutscher Verben (E-VALBU) orientiere. Im Folgenden seien die einzelnen Ergänzungsklassen, die untersucht werden, kurz vorgestellt und das Konzept des Satzbauplans näher erläutert.

1.1.1 Ausgewählte Ergänzungsklassen

Wie oben bereits erwähnt, können die vom Verb regierten Ergänzungen unterschiedliche Formen annehmen, von denen hier nur die für die Untersuchung relevanten aufgeführt werden sollen. Zu einem handelt es sich dabei um die Akkusativergänzung, die Dativergänzung sowie die Präpositivergänzung. Letztere steht im Fokus der Untersuchung.

⁸ Auf die Frage, ob das Subjekt eine Sonderrolle unter den Verbkomplementen einnimmt, kann hier nicht eingegangen werden (vgl. dazu Zifonun et al. 1997: 1082, Hinkel 2001: 78, Engel 2009: 93f.). Das Subjekt wird im Rahmen der Untersuchung nicht näher betrachtet.

Die Akkusativergänzung stellt die zweithäufigste Ergänzung dar und ist „weitgehend obligatorisch, selten fakultativ“ (Schuhmacher et al. 2004: 32). Beispiel: *Ich verstehe den Satz*. Die Dativergänzung kommt weniger häufig vor als die Akkusativergänzung, und ist häufiger fakultativ als obligatorisch (vgl. Schuhmacher et al. 2004: 33). Beispiel: *Ich diene dem Staat*. Bei der Präpositivergänzung handelt es sich um die dritthäufigste, meistens obligatorische Ergänzungsklasse (vgl. Schuhmacher et al. 2004: 33). Das Besondere an diesem Komplement ist eine feste, mit dem Verb verbundene und nicht austauschbare Präposition⁹, die wiederum den Kasus der nachfolgenden Nominalgruppe regiert (vgl. Schuhmacher et al. 2004: 33, Hoffmann 2013: 318, vgl. auch grammis). Beispiel: *Peter kümmert sich um den Jungen*. In den meisten Fällen hat die Präposition in dieser Ergänzungsklasse ihre ursprüngliche (lokale) Bedeutung verloren (vgl. Klaus 1999: 173, Engel 2009: 100), obwohl sie z.T. Reste ihrer Ursprungsbedeutung aufweist (vgl. Zifonun et al. 1997: 1368) und demnach nicht als vollkommen bedeutungsleer eingestuft werden kann (vgl. Schuhmacher et al. 2009: 33, Eroms 1991: 43).

1.1.2 Zum Satzbauplan

Um die Ergänzungen eines Verbs identifizieren zu können, helfen sogenannte Satzbaupläne, auch Valenzrahmen genannt, wie sie in speziellen Valenzwörterbüchern zu finden sind. Satzbaupläne referieren auf die syntaktische Valenz eines Verbs und geben an, wie viele Ergänzungen mit einem speziellen Verb kombiniert werden können bzw. müssen (vgl. Schuhmacher 1996: 289, Schuhmacher et al. 2004: 46). Im Gegensatz zu einem Satzmuster markieren Satzbaupläne zusätzlich, welche Ergänzungen obligatorisch oder fakultativ sind; die Pläne bilden somit die Basis für die Produktion grammatikalisch korrekter Sätze (vgl. Engel 2009: 104, Schumacher et al. 2004: 36, vgl. auch grammis). Das Verb (*sich*) *beschäftigen mit* (Lesart: *jemand verbringt mit etwas seine Zeit*) hat beispielsweise den Satzbauplan $[K_{\text{sub}}, K_{\text{pp}}]$ ¹⁰, fordert demnach ein Subjekt- und ein Präpositivkomplement, beide sind obligatorisch. Der entsprechende, grammatikalisch korrekte Satz könnte demnach wie folgt lauten: *Paul beschäftigt sich mit Tennisspielen*. Freie Angaben können dieser Struktur beliebig hinzugefügt werden, z.B. *In seiner Freizeit beschäftigt sich Paul vorwiegend mit*

⁹ Jedenfalls nicht austauschbar ohne eine Bedeutungsänderung zu erzeugen (vgl. Zifonun et al 1997: 1095).

¹⁰ Ich verwende hier eckige Klammern, um den Satzbauplan optisch hervorzuheben.

Tennispielen (vgl. auch E-VALBU). Derartige Satzbaupläne finden sich beispielsweise im elektronischen Valenzwörterbuch deutscher Verben (E-VALBU).

1.2 Das elektronische Valenzwörterbuch deutscher Verben (E-VALBU)

Für die Bestimmung der Komplementstrukturen im Bereich des Deutschen als Fremdsprache wird in dieser Arbeit mit E-VALBU gearbeitet, das in diesem Kapitel näher vorgestellt wird. Das E-VALBU¹¹ ist Teil von grammis und basiert auf dem gleichnamigen Wörterbuch von Schuhmacher et al. (2004), das für die Online-Version erweitert und aktualisiert wurde (vgl. Kubczak 2009: 18f., E-VALBU). Das Wörterbuch gilt „bis heute [als] das umfassendste Verbvalenzwörterbuch zur deutschen Sprache“ aufgrund seiner detaillierten Beschreibung der Valenzrahmen von Verben in deren jeweiligen Lesarten (vgl. Kubczak 2009: 18f.). Die Verbauswahl basiert auf den Wortschatzlisten des *Zertifikat Deutsch* des Goethe-Instituts und des Deutschen Volkshochschulverbands, wurde in der elektronischen Version aber bereits um weitere Lemmata (Einträge) erweitert (vgl. Kubczak 2009: 19, E-VALBU).

Der Verbumfang enthält vorwiegend Verben des allgemein wissenschaftlichen Vokabulars und solche, die den „Anfragen ans [IDS] entnommen wurden“ (E-VALBU). Die Einträge im Wörterbuch (inkl. der aufgeführten Textbeispiele) basieren auf umfangreichen Recherchen in Zeitungs- und Zeitschriftenkorpora des IDS aus der Gegenwart und jüngsten Vergangenheit (vgl. Schuhmacher et al. 2004: 23, E-VALBU). Die Einträge sind somit korpusbasiert ermittelt worden. Die angegebenen Satzbaupläne, die das „Kernstück der Valenzbeschreibung“ (Schuhmacher 1996: 284) darstellen, enthalten sowohl die obligatorischen als auch die fakultativen Komplemente (markiert durch Klammern). Durch eine erweiterte Recherchefunktion im E-VALBU ist es z.B. möglich, nach speziellen Satzbauplänen und entsprechend nach bestimmten Ergänzungsklassen zu suchen. Die Angabe der Satzbaupläne wird lesartenabhängig durch weitere Informationen zu den jeweiligen Komplementen ergänzt: so finden sich im E-VALBU auch u.a. Strukturbeispiele, die die Komplemente „in ihrer einfachsten standardisierten Form“ (E-VALBU) in einem Beispielsatz eingebettet darstellen und korpusgestützt ermittelte Beispielsätze. Auf diese Weise wird der eher abstrakte Satzbauplan konkretisiert: K_{pp} wird z.B. im Strukturbeispiel ‚mit Leben gefüllt‘, indem

¹¹ <http://hypermedia2.ids-mannheim.de/evalbu/index.html>.

die entsprechende, obligatorische Präposition innerhalb des Präpositivkomplements aufgeführt wird (im Satzbauplan fehlt diese zusätzliche Information).

Zielgruppe des E-VALBU sind vorrangig Lehrpersonen und Lehrwerkautoren im DaF-Bereich, es soll jedoch auch ein breiteres Publikum angesprochen werden (vgl. E-VALBU, Schuhmacher 1996: 291). DaF-Lernende können das Wörterbuch auch selbstständig nutzen, allerdings bietet sich dies aufgrund der monolingualen Ausrichtung von E-VALBU erst bei fortgeschrittenen Lernern an (vgl. Schuhmacher 1996: 291). Insgesamt wird berichtet, dass das Wörterbuch im universitären Bereich sowohl im Aus- als auch im Inland „immer häufiger verwendet“ wird (E-VALBU).

Aufgrund der umfangreichen Einträge zum Valenzrahmen eines Verbs und der Möglichkeit, spezielle Satzbaupläne, sprich Komplementarten, gezielt zu ermitteln, habe ich mich dazu entschieden, E-VALBU als Ressource in der vorliegenden Untersuchung zu nutzen und die dort aufgeführten Komplementstrukturen als Basis für die Verbauswahl und die anschließende korpusgestützte Analyse zu verwenden.

1.3. Korpuslinguistik und Lernerkorpora

In diesem Abschnitt sollen die Begriffe *Korpus*, *Korpuslinguistik* und *Lernerkorpora* vorgestellt werden. Bubenhofer (2006-2011) definiert *Korpus* als eine „[e]ndliche Menge von konkreten sprachlichen Äusserungen [sic!], die als empirische Grundlage für sprachwissenschaftliche Untersuchungen dienen.“ Derartige sprachliche Sammlungen stellen kein neuartiges Phänomen dar. Bereits vor „Verbreitung digitaler Medien“ (Storrer 2011: 216) wurden diese in vielfältiger Weise, z.B. in der angewandten Linguistik, für die Erforschung bzw. Beschreibung von Sprache genutzt (Storrer 2011: 216, Granger 2004: 123, Schmidt 2010: 556, McCarthy/O’Keeffe 2010: 14). Doch erst durch die technologischen Fortschritte im Hard- und Softwarebereich war es möglich, linguistische Datensammlungen (Sprachkorpora), so wie wir sie heute kennen, aufzubauen (vgl. McCarthy/O’Keeffe 2010: 5f.). Wenn heutzutage auf Sprachkorpora bzw. auf ein Korpus verwiesen wird, ist meist ein Computerkorpus gemeint – die elektronische Form des ehemaligen Papierarchivs (vgl. Scherer 2006: 4, Schmidt 2010: 556). So folge ich in meiner Arbeit der Definition von Lemnitzer/Zinsmeister (2010), die auf die zeitgenössische, digitale Natur eines *Korpus* verweisen:

Ein Korpus ist eine Sammlung schriftlicher oder gesprochener Äußerungen in einer oder mehreren Sprachen. Die Daten des Korpus sind digitalisiert, d.h. auf Rechnern gespeichert und maschinenlesbar (Lemnitzer/Zinsmeister 2010: 40).

Eine beliebige digitale Textsammlung allein stellt jedoch nicht automatisch einen Korpus dar, denn „idealerweise wird ein Korpus nach bestimmten sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten aufgebaut“ (Scherer 2006: 5). Den für ein Korpus ausgewählten Texten liegen demnach spezifische Kriterien zugrunde (vgl. Lemnitzer/Zinsmeister 2010: 40). Idealerweise soll ein Korpus einen Ausschnitt der Sprache (bzw. einer bestimmten Sprachvarietät) abbilden, die untersucht werden soll (vgl. Scherer 2006: 4) und auf diese Weise einen Einblick in deren „authentische[-] Verwendungskontexte[-]“ (Storrer 2011: 216) ermöglichen. Hierbei spielt die Größe des Korpus eine entscheidende Rolle, die in der Anzahl der Textwörter (Token) gemessen wird (vgl. Scherer 2006: 6f.). War in der Vergangenheit eine Korpusgröße von ca. einer Mio. Token der Standard, so werden heutzutage Korpora von bis zu einer Mrd. Token erstellt (vgl. McCarthy/O’Keeffe 2010: 6). Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS)¹², zum Beispiel, umfasst insgesamt mehr als zwei Mrd. Textwörter (verteilt auf unterschiedliche Teilkorpora). Allerdings sagt die Korpusgröße noch nichts über die Qualität eines Korpus aus, sodass auch ‚kleine‘ (< eine Mio.) Korpora ein wertvolles Werkzeug für sprachwissenschaftliche Untersuchungen darstellen (vgl. McCarthy/O’Keeffe 2010: 6, Scherer 2006: 7). Die Anzahl der Token ist somit nicht ausschlaggebend.

Zusätzlich zu den Texten, die in einem Korpus zu finden sind und als *Primärdaten* bezeichnet werden (Lemnitzer/Zinsmeister 2010: 44), findet man auch *Metadaten*, die diese Texte näher beschreiben sowie linguistische *Annotationen* (vgl. Lemnitzer/Zinsmeister 2010: 44f.). Zu den Metadaten gehören beispielsweise Informationen zur Textsorte oder zur Quelle der Texte, also „Daten über Daten“, wie Lemnitzer/Zinsmeister (2010: 46) es beschreiben. Mit Annotationen werden den Primärdaten linguistische Beschreibungen zugeordnet, die es später ermöglichen, gezielte Suchanfragen in einem Korpus zu stellen (vgl. McEnery et al. 2006: 29). Neben weiteren Annotationen¹³ gehört die automatische Wortartenzuordnung (auch *POS*¹⁴-

¹² www.dwds.de.

¹³ Z.B. die syntaktische Annotation (auch *Parsing* genannt) (vgl. Lemnitzer/Zinsmeister 2010: 75/190)

¹⁴ *POS* = *part of speech*.

Tagging genannt) zu den am weitesten verbreiteten Annotationen¹⁵; sie bildet die Basis für weitere Annotationsebenen (vgl. Lemnitzer/Zinsmeister 2010: 72, McEnery et al. 2006: 36f.). Ein anderer, wichtiger Schritt in der Textaufbereitung ist die *Lemmatisierung*, die automatisch durchgeführt wird (vgl. Lemnitzer/Zinsmeister 2010: 70). Hierbei werden die Token den dazugehörigen Lemmata (Grundformen) zugeordnet (vgl. Storrer 2011: 220). Sucht man beispielsweise das Lemma *kaufen* in einem Korpus, findet man Instanzen mit *kaufe*, *gekauft* oder *kauftest*¹⁶. Derartige Aufbereitung von Texten und der Datenumfang unterscheidet traditionelle linguistische Datensammlungen von maschinenlesbaren Korpora und beschleunigt und präzisiert auf diese Weise die Suche sowie die Analyse von Sprachdaten.

Korpusbasierte bzw. -gestützte Untersuchungen verzeichnen seit den 1970/1980ern einen Anstieg und man kann festhalten, dass elektronische Korpora fast alle Bereiche der Linguistik revolutioniert haben und heutzutage nahezu unentbehrlich geworden sind (vgl. McEnery et al. 2006: 4, Schmidt 2010: 555, McCarthy/O’Keeffe 2010: 7ff.). Dies liegt unter anderen daran, dass korpuslinguistische Analysen traditionelle sprachwissenschaftliche Methoden wie Sprecherbefragungen oder linguistische Experimente komplementieren und erweitern können (vgl. Scherer 2006: 2). Mit *Korpuslinguistik* bezeichnet man also einerseits eine Methode (vgl. McEnery et al. 2006: 7f.) bzw. eine „wissenschaftliche Tätigkeit“ (Lemnitzer/Zinsmeister 2010: 10). Andererseits stellt die Korpuslinguistik auch ein Forschungsfeld dar (vgl. Storrer 2011, 216), das mit der Erstellung und Auswertung großer linguistischer Datenmengen verknüpft ist (vgl. Walter/Grommes 2008: 15), denn „[w]er Korpuslinguistik betreibt, dem geht es in erster Linie um das Beobachten und Beschreiben sprachlicher Phänomene“ (Lemnitzer/Zinsmeister 2010: 7). Die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Informatikern, Computerlinguisten und Sprachwissenschaftlern ist eine weitere Charakteristik der Korpuslinguistik (vgl. Storrer 2011: 216).

Texte von Personen, die eine (Fremd-)Sprache erlernen, können ebenfalls die Datengrundlage in einem Korpus darstellen. Gesammelt und aufbereitet in einem so genannten *Lernerkorpus*, können diese ebenfalls mittels korpuslinguistischer Methoden untersucht werden. Obwohl elektronische Sprachkorpora seit mehreren Jahrzehnten eine

¹⁵ Für deutsche Korpora hat sich das Stuttgart-Tübingen Tagset (STTS) als Standard für die Wortartenannotation etabliert (vgl. Storrer 2011: 219, Lemnitzer/Zinsmeister 2010: 66). Siehe auch: www.ims.uni-stuttgart.de/forschung/ressourcen/lexika/TagSets/stts-table.html.

¹⁶ Storrer (2011: 220) macht darauf aufmerksam, dass bei einer Lemma-Suche in einem Korpus auch homographie Wortformen unterschiedlicher Lemmata in der Trefferliste zu finden sind, die dann manuell aussortiert werden müssen.

wichtige und wertvolle Ressource der Spracherforschung und –beschreibung darstellen, wurden die ersten speziellen Lernerkorpora erst in den späten 1980er/frühen 1990ern entwickelt (vgl. Granger 2008: 259, Walter/Grommes 2008: 15). Zur jener Zeit wollte man die technologischen Fortschritte nutzen, um eine bessere Beschreibung von Lernersprache (siehe 1.4) zu ermöglichen (vgl. Granger 1994: 25f.). Ein Lernerkorpus teilt alle essentiellen Charakteristiken mit einem muttersprachlichen Korpus, der einzige Unterschied ist der, dass die im Korpus gespeicherten Daten bzw. Texte von Sprachlernenden stammen (vgl. Granger 2008: 259, Granger 2004: 124, Barlow 2008: 335). Die meisten Lernerkorpora enthalten authentische schriftliche Proben oder transkribierte Interviews (vgl. Vander/Aston 2011: 10). Der Begriff *Authentizität* meint an dieser Stelle, dass „die Lerneräußerungen nicht allein für eine linguistische Untersuchung angefertigt“ sondern z.B. in einer standardisierten Prüfung als Teil des Fremdsprachenunterrichts erhoben wurden (vgl. Walter/Grommes 2008: 16). Die meisten Lernerkorpora beschäftigen sich hauptsächlich mit fortgeschrittenen Lernern (vgl. Granger 2004: 130), wobei auch Korpora existieren, die Daten aus verschiedenen Kompetenzniveaus beinhalten (vgl. Barlow 2008: 349). Zu diesem Typ gehört auch das MERLIN-Korpus, das in der vorliegenden Arbeit als Ressource dient und in Kapitel 2.1 näher beschrieben wird.

Die elektronische Aufbereitung und Darbietung von Lernerdaten hat den Vorteil, dass gezielt und schnell nach bestimmten sprachlichen Ausdrücken und/oder Wortformen samt dem gewünschten Kontext gesucht werden kann (vgl. Barlow 2008: 355)¹⁷. Da der Output von Sprachenlernenden häufig von der zielsprachlichen Norm abweicht, ist es zudem nützlich, gezielt nach Fehlern in Lernerproduktionen suchen zu können. Um dieses Vorgehen zu ermöglichen, werden die meisten Lernerkorpora zusätzlich fehlerannotiert. Dieser Annotationsansatz lehnt sich an die klassische Fehleranalyse (siehe 1.4) an und markiert auftretende Fehler mit einem hierfür vorgesehenen Error-Tag (vgl. z.B. Barlow 2008: 340). Die Menge der verwendeten Tags wird auch *Tagset* genannt. Die Richtlinien und eine Beschreibung des genauen Tagsets, auf dem die Fehlerannotation beruht, werden in einem Handbuch festgehalten (vgl. Lüdeling 2008: 123). Im Gegensatz zu den oben vorgestellten Annotationen wird die Fehlerannotation vorwiegend manuell durchgeführt¹⁸ und ist deswegen sowohl zeit- als

¹⁷ Bei der Applikation automatischer Annotationswerkzeuge muss man jedoch beachten, dass diese auf muttersprachlichen Korpora trainiert wurden und aus diesem Grund bei Lernertexten fehleranfällig sind (vgl. Granger 2004: 128, Rosen et al. 2013: 6).

¹⁸ Zur Problematik der Subjektivität bei Fehlerkorrekturen und der Umgang damit siehe Kapitel 1.5.

auch arbeitsintensiv (vgl. Lüdeling 2008: 123, Vander/Aston 2011: 14); sie ermöglicht jedoch differenziertere Suchanfragen bzw. Analysen und stellt deswegen eine wichtige Annotationsebene in einem Lernerkorpus dar.

Untersuchungen zu interlinguistischen Interferenzen, zu sprachlichen Strukturen einer Lernersprache, zum Spracherwerb sowie zur Sprachentwicklung können mithilfe eines Lernerkorpus durchgeführt werden (vgl. Lemnitzer/Zinsmeister 2010: 86). Bisweilen ist diese Möglichkeit jedoch nur wenigen Personen, meist Wissenschaftlern, vorbehalten, da die meisten Lernerkorpora „mehr oder weniger private Sammlungen“ (Lüdeling 2006: 33) darstellen und nicht öffentlich bzw. unentgeltlich zugänglich sind (vgl. auch Schmidt 2010: 560f.). Des Weiteren dominieren Lernerkorpora der englischen Sprache – wie das bekannte *International Corpus of Learner English* (ICLE)¹⁹. Korpora anderer Zielsprachen – Granger (2008: 262) nennt z.B. Französisch, Norwegisch, Niederländisch, Spanisch und Deutsch – existieren zwar, befinden sich aber „noch ganz am Anfang“ (Walter/Grommes 2008: 15).

Korpora des Deutschen als Fremdsprache (DaF) sind in der Regel rar, recht klein und nicht öffentlich zugänglich (vgl. Schmidt 2010: 560ff.). Ausnahmen stellen beispielweise *Falko*²⁰, (vgl. Siemen et al. 2006, Lüdeling et al. 2008), *Kobalt*²¹ (Zinsmeister et al. 2012), sowie das *LeaP-Korpus*²² (Gut 2006) dar, die hauptsächlich Daten von fortgeschrittenen Lernern enthalten. Das *EAGLE*-Korpus (Boyd 2010), das Texte von Lernanfängern des Deutschen als Fremdsprache inklusive Fehlernotationen im Bereich Grammatik enthält, repräsentiert bis dato das erste öffentlich zugängliche Korpus seiner Art. Das Lernerkorpus MERLIN (vgl. Abel et al. 2014) bietet Daten unterschiedlicher Zielsprachen und Kompetenzstufen an, es berücksichtigt sowohl Lernanfänger als auch fortgeschrittene Lerner, und bietet somit Raum für vielfältige Untersuchungen.

Trotz des Potentials von Lernerkorpora für die sprachwissenschaftliche Forschung stellen diese, wie es scheint, zurzeit immer noch eine „ungewöhnliche Datenbasis“ (Walter/Grommes 2008: 15) dar und auch im DaF-Bereich „werden

¹⁹ Das Korpus ist nicht öffentlich zugänglich und muss käuflich erworben werden (Schmidt 2010: 562).

²⁰ Das Lernerkorpus wurde von Anke Lüdeling und ihrem Team an der Humboldt-Universität zu Berlin entwickelt und ist unter www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko frei zugänglich.

²¹ Internetseite: uni-konstanz.de/Kobalt/. Das Korpus kann im Korpusrecherchesystem von *Falko* durchsucht werden.

²² LeaP steht für *Learning Prosody in a Foreign Language*. Siehe auch: philhist.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/anglistik/angewandte_sprachwissenschaft/Forschung/leap/.

Korpora generell bisher wenig eingesetzt“ (Lüdeling 2008: 120). Aus diesem Grund soll die vorliegende Arbeit zur weiteren Exploration von Lernerkorpora im Bereich DaF beitragen. Zur Vervollständigung des Themenkomplexes wird im folgenden Abschnitt näher auf Lernaltersprache und die Methode der Fehleranalyse eingegangen.

1.4 Lernaltersprache und ihre Analyse

Im Fokus dieser Arbeit stehen die Produktionen von Personen, die keine deutschen Muttersprachler sind, sondern (mit unterschiedlichem erstsprachlichen Hintergrund) Deutsch als Fremdsprache erlernen. In Produktionen von Fremdsprachenlernern kommt es häufig zu Abweichungen von der zielsprachlichen Form, da der Lernende sich einige Aspekte der Fremdsprache bereits angeeignet hat, während andere Bereiche noch nicht erlernt wurden bzw. noch nicht beherrscht werden. In den Lerneräußerungen zeigt sich somit ein linguistisches System, das weder vollkommen der Erstsprache noch der zu erlernenden Zielsprache entspricht und als *Lernaltersprache* beschrieben werden kann (vgl. Gass/Selinker 2009: 14, Huneke/Steinig 1997: 25ff.)²³. Hinter diesem Konzept verbirgt sich die Annahme, dass sich Sprachlernende unabhängig von ihrer L1 ähnlich verhalten und die Lernaltersprache, neben ihrer Instabilität²⁴ einen gewissen Grad von Systematik aufweist (vgl. Corder 1978: 76, Ott 2006: 163). Die Untersuchung von Lernaltersprache als eigenständige Sprachvarietät hat ihre Anfänge in den frühen 1970er Jahren. Ein wichtiger Punkt in ihrer Analyse ist die positive Betrachtung von Abweichungen, bzw. Fehlern in Lernerproduktionen (Huneke/Steinig 1997: 26), weshalb die Methode der Fehleranalyse (engl. *Error Analysis*) eng mit der Theorie der Lernaltersprache verknüpft ist (vgl. Ellis/Barkhuizen 2008: 54).

Die klassische Fehleranalyse beschäftigt sich mit der kritischen Untersuchung von Lernaltersprache und umfasst mindestens vier Schritte (vgl. Ellis/Barkhuizen 2008: 51ff., Gass/Selinker 2009: 103). Im ersten Schritt werden Daten von Sprachenlernern gesammelt, die als Basis für die weitere Untersuchung dienen. Anschließend geht es darum, die einzelnen Fehler zu identifizieren, wobei auf eine zielsprachliche Norm zurückgegriffen werden muss. Im dritten Schritt werden die Fehler beschrieben und

²³ Larry Selinker (1972: 213f.) prägte hierfür den Begriff *Interlanguage*. Andere Bezeichnungen sind z.B. *learner language* (vgl. u.a. Ellis/Barkhuizen 2008) oder *Interimsprache* (Ott 2006).

²⁴ Instabil im Sinne von „offen für Lernfortschritte“ (Ott 2006: 163).

basierend auf zuvor aufgestellten Fehlerkategorien genauer klassifiziert. Der vorletzte Schritt befasst sich mit der potentiellen Fehlerquelle – hier wird versucht, Erklärungen für die einzelnen Fehler zu finden. Zu einer Fehleranalyse gehört schlussendlich noch eine Fehlerevaluation, in der die Fehler nach ihrer Schwere gewichtet werden. Dieser letzte Schritt wird jedoch selten umgesetzt (vgl. Ellis/Barkhuizen 2008: 67). Die Identifikation von Fehlern ist keine leichte Aufgabe, da viele Fehler mehrdeutig sein können und die Quelle eines Fehlers nur schwer eindeutig bestimmt werden kann (Ellis/Barkhuizen 2008, 67, Tono 2003: 804). Der Fehlerbegriff wird in Kapitel 1.5 nochmals aufgegriffen.

Obwohl die Theorie davon ausgeht, dass Lernersprache eine eigenständige Sprachvarietät darstellt und aus diesem Grund der Vergleich mit einer zielsprachlichen Norm nicht als defizitär betrachtet werden sollte (vgl. Corder 1978: 73), kann eine Fehleranalyse ohne einen derartigen Vergleich nicht durchgeführt werden (vgl. Ellis/Barkhuizen 2008: 58). Auch die vorliegende Untersuchung greift auf den Vergleich zwischen der Produktion von Lernenden und einer zielsprachlichen Norm zurück. Obwohl ein derartiger Blickwinkel aufgrund des Fehlerfokus‘ ein unzureichendes Bild von einer Lernersprache zeichnet, ist und bleibt die klassische Fehleranalyse vor allem vom pädagogischen Wert (vgl. Ellis/Barkhuizen 2008: 70) und hat das Potential, „den Blick ... für gewisse interimssprachliche Phänomene“ zu schärfen (Diehl 1991: 10).

Neben der Fehleranalyse gibt es weitere Ansätze, Lernersprache(n) zu untersuchen, von denen hier lediglich zwei näher vorgestellt werden. Eine Untersuchungsmethode stellt die kontrastive Analyse (engl. *Contrastive Interlanguage Analysis*) dar (vgl. Lüdeling 2008: 121). Hierbei werden die Lerneräußerungen mit muttersprachlichen verglichen, ohne jedoch eine Fehleranalyse im klassischen Sinne durchzuführen (vgl. Granger 2004: 128), sondern das Vorkommen und den Mehr- bzw. Mindergebrauch (*over- and underuse*) bestimmter lexikalischer Formen oder Ausdrücke zwischen Lernenden und Muttersprachlern zu untersuchen bzw. zu vergleichen (vgl. Granger 2004: 133, Barlow 2008: 335). Des Weiteren kann ein Vergleich von Lernenden auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus durchgeführt werden. Dieser bietet die Möglichkeit, u.a. Sprachentwicklungs- und –erwerbsprozesse zu ermitteln (vgl. Barlow 2008: 349), wobei diverse Fokusse denkbar sind (vgl. Tono 2003: 805f.).

So zeigt es sich als vorteilhaft, Lernerproduktionen genauer zu untersuchen. Eine Fehleranalyse erlaubt einen Einblick in den Lern- und Entwicklungsprozess und

macht auf diese Weise deutlich, was Lernende bereits beherrschen bzw. welche Bereiche noch problematisch zu sein scheinen (vgl. Gass/Selinker 2009: 102). Insgesamt bergen solche Untersuchungen ein vielfältiges wissenschaftliches Potential und bieten Anschluss für didaktische Umsetzungen.

1.5 Fehlerbewertung und Fehlerannotation

Um Fehler bewerten und analysieren zu können, ist es zunächst erforderlich zu klären, was einen sprachlichen Fehler ausmacht (vgl. Lüdeling 2006). Ich folge hier, so wie MERLIN, der Definition von Lennon (1991), der einen Lernerfehler folgendermaßen beschreibt:

a linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would, in all likelihood, not be produced by the speakers' native speaker counterparts (Lennon 1991: 182).

Bei der Identifikation eines Fehlers spielt demnach der Vergleich zu einer zielsprachlichen Norm eine große Rolle. Wie dies in der Fehlerannotation aufgegriffen wird, ist in 1.5.1 dargelegt. Fehler können auf verschiedenen sprachlichen Ebenen auftreten; man kann grob zwischen *Norm-* und *Systemfehlern* unterscheiden (vgl. Schneider 2013: 30, Lüdeling 2006: 35, Hennig 2012: 130)²⁵. Während Normfehler lediglich unter bestimmten Umständen als solche klassifiziert werden können, da sie eher im Bereich Sprachstil situiert sind, stellen Systemfehler klassische Grammatikfehler dar, die in nicht grammatikalischen Äußerungen resultieren (vgl. Hennig 2012: 143, Schneider 2013: 30)²⁶.

In meiner Analyse stehen Systemfehler im Vordergrund, genauer gesagt Fehler in der Verbvalenz. Als Referenz zur Fehlerbestimmung (vgl. Schneider 2013: 33) wähle ich die Satzbaupläne im E-VALBU, die korpusgestützt ermittelt wurden (E-VALBU). Die Fokussierung auf Grammatikfehler hat laut Ellis/Barkhuizen (2008) den Vorteil, dass sie weniger anfällig für subjektive Evaluation sind als die Beurteilung von Normfehlern; Allerdings wird im folgenden Kapitel deutlich, dass Fehlerbewertungen

²⁵ Ellis/Barkhuizen (2008: 56) reden entsprechend von *acceptability* und *grammaticality*.

²⁶ Diese Unterscheidung ist natürlich nicht unproblematisch, da aufgrund von Sprachwandel sich ebenfalls die Grammatik einer Sprache verändern kann (vgl. Schneider 2013: 33).

jeglicher Art einen gewissen Grad an Subjektivität mit sich bringen, die man nicht unterschätzen darf und mit der man im Rahmen einer Fehlerannotation umgehen muss.

1.5.1 Zielhypothese als Basis der Fehlerbewertung

Die Fehlerkorrektur von Lernertexten – liegen sie handschriftlich oder elektronisch vor – birgt das Problem der Subjektivität (vgl. Lüdeling 2008: 135, Vander/Aston 2011: 10, Tono 2003: 804), und hängt u.a. davon ab, „was man als korrekt ansehen würde, d.h. gegen welchen Standard man evaluiert“ (Lüdeling 2008: 119). Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass es eine hohe Variabilität innerhalb sprachlicher Fehlerzuweisungen und -bewertungen gibt, mit der man umgehen und die man dokumentieren muss (vgl. Lüdeling 2008, Schneider 2013, Hennig 2012), da eine Vermeidung von (subjektiven) Interpretationen bei der Fehlerkorrektur unvermeidbar ist (vgl. Lüdeling 2006: 45, Barlow 2008: 340).

Die Korrektur eines Fehlers impliziert „eine Hypothese darüber, ... wie die Äußerung hätte korrekt lauten müssen“ (Lüdeling 2006: 36, vgl. auch Lennon 1991: 182, Hennig 2012: 126). Diese Hypothese wird hier *Zielhypothese* (ZH) genannt (vgl. Lüdeling 2006/2008, Siemen et al. 2006). Sie stellt eine „zielsprachlich angemessene Rekonstruktion der Lerneräußerung“ (Schmidt 2010: 565) dar und ermöglicht auf diese Weise eine Fehlerklassifikation: Es wird ein Vergleich zwischen Lerneräußerung und ZH vorgenommen und Fehler können erst in Bezug darauf identifiziert und annotiert werden (vgl. Lüdeling 2008: 126, Siemen et al. 2006). Bei Fehlerannotationen in Lernerkorpora stellt die Erstellung einer ZH einen wichtigen Schritt in der Qualitätssicherung dar, wobei die ZH, so wie die Fehlerklassifikation auch, auf unterschiedliche sprachliche Ebenen referieren kann (z.B. Grammatik oder Pragmatik) (vgl. Abel et al. 2014). Ein weiteres Merkmal der ZH ist der minimale Eingriff in die Lerneräußerung (vgl. Abel et al. 2014). Die korrigierte Version sollte möglichst nah am Originaltext bleiben, insbesondere im Bereich Grammatik ist darauf zu achten, nur das nötigste zu annotieren. Aspekte wie soziolinguistische Angemessenheit oder lexikalische Fehler sollten hierbei ausgeblendet werden.

Obwohl die zielsprachliche Rekonstruktion einer Lernerproduktion eine wichtige Bedeutung innerhalb der Fehlerannotation hat, wurde ihr laut Lüdeling (2008: 126) bislang in der korpuslinguistischen Literatur wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Ohne explizite Angabe der ZH ist es jedoch unmöglich, die Ergebnisse einer

Fehleranalyse bzw. -auswertung nachzuprüfen, da oftmals mehrere ZH für eine fehlerhafte Äußerung in Frage kommen (vgl. Lüdeling 2006: 36). Da aber ein Desiderat empirischer Arbeit die Reproduzierbarkeit der Ergebnisse darstellt, ist es auch im Bereich der Fehlerbewertung bzw. -annotation notwendig, einzelne Schritte und Entscheidungen transparent zu machen (vgl. Lüdeling 2008: 123, Abel et al. 2014). Insbesondere bei der Arbeit mit Lernerdaten stellt die ZH eine Möglichkeit dar, mit der Variabilität und der Subjektivität bei Fehlerkorrekturen umzugehen. Auch im MERLIN-Lernerkorpus werden Zielhypothesen auf zwei Ebenen angefertigt und die weitere Fehlerannotation darauf aufgebaut (Abel et al. 2014). Diesem Vorgehen folge auch ich in meiner Untersuchung, wobei ich mich ausschließlich auf den Bereich Grammatik bzw. Verbvalenz beschränke und bei inkorrekten Instanzen eine Zielhypothese angebe.

2. Korpusgestützte Untersuchung zweier Verbgruppen

Im diesem Kapitel wird zunächst die Datengrundlage der Untersuchung, das Lernerkorpus MERLIN, vorgestellt (2.1) bevor anschließend die Fragestellung nochmals aufgegriffen und versucht wird, sie in den aktuellen Forschungskontext einzubetten (2.2). Im Folgenden (2.3) wird die Verbauswahl begründet und näher beschrieben. Anschließend (2.4) wird der Fokus auf die Datenanalyse gelegt, wobei zuerst die Instanzenauswahl (2.4.1) vorgestellt wird. In 2.4.2 wird beschrieben, welche Fehlerdefinition in der vorliegenden Analyse gebraucht wird. Da lediglich bestimmte Bereiche der Verbvalenz im Vordergrund stehen, werden einige grammatische Phänomene außen vor gelassen. Kapitel 2.4.3 behandelt die Fehlerkategorien, die für die Fehlerannotation der Lernertexte relevant sind und geht näher auf den Annotationsprozess ein. Dem folgend (2.4.4) werden einige Instanzen vorgestellt, deren Fehlerklassifizierung sich im Rahmen der Annotation als schwierig gestaltete und die z.T. aussortiert wurden. Die Auswertung der Daten und deren Diskussion findet sich in Kapitel 2.5. Hierbei wird vor allem auf den Präpositions- und Kasusgebrauch innerhalb der Präpositivkomplemente eingegangen (2.5.1 und 2.5.2) und die Fehlerentwicklung innerhalb verschiedener Kompetenzniveaus skizziert (2.5.3).

2.1 Datengrundlage: das Lernerkorpus MERLIN

In meiner Untersuchung von Valenz und Rektion im Bereich Deutsch als Fremdsprache greife ich auf Daten des Lernerkorpus MERLIN zurück, das sich momentan (Stand Januar 2014) noch im Aufbau befindet und voraussichtlich Ende 2014 fertiggestellt wird. Da jedoch alle Lernertexte bereits digitalisiert und lemmatisiert wurden und mir in einem vorläufigen Demokorpus (Version vom 28.10.2013) zur Verfügung stehen, ist es möglich, bereits jetzt mit diesem Korpus zu arbeiten. In diesem Kapitel wird das Lernerkorpus näher vorgestellt.

MERLIN steht für *Multilingual Platform for the European Reference Levels: Interlanguage Exploration in Context* (Dt. Mehrsprachige Plattform für die Europäischen Referenzniveaus: Untersuchung von Lernersprache im Kontext).²⁷ Das Korpus verfolgt das Ziel, die einzelnen sprachlichen Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) mit authentischen Lernermaterial zu veranschaulichen und auf diese Weise zur Validierung des GeR beizutragen (Abel et al. 2014). Trotz seiner Etablierung als „einflussreichstes Bezugssystem [für Fremdsprachenkompetenz] europaweit“ (Abel 2010: 202), wurde der GeR in der Vergangenheit u.a. für seine fehlende Empirie, Anschaulichkeit und Sprachspezifik kritisiert (vgl. dazu Quertz 2010, Abel 2010, Alderson 2007, Little 2006). Da im GeR sprachbezogene Kriterien (z.B. für den Bereich Grammatik) fehlen bzw. nicht intendiert sind (vgl. Europarat 2001: 114), hat der Europarat seit 2001 dazu aufgerufen, zusätzliche Instrumente für den GeR zu entwickeln, die sprachspezifische Merkmale illustrieren (Abel et al. 2014). MERLIN setzt an dieser Stelle an, in dem das Lernerkorpus mit authentischen Lernerdaten zur Erforschung der einzelnen GeR-Stufen beiträgt.

Das Korpus ist trilingual angelegt – es umfasst die Zielsprachen Deutsch, Italienisch und Tschechisch – für die vorliegende Analyse beschränke ich mich jedoch lediglich auf den deutschen Teilkorpus. Dieser enthält ca. 1100 Texte: pro Sprachniveau ca. 220, mit 3-4 Aufgaben je Testniveau. Diese Texte wurden von Lernenden des

²⁷ Das Projekt wird finanziert von der Europäischen Kommission und geleitet von Katrin Wisniewski, Karin Schöne und Maria Lieber (TU Dresden). Kooperationspartner sind die EURAC in Bozen, das tele-Institut in Frankfurt/Main, die Eberhard Karls Universität in Tübingen, das Berufsförderungsinstitut Oberösterreich in Linz und die Karls-Universität in Prag. Nähere Informationen siehe Anhang („Acknowledgement MERLIN“).

Deutschen als Fremdsprache²⁸ in einer standardisierten Sprachprüfung handschriftlich produziert (Abel et al. 2014), sind demnach in einem gesteuerten Fremdspracherwerb anzusiedeln. Die Personen haben unterschiedliche Erstsprachen (z.B. Polnisch, Russisch, Türkisch, Arabisch) und sind durchschnittlich ca. 34 Jahre alt.

Nach der Digitalisierung der handgeschriebenen Produktionen werden die Lernerproduktionen im Moment (Januar 2014) nach unterschiedlichen sprachspezifischen und –übergreifenden Merkmalen fehlerannotiert, wofür ein spezielles Annotationsschema entwickelt wurde (vgl. Abel et al. 2014). Angelehnt an das deutsche Lernerkorpus Falko (vgl. Reznicek et al. 2012), werden die Fehler auf unterschiedlichen Ebenen annotiert und es werden zwei Zielhypothesen (ZH)²⁹, die minimale ZH und die erweiterte ZH, erstellt. Die minimale Zielhypothese (ZH1) betrifft lediglich den Bereich Grammatik und Orthografie, während die erweiterte Zielhypothese (ZH2) Bereiche wie Lexik und Pragmatik umfasst. Die ZH1 stellt eine Voraussetzung für die Durchführung automatischer Annotationsprozesse dar; generell dienen beide ZH aber primär dazu, die Fehlerannotationen (für die Benutzer des Korpus) transparent bzw. nachvollziehbar zu machen (vgl. Lüdeling 2008, Abel et al. 2014).

Metadaten wie beispielweise die Erstsprache der Lernenden, das Geschlecht, die konkrete Testaufgabe und das attestierte GeR-Niveau werden ebenfalls zur Verfügung gestellt. So wird es im fertigen Korpus u.a. möglich sein, die Texte gemäß der Metadaten zu sortieren und/oder gezielt nach sprachlichen Ausdrücken, Metadaten, und Fehlerkategorien zu suchen (Abel et al. 2014). Dies wird ermöglicht durch die ANNIS³⁰-3-Architektur, die speziell für die Visualisierung und Durchsuchung von Mehrebenkorpora entwickelt wurde (Abel et al. 2014, siehe auch sfb632.uni-potsdam.de). In der mir vorliegenden Demoversion des Korpus (vom 28.10.2013) können bereits elementare Suchanfragen mit AQL (Annis Query Language, sfb632.uni-potsdam.de/annis/aql.html) formuliert werden. Mit `tok_lemma=/[Vv]erstehen/` sucht man beispielweise nach Formen des Verbs *verstehen* in Groß- und Kleinschreibung, die

²⁸ Hier muss erwähnt werden, dass ein Teil der Lernenden die Sprachprüfung nicht im Ausland absolviert hat. Im MERLIN-Korpus liegen auch Texte von Personen vor, die in Deutschland oder z.B. der Schweiz Deutsch lernen. Angelehnt an Lüdeling (2008: 124) und die Konventionen des Falko-Korpus wird aber der Term *Deutsch als Fremdsprache* gewählt, zumal das Land, in dem Deutsch gelernt wird, bei den vorliegenden Daten nicht dokumentiert ist. Der Begriff schließt demnach beide Gruppen von Lernenden (In- und Ausland) ein.

²⁹ Auch *target hypothesis* genannt (Abel et al. 2014). Näheres zur ZH siehe Kapitel 1.5.1.

³⁰ ANNIS steht für Annotation Information Structure (<http://www.sfb632.uni-potsdam.de/annis/>).

der Grundform (Lemma) des Verbs zugeordnet sind. Die Abfragen lassen sich problemlos mit den Metadaten im Korpus verknüpfen. Möchte man beispielweise nach allen Vorkommnissen von *warten* suchen, die eine Lernerin mit Russisch als Erstsprache (L1) produziert hat, so sieht die Anfrage in ANNIS folgendermaßen aus: *tok_lemma = /[Ww]arten/ & meta::author_gender = "female" & meta::author_L1 = "Russian"*.

Das Lernerkorpus MERLIN enthält Texte unterschiedlicher Kompetenzstufen und Sprachen und stellt damit eine Ausnahmeerscheinung im Bereich der Lernerkorpora da (vgl. Nesselhauf 2004: 130, Granger 2008: 262). Das Korpus ermöglicht das wissenschaftliche Arbeiten mit Lernerdaten (mit oder ohne Einbezug der GeR) und kann einen erheblichen Beitrag zur Fremdsprachenerwerbsforschung leisten (vgl. Lüdeling/Walter 2009, Abel et al. 2014). Da ich persönlich am MERLIN-Korpus mitgearbeitet habe und die Daten bereits vor Veröffentlichung des Korpus für meine Forschungszwecke nutzen kann, habe ich mich entschieden, dieses Lernerkorpus als Datenressource in der vorliegenden Untersuchung einzusetzen. Meine Analyse bezieht sich auf die Daten der Korpus-Demoversion vom 28.10.2013.

2.2 Forschungskontext und Fragestellung

Das Wissen um die Komplementstruktur eines Verbs stellt für die Produktion grammatikalisch korrekter Sätze eine notwendige Voraussetzung dar (vgl. Schuhmacher et al. 2004: 46, Engel 2009: 104), insbesondere die Valenzstruktur eines Verbs stellt eine große Hürde für Sprachlerner dar (vgl. Abel 2002: 149). Lernende einer Zweit- oder Fremdsprache müssen sich dieses grammatische Wissen im Verlauf des Spracherwerbs aneignen. Hierbei spielt u.a. die Kategorie Kasus eine wesentliche Rolle. Die Kasusmorphologie stellt bekanntermaßen einen schwierigen Bereich im DaF-Unterricht dar (vgl. u.a. Fischer 2010, Kempe/MacWhinney 1998, Diehl/Pistorius 2002, Ballestracci 2008) und scheint im Erwerb einer überindividuellen, festen Sequenz zu folgen (Fischer 2010: 26, Diehl/Pistorius 2002: 227)³¹. Eine Untersuchung zum Kasuserwerb von Deutsch- und Russischlernern von Kempe/MacWhinney (1998) zeigt,

³¹ Zur Kritik der Erwerbsreihenfolge siehe Baten/Willems (2012).

dass das deutsche Kasussystem langsamer als das russische erworben wird³². Das Deutsche weist im Vergleich zum Russischen zwar ein weniger komplexes Kasussystem auf, besitzt jedoch aufgrund von homographen Kasusmorphemen eine geringere Form-Funktion-Zuverlässigkeit (vgl. Kempe/MacWhinney 1998: 545). Fischer (2010: 18) verweist darauf, dass dieser „Formsynkretismus“ die Kasusoppositionen verdeckt, welches deren Erwerb erschwert. Auch Abel (2002) nennt die „Rektion des Verbs“ oder auch „die normgerechte Zahl der Aktanten“ einen „typisch valenzbedingte[n] Fehler“ (Abel 2002: 150) bei Sprachlernern.

Ein anderer Bereich im Deutschen, der fehleranfällig erscheint, ist der sprachkonforme Gebrauch von Präpositionen (vgl. Hoffmann 2013: 365). Präpositionen werden zwar nicht flektiert, regieren jedoch den Kasus der dazugehörigen Nominalphrase. Ein Lernproblem stellt die Tatsache dar, dass einige Präpositionen einen Kasus regieren, andere zwei, und andere wiederum keine „erkennbare Kasusforderung“ (Grießhaber 2007: 629) vorweisen. Studien und didaktische Überlegungen zur Kasusmarkierung nach Präpositionen (Baten 2009, Balçı/Kanathlı 2001, Freitag/Vandermeeren 2005/Domínguez Vázquez 2005) zeigen, dass dieser Bereich für Deutschlernende und -lehrende keinesfalls leicht zu erschließen ist. In der vorliegenden Arbeit geht es ebenfalls um den Präpositionsgebrauch bei DaF-Lernern, jedoch steht hier nicht die prototypische Präpositionalphrase in ihrer adverbialen Funktion (vgl. Zifonun et al. 1991: 2099, Hoffmann 2013: 365) im Vordergrund sondern deren Gebrauch innerhalb eines vom Verb geforderten Präpositivkomplements (Beispiel: *warten auf jmdm./etw.*).

Die Präpositionsfunktion und -bedeutung innerhalb einer Präpositivergänzung unterscheidet sich von ihrer Grundfunktion, die man als „Relationierung eines zu lokalisierenden Objekts oder eines Ereignisses mit einem Bezugsobjekt“ (Hoffmann 2013: 368) beschreiben kann. Bei adverbial gebrauchten Präpositionalphrasen (PP) ist die verwendete Präposition nicht vom Verb bestimmt, vielmehr stellt sie eine semantische Beziehung „zu dem von ihr regierten Wort“ dar (Helbig/Schenkel 1991: 43). In *Peter läuft um das Rathaus* bezieht sich die Präposition *um* auf die nachfolgende Nominalphrase (NP) *das Rathaus*. Gemeinsam bilden sie eine Einheit, nämlich die PP *um das Rathaus*. Das Verb im Satz (hier: *laufen*) hat keine feste Verbindung zu dieser Phrase, die in ihrer Form auch in Sätzen wie z.B. *Peter spaziert um das Rathaus*

³² Kempe/MacWhinney untersuchten in ihrer Studie jedoch lediglich das Verständnis von Kasuszuweisungen, nicht deren Produktion.

vorkommen kann. Innerhalb eines Präpositivkomplements jedoch spielt diese Eigenbedeutung meistens keine bzw. nur eine sehr geringe Rolle (Hoffmann 2013: 368, Engel 2009: 100, Klaus 1999: 144). Im Satz *Peter kümmert sich um die Kinder* hat die Präposition keine erkennbare semantische Motivation, sie wird durch das Verb festgelegt und ist nicht austausch- oder weglassbar (vgl. Engel 2009: 100, Klaus 1999: 143, Helbig/Schenkel 1991: 43) (**Peter kümmert sich auf die Kinder/*Peter kümmert sich die Kinder*). Die Präposition bildet somit eine feste Einheit mit dem Verb, gehört dementsprechend zu seiner Valenz. Der Kasus der nachfolgenden NP wird von der Präposition regiert; wenn es sich um eine Präposition mit Doppelrektion (Wechselpräposition) handelt, wird der Kasus des Valenzträgers, des Verbs, transferiert (vgl. Hoffmann 2013: 366, Zifonun et al. 1997: 1037). Beispiel: *auf* und *an* als Wechselpräpositionen können adverbial gebraucht mit einer NP sowohl im Dativ als auch mit Akkusativ stehen, als Teil eines Präpositivkomplements ist ihr Kasus jedoch fest: *Ich warte auf meinen Vater* und *Ich denke an meine Freundin*.

Verben, die ein Präpositivkomplement fordern, stellen demnach eine Herausforderung für den Deutschlernenden dar. Neben der entsprechenden, bedeutungsunklaren Präposition muss ebenfalls der korrekte Kasus beachtet werden, um einen grammatikalisch korrekten Satz zu produzieren. Im Fall von Präpositionen mit Doppelrektion wird dies nochmals erschwert. Hinzu kommt, dass viele Verben je nach Lesart sowohl mit als auch ohne ein Präpositivkomplement gebraucht werden können. Als Beispiel soll das Verb *denken* dienen, dem laut E-VALBU neun Lesarten zugeordnet werden können, darunter welche ohne Präpositivergänzungen und sogar unterschiedliche Präpositivergänzungen (*denken an* und *denken von/über*).

Die Charakteristiken derartiger Verben lassen vermuten, dass Lernenden des Deutschen in diesem Bereich vermehrt Fehler unterlaufen. Diese Vermutung soll in der vorliegenden Arbeit empirisch erörtert werden. Untersuchungen zu Verben mit Präpositivkomplement (PK) im Bereich Deutsch als Fremdsprache gibt es wenige. Mir persönlich ist lediglich eine bekannt, die den Gebrauch bzw. die Produktion derartiger Verben bei Deutschlernenden näher betrachtet. In der Studie von Gibson et al. (2001) wurden 64 Sprachlernenden verschiedene Verben mit Präpositivkomplement vorgelegt, bei denen jeweils die korrekte Präposition ergänzen werden musste (Beispiel: *hoffen* ____). Eine Zeitbeschränkung gab es nicht. Im Vordergrund der Untersuchung stand nicht die eigenständige, korrekte Realisation von Verben mit Präpositivkomplement, sondern lediglich die Wahl der korrekten Präposition, da ausschließlich Verben mit

Präpositivkomplement für das Experiment ausgewählt wurden. Meines Erachtens kann der Gebrauch von Verben mit PK in einer derartig strukturierten Aufgabe nicht zufriedenstellend untersucht werden. Die Verben bei Gibson et al. (2001) wurden den Lernern isoliert präsentiert und die Lerner wussten, dass der Einsatz einer Präposition von ihnen verlangt wurde. Eine solche Aufgabe gleicht eher einem Vokabeltest als der Analyse des eigenständigen Gebrauchs von Verben mit Präpositivkomplement.

Anders als in der oben genannten Studie werden in dieser Arbeit selbstständige, schriftliche Produktionen von Deutschlernern auf den Gebrauch von Verbvalenzen untersucht. Genauer gesagt wird die Realisation von deutschen Verben mit und ohne PK in den Blickpunkt gerückt. Es soll untersucht werden, bei welcher Verbgruppe (mit oder ohne PK) Lernenden des Deutschen als Fremdsprache mehr Fehler unterlaufen. Die Forschungsfrage kann demnach wie folgt formuliert werden: *Wirkt sich die Komplementart ‚Präpositivkomplement‘ auf die Fehlerhäufigkeit bei DaF-Lernenden aus?* Anders ausgedrückt: Werden mehr Fehler bei Verben mit oder bei Verben ohne Präpositivergänzung gemacht? Eine derartige Untersuchung wurde meines Wissens noch nicht durchgeführt.

Aufgrund der oben aufgeführten Charakteristiken des Präpositivkomplements (feste Verbindung zu einer Verblesart, keine bzw. geringe semantische Motiviertheit, Rektion eines bestimmten Kasus) und der zahlreichen Präpositionen, die potentiell in Frage kommen (vgl. Hoffmann 2013: 367f.), lässt sich die Hypothese formulieren, dass Verben mit einem obligatorischen Präpositivkomplement fehleranfälliger sind als solche mit z.B. einem Akkusativ- oder Dativkomplement. Des Weiteren soll der Frage nachgegangen werden, ob Fehler vorwiegend den Präpositions- oder den Kasusgebrauch zuzuordnen sind bzw. ob sie im Besonderen Präpositionen mit Doppelrektion betreffen. Mithilfe der Metadaten im MERLIN-Korpus ist zudem eine Untersuchung der Fehlerverteilung bzw. -entwicklung auf den einzelnen GeR-Niveaustufen möglich.

Mit dieser Untersuchung möchte ich die Methoden der Korpuslinguistik nutzen, das Potential von Lernerkorpora verdeutlichen und somit zur erwünschten korpuslinguistischen Arbeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache beitragen (vgl. Fandrych/Tschirner 2007, Schmidt 2010, Lüdeling/Walter 2009, Fandrych 2010). Besonders im Bereich der Verbvalenz stehen momentan wenig korpusgestützte Untersuchungen zur Verfügung. Ein Blick in die Publikationsliste des Falko-Projekts und in die Bibliographie zu Lernerkorpora des *Centre for English Corpus Linguistics*

der *Université catholique du Louvain (UCL)*³³ zeigt, dass Studien im Bereich Verbvalenz und Fehlernalyse nicht im Fokus stehen. Vielmehr beschäftigen sich Studien mit Phänomenen auf der textuellen Ebene sowie mit dem konkreten Vergleich der sprachlichen Produktionen deutscher Muttersprachler und Sprachlerner.

Mit dem Lernerkorpus MERLIN bin ich in der glücklichen Position, Daten analysieren zu können, die bislang noch nicht der Öffentlichkeit zur Verfügung stehen. Mit der Arbeit möchte ich das Potential von Lernerkorpora verdeutlichen und zeigen, wie MERLIN für korpusgestützte Untersuchungen im DaF-Bereich genutzt werden kann.

2.3 Verbauswahl

Dieses Kapitel widmet sich der Datenauswahl für meine Analyse: Es wird auf die Verbauswahl (mit und ohne PK) eingegangen und diese begründet. Ausgewählt wurden Verben bzw. Verblesarten (vgl. Fischer 2010: 30), die laut Satzbauplan in E-VALBU genau *ein* obligatorisches Dativ- bzw. Akkusativkomplement bzw. genau *ein* obligatorisches Präpositivkomplement fordern. Das Verb (*sich*) *kümmern um* (Lesart: *sich mit etwas befassen*) hat beispielsweise den Satzbauplan [K_{sub}, K_{prp}], das Verb *verstehen* (Lesart: *begreifen*) [K_{sub}, K_{akk}] und *dienen* (Lesart: *etwas ist für jemanden/etwas gut, förderlich*) weist den Satzbauplan [K_{sub}, K_{dat}] auf. Die Abkürzungen K_{prp}, K_{akk} und K_{dat} stehen jeweils entsprechend für die obligatorischen Präpositiv-, Akkusativ- und Dativkomplemente.

Die Genitivergänzung (K_{gen}) wird in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt, da sie im heutigen Sprachgebrauch rar ist (vgl. Schuhmacher et al. 2004: 32) und nur noch bei wenigen Verben vorkommt, die zudem auf Fachgebiete wie das Rechtswesen beschränkt sind (vgl. Engel 2009: 98, Hoffmann 2013: 317). Es lässt sich des Weiteren feststellen, dass die Präpositivergänzung vermehrt an die Stelle der Genitivergänzung tritt (vgl. u.a. Eroms 1991: 45). Beispiel: *Ich erinnere mich ihrer* vs. *Ich erinnere mich an sie*). Durch die Recherchemöglichkeiten im E-VALBU konnten

³³ Für Falko siehe: linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko/publikationen und für die Bibliographie zur Lernerkorpora siehe: uclouvain.be/en-cecl-lebiblio.html.

Verben mit spezifischen Ergänzungen gezielt extrahiert werden, insbesondere solche mit oben genannten Satzbauplänen.

Die im E-VALBU ermittelten Verben wurden im MERLIN-Demokorpus³⁴ (Version vom 28.10.2013) abgefragt und auf deren Häufigkeit untersucht. Verben mit abtrennbarem Präfix (z.B. *aufpassen auf jmdn./etw.*) wurden aussortiert, damit „präpositionale[-] Anschlüsse[-]“ (Heringer 2009: 12) in Lernertexten eindeutig bestimmbar sind.³⁵ Da viele Verben bzw. Verblesarten gar nicht bzw. selten in MERLIN vorkamen, wurden anschließend Verben mit geringfügig abweichenden Satzbauplänen hinzugezogen, da eine erste Analyse im Lernerkorpus zeigte, dass sie häufig(er) vorkommen. Hierbei handelt es sich vor allem um die Verben *warten auf*, *helfen*, *sprechen mit*, *bewerben um*, und *gratulieren*. Bei diesen Verben sind neben den obligatorischen auch fakultative Ergänzungen möglich, die jedoch im Rahmen meiner Arbeit nicht näher betrachtet werden. Trotz der auf den ersten Blick leicht unterschiedlichen Satzbaupläne ist allen ausgewählten Verben gemeinsam, dass sie ein obligatorisches Präpositiv- bzw. Dativ- oder Akkusativkomplement fordern, welches Gegenstand der Analyse ist. Da MERLIN ein kleines Korpus ist (insgesamt 144690 Token³⁶), ist die Untersuchung von frequenten Phänomenen ratsam, um verwendbare Ergebnisse zu erhalten (vgl. Schmidt 2010: 569).

Um die Häufigkeit der einzelnen Verben im Korpus eindeutig bestimmen zu können, wurden die Trefferlisten im Korpus intellektuell nachbearbeitet. Dieses Vorgehen ist notwendig, um lediglich die Instanzen zu ermitteln, die für die vorliegende Forschungsfrage relevant sind. Die Suche nach dem Lemma *gehören* zum Beispiel liefert eine automatisch erstellte Trefferliste, die ebenfalls Pseudotreffer (vgl. Storrer 2011: 218) wie z.B. *An der anderen Seite gehört der Wohnung nicht uns...* (ID: 1031_0003145) enthält, die ich nicht in meiner Analyse berücksichtige, da ich mich für das Verb *gehören zu* (mit einem Präpositivkomplement) interessiere³⁷. Da die Verblesarten (und folglich die Satzbaupläne) von *jmdm. gehören* und *zu jmdm. gehören* unterschiedlich sind (siehe E-VALBU), müssen sie disambiguiert werden (vgl. Schmidt 2010: 569), um die Belegliste, also die für die Forschungsfrage zentrale Teilmenge der

³⁴ Von nun an einfach MERLIN.

³⁵ Zudem gestaltet sich die Abfrage von Präfixverben in MERLIN als schwierig, da der Annotationsprozess noch nicht abgeschlossen ist (Stand: Januar 2014).

³⁶ Diese Tokenanzahl bezieht sich auf die Version vom 28.10.2013.

³⁷ Da ich vor allem die Fehler in den einzelnen Komplementarten untersuche, wäre es keine Option an dieser Stelle die Korpusabfrage nach dem Verb *gehören* und der Präposition *zu* zu formulieren, da ich ebenfalls an Sätzen interessiert bin, in denen die entsprechende Präposition fehlt bzw. inkorrekt ist.

Treffer, zu ermitteln (vgl. Storrer 2011: 218). Bei der Disambiguierung orientierte ich mich, wenn nötig, am Kontext des jeweiligen Lernalters. Zusätzlich musste beachtet werden, dass mit der typischen Suchanfrage in der Demoversion des Korpus nur die orthografisch korrekt realisierten Formen des Verbs zu finden waren. Fehlerhafte Schreibweisen – die in einem Lernerkorpus unterschiedlicher Niveaus zu erwarten sind – wurden aus diesem Grund gezielt gesucht, ggf. disambiguiert und zur Belegliste addiert.³⁸ Eine Auflistung mit den Lesarten der einzelnen Verben und dem entsprechenden Satzbauplänen findet sich im Anhang.

Dem folgend konnten anschließend 20 Verben (10 mit und 10 ohne Präpositivkomplement) anhand deren Häufigkeit im Korpus ausgewählt werden. Hierbei wurde darauf geachtet, dass die ausgewählten Verbgruppen ungefähr gleich häufig im Korpus vorliegen. Aus diesem Grund wurden im Bereich der Verben mit Akkusativkomplement nicht die fünf häufigsten Verbvorkommen für die Analyse ausgewählt, sondern diejenigen, die in ihrer Frequenz in etwa der der Verben mit Dativ- bzw. Präpositivkomplement entsprechen. Bei Verben mit Präpositivkomplement wurde ebenfalls Wert gelegt auf das Auftreten unterschiedlicher Präpositionen. Die endgültige Verbauswahl ist im Folgenden aufgeführt (Tabelle 1).

³⁸ Solche Fehler wurden bereits bei der Transkription der Texte mit einem Error-Tag markiert, in dem auch die Zielschreibweise festgehalten wurde, nach der man suchen kann. Die Anfrage *error="warte"* beispielsweise gibt alle Instanzen an, in denen die Wortform *warte* falsch geschrieben wurde. Sobald der Korpusaufbau abgeschlossen ist, geschieht die Korpusabfrage (wie auch beim Lernerkorpus Falko) auf Basis der erstellten Zielhypothese, die die grammatisch und orthografisch korrekte Version des Lernertextes enthält (Abel et al. 2014).

Verben mit Akkusativergänzung (K_{akk})	Verben mit Dativergänzung (K_{dat})	Verben mit Prapositiverganzung³⁹ (K_{prp})
verbessern	helfen	warten auf
kennen	gratulieren	(sich) interessieren für
verstehen	gefallen	(sich) kümmern um
lieben	entsprechen	sprechen mit
erreichen	dienen	(sich) bewerben um
		gehören zu
		(sich) beschäftigen mit
		denken an
		achten auf
		(sich) gewöhnen an

Tabelle 1: Für die Analyse ausgewählte Verben im MERLIN-Korpus.

Die Instanzen mit den oben aufgeführten Verben werden ebenfalls nach dem GeR-Testniveau und dem attestierten GeR-Niveau (Abel et al. 2014, siehe auch 2.5) sortiert. So ist es bei der späteren Auswertung möglich, die einzelnen GeR-Niveaustufen gesondert nach deren Fehlerhäufigkeiten bzw. –anteilen in den beiden Verbgruppen zu betrachten und Aussagen zur Verteilung und zum Entwicklungsverlauf zu machen.

³⁹ Ursprünglich war beabsichtigt, das Verb (*sich*) *freuen auf* mit in die Analyse einzubeziehen. Nach mehreren Durchsichten stellte ich jedoch fest, dass es mehrere Instanzen gab, in denen ich auch mithilfe des Kontexts nicht eindeutig feststellen konnte, ob das Verb *freuen auf* beabsichtigt war (und nicht zum Beispiel *freuen mit* oder *freuen über*). Beispielsatz: *Ich freue mich um baldigen Besuch* (ID: 1061_0120306). An dieser Stelle wird deutlich, dass die Präposition *um* fehlerhaft ist, jedoch kann nicht mit großer Sicherheit gesagt werden, ob an deren Stelle die Präposition *auf* oder *über* korrekt wäre – somit ist nicht eindeutig, ob dieser Satz zu den (fehlerhaften) Instanzen des Verbs *freuen auf* hinzugezählt werden kann. Dieses Phänomen hängt damit zusammen, dass das Verb (*sich*) *freuen* mit unterschiedlichen obligatorischen und/oder fakultativen Prapositivkomplementen auftaucht (siehe E-VALBU), die bei Abwesenheit eine eindeutige Zuordnung des Satzes erschweren. Statt (*sich*) *freuen auf* wurde das Verb (*sich*) *gewöhnen an* für die Analyse ausgewählt.

2.4 Datenanalyse

In diesem Kapitel werden zuerst die Kriterien für die Instanzenauswahl erläutert (2.4.1). Da die Lernerproduktionen hinsichtlich einer bestimmten Fragestellung untersucht werden, müssen Daten ausgewählt werden, die eine Beantwortung der Forschungsfrage ermöglichen. In den weiteren Unterkapiteln (2.4.2, 2.4.3 und 2.4.4) geht es um die analyserelevante Fehlerdefinition, die konkreten Fehlerkategorien und einige Entscheidungen, die im Rahmen des Annotationsprozesses getroffen wurden.

2.4.1 Auswahl der Instanzen

An die Verbauswahl anschließend erfolgte eine Analyse der einzelnen Instanzen, in denen die jeweiligen Verben auftreten. In diesem Abschnitt möchte ich erläutern, nach welchen externen Kriterien (vgl. Lüdeling 2006: 30) die Instanzen für die Untersuchung ausgewählt, d.h. gezählt, wurden. Dafür gehe ich jedoch zunächst auf diejenigen Lernerstypen ein, die aufgrund verschiedener Charakteristiken *nicht* in die Bewertung eingehen und demnach aussortiert wurden.

Als erste Kategorie seien die Produktionen genannt, die aufgrund von Fehlerakkumulation in Ihrer Bedeutung nicht eindeutig interpretierbar sind. Beispiele wie z.B. ... *kümmerst, arbeiten serr Viel ist überal...* (ID: 1061_0120375), *Ich liebe diena baby*⁴⁰ (ID: 1071_0024778) oder ... *und die Kinder lasst mich nicht sich kümmern* (ID: 1023_0109250) werden aus der Bewertung ausgeschlossen. Ebenfalls nicht berücksichtigt werden Instanzen, in denen an relevanten Stellen bei der Digitalisierung (durch die transkribierende Person) ein *unreadable*-Tag gesetzt wurde. Dabei handelt es sich um eine Markierung, die deutlich macht, dass ein Wort bzw. Wortteil nicht identifiziert werden konnte. Beispiel: *Jetzt suche ich ein Praktikum wo ich meine Sprachkenntni-unreadable- verbessern kann.* (ID: 1023_0103838). Da die

⁴⁰ An dieser Stelle ist davon auszugehen, dass wahrscheinlich *Ich liebe dein Baby* gemeint war, es bleibt jedoch zu klären wie *diena* im Lernertext interpretiert werden soll/kann: als inkorrekte schriftliche Realisierung von *deiner* (-a als graphemische Realisation des Lauts [ɐ]) oder als *deine*? Diese Frage ist nicht eindeutig zu beantworten.

Endung des Komplements hier nicht eindeutig bestimmt werden kann, lassen sich auch keine Aussagen darüber treffen, ob die Ergänzung korrekt realisiert wurde⁴¹.

Bei nicht eindeutigen Sätzen bzw. Interpretationen beziehe ich mich des Weiteren auf die erste Annotationsebene, die minimale Zielhypothese 1 (ZH1) (siehe 1.5.1), die von geschulten Annotatoren angefertigt wurde und z.T. bereits in MERLIN vorliegt. Sollte auf dieser Ebene das Verb bzw. dessen Lesart im Vergleich zum Lerneratz geändert worden sein, orientiere ich mich an der ZH1, um zu entscheiden, ob Instanzen in meine Analyse miteinbezogen werden. Die folgenden Beispiele sollen dies illustrieren. Im Lerneratz *Ich werde morgen dich um 9-30 Uhr in der Haltestele warten* (ID: 1071_0024823) wurde das Verb *warten* zu *erwarten* verändert, sodass ich diesen Satz nicht als Instanz des Verbs *warten auf* zähle. Gleiches gilt für *Da gehören praktisch alle Heuser zu den Banken, ...* (ID: 1031_0003098), das in der ZH1 zu *Da gehören praktisch alle Häuser den Banken, ...* modifiziert wurde. Die Lesart des Verbs wurde also verändert und ist für meine Untersuchung (von *gehören zu*) unerheblich geworden.

Des Weiteren wurden Instanzen wie *Vor allem möchte ich zur bestandenen Prüfung gratulieren* (ID: 1061_0120271) ebenfalls entfernt, da sie nicht das zu untersuchende Komplement (in diesem Fall ein Dativkomplement) enthalten. Laut dem Satzbauplan von *gratulieren* im E-VALBU kann das Dativkomplement weggelassen werden, wenn aus dem Kontext ersichtlich wird, wer gemeint ist. Da sich meine Forschungsfrage aber mit der korrekten und inkorrekten Verwendung von Komplementen beschäftigt, sind obige Vorkommnisse uninteressant, da sie die betroffene Ergänzung nicht enthalten.

Instanzen mit koordinierten Strukturen (siehe *grammis*) werden aussortiert, da sie, ungleich der Sätze mir ‚nur‘ einem Komplement ein höheres Fehlerpotential bergen. Beispiele: *Ich denke, wenn man die Tradition und der Kultur über eines fremdes Land kenne, macht man mehr und klüger* (ID: 1031_0003232) oder *Ich warte auf deine Antwort oder Anruf, ...* (ID: 1061_0120458). Zudem müsste man derartige Sätze nach anderen Kriterien bewerten. Ein Vergleich mit Sätzen, die keine koordinierten Strukturen beinhalten, wäre demnach unangebracht und könnte die Endauswertung verfälschen. Aus diesem Grund werden Sätze mit koordinierten Strukturen aussortiert.

⁴¹ Es ist beispielsweise denkbar, dass der Lerner *Sprachkenntnissen* geschrieben hat, was eine (an dieser Stelle falsche) Dativdeklinaton andeuten könnte. Da solche Fälle nicht rekonstruierbar sind, werden sie aussortiert.

Orientiert man sich weiter an der Fragestellung der vorliegenden Arbeit, so wird deutlich, dass Komplemente, in denen keine Kasusmarkierung identifizierbar ist, für die Analyse irrelevant sind; derartige Kategorien sind im Folgenden aufgeführt und in den Beispielsätzen mit einem Unterstrich gekennzeichnet.

a) Eigennamen

Instanzen, in denen das Komplement mit einem Eigennamen (vgl. Hoffmann 2013: 126) bzw. Sprachbezeichnungen ohne Artikel (*Deutsch, Englisch* etc.) besetzt wurde, geben keinen Aufschluss darüber, welcher Kasus vorliegt⁴². Sie werden deswegen aussortiert. Die Lernerproduktionen *Ich gratuliert max ...* (ID: 1061_0120358), *du liebst Frankreich soviel...* (ID: 1091_0000268), *Ich liebe Deustchland* (ID: 1023_0109609) oder *Es wäre auch komisch, wenn ich in Elternabend teilnehme und kaum Deutsch verstehe* (ID: 1031_0003246) sollen hier als Beispiele dienen.

b) Indefinit-Pronomen (*irgend*)etwas

Komplemente, die unspezifisch durch das nicht flektierbare Indefinit-Pronomen *etwas* (vgl. grammis) realisiert wurden, lassen ebenfalls auf keinen Kasus schließen und werden demnach nicht in die Analyse miteinbezogen. Beispiel: *Besonders für junge Menschen, die sich beruflich verwirklichen und im Leben etwas erreichen möchten* (ID: 1031_0003182).

c) Satzformige Komplemente

Komplemente, die durch Nebensatzkonstruktionen realisiert wurden sind ebenfalls nicht Bestandteil der Untersuchung, da ein Nebensatz nicht in einem bestimmten Kasus stehen kann und auch vorhandene Korrelate wie *darauf* oder *daran* keinen Aufschluss über den korrekten Gebrauch der geforderten Ergänzung zulassen. Als Beispiele seien hier folgende Sätze genannt: *Ich verstehe was du meinst ..* (ID: 1061_0120345) oder *ob es auch dazu gehört die Aufräumungs des Haus?* (ID: 1023_0109671).

⁴² Diese Fälle sind lediglich im Genitiv markiert; jedoch interessiere ich mich in meiner Untersuchung für den Dativ und den Akkusativ und in diesen Kasus sind Eigennamen bzw. Sprachbezeichnungen unmarkiert

d) Nicht existente Wörter

Lerneräußerungen, die Wörter enthalten, die in der deutschen Sprache nicht existent sind, werden aussortiert, da sie nicht immer eine konkrete Interpretation zulassen. Beispiel: *Wenn man ein Haus oder eine Wohnung mieten oder kaufen möchte, sollte man sehr auf die Angeboten achten* (ID: 1031_0002131). Zu vermuten ist, dass an dieser Stelle das Substantiv *Angebote* intendiert war, jedoch falsch gebildet wurde. Es ist allerdings nicht eindeutig, ob das Suffix *-(e)n* auf eine Dativdeklinaton hindeutet oder auf eine inkorrekte Pluralbildung. Konsequenterweise werden demnach alle Sätze, die ähnliche, nicht existierende Wörter enthalten, aussortiert. So z.B. auch: *Die Traditionen gehören zu den Personalität der Menschen*. (ID: 1031_0003224).

Die oben aufgeführten Beispiele stellen Instanzen dar, die im Rahmen meiner Analyse als *nicht bewertbar* gelten, da sie nicht zur Beantwortung der Fragestellung beitragen. Die übrigen Sätze bilden den Pool an potentiellen Instanzen, die im Rahmen der Arbeit als *bewertbar* gelten. Nach dieser ersten Datenanalyse wurde die Instanzenanzahl (je Verb) ermittelt, die in die vorliegende Untersuchung einfließt. Die bereinigte Verbtabelle ist unten aufgeführt. Die Anzahl der jeweiligen Instanzen ist in Klammern angegeben, unten in der Tabelle finden sich die jeweiligen Summen (siehe Tabelle 2):

Verben mit Akkusativergänzung (K_{akk})	Verben mit Dativergänzung (K_{dat})	Verben mit Präpositivergänzung (K_{prp})
verbessern (61)	helfen (127)	warten auf (104)
kennen (42)	gratulieren (22)	(sich) interessieren für (61)
verstehen (28)	gefallen (22)	(sich) kümmern um (41)
lieben (21)	entsprechen (19)	sprechen mit (40)
erreichen (13)	dienen (3)	(sich) bewerben um (30)
		gehören zu (15)
		(sich) beschäftigen mit (12)
		denken an (9)
		achten auf (8)
Total: 165	Total: 193	(sich) gewöhnen an (7)
Total: 358		Total: 327
Summe insgesamt: 685		

Tabelle 2: Bereinigte Liste der Verbvorkommen in MERLIN.

Aus der obigen Tabelle wurden im nächsten Schritt zufällig⁴³ 600 Sätze (300 mit und 300 ohne Präpositivkomplement) ausgewählt, die Gegenstand der vorliegenden Analyse sind. Der Fragestellung dieser Arbeit folgend werden diese Sätze zunächst in korrekt und inkorrekt realisierte Komplemente eingeteilt. Die analyserelevante Definition eines *Fehlers* wird im nächsten Kapitel dargelegt.

2.4.2 Analyserelevante Fehlerdefinition

Um die bewertbaren Instanzen, in denen das entsprechende Verb vorkommt, konsequent und einheitlich analysieren zu können, ist eine untersuchungsbasierte Definition notwendig, die festlegt, wann ein Satz im Rahmen der vorliegenden Untersuchung als korrekt bzw. inkorrekt gewertet werden soll, wann also konkret ein Fehler vorliegt. Hierzu wird die Fehlerdefinition von Kapitel 1.5 spezifiziert.

⁴³ Die Auswahl erfolgte computergestützt. Ich bedanke mich an dieser Stelle für die Hilfe von Sebastian Posur.

In der vorliegenden Untersuchung steht die Verbvalenz im Fokus, es soll jedoch vor allem die Art der geforderten Komplemente berücksichtigt werden. Des Weiteren stehen lediglich obligatorische Valenzstellen bzw. Ergänzungen im Vordergrund, Angaben werden nicht berücksichtigt. Um die Valenzstellen eines Verbs korrekt identifizieren zu können, werden die Satzbaupläne und Strukturbeispiele des E-VALBU hinzugezogen. Auf Basis der dort angegebenen Komplementstellen und -arten werden die Lernerproduktionen in MERLIN analysiert und bewertet. Die Definition eines Fehlers nach Lennon (1991) (siehe 1.5) soll an dieser Stelle lediglich für die Realisierung der jeweiligen Komplementart gelten. Einige grammatische Phänomene werden für die Unterscheidung zwischen korrektem und inkorrektem Gebrauch nicht beachtet, da sie für die Fragestellung keine Rolle spielen. Diese Phänomene werden im Folgenden aufgeführt. Insbesondere werden Fehler innerhalb folgender Kategorien *nicht* berücksichtigt:

1. Genus: Sollte ein Substantiv fälschlicherweise mit inkorrektem Genus verwendet worden sein, jedoch entsprechend der Komplementart korrekt realisiert, d.h. dekliniert worden, so werte ich dies nicht als Verbvalenzfehler. Ich nehme dann an, dass der Lerner die Komplementstruktur des Verbs im Kopf hatte, aber das Genus nicht mehr korrekt zuordnen konnte. Sätze wie z.B. *Mir gefelt die Name* (ID: 1071_0024849) oder *... weil möchte ich meine Affe kümmern.* (ID: 1091_0000065) werden demnach als korrekt bewertet. Instanzen, bei denen es nicht eindeutig klassifizierbar ist, ob es sich um einen Genus- oder Kasusfehler handelt, werden dokumentiert.

2. Orthographie:

2.1. Inkorrekte Schreibweise, so lange sie nicht zum semantischen Missverständnis führt, wird ignoriert. Sätze wie z.B. *Es ist gut zu hören dass, Die Stadt dir sehr gefahlt.* (ID: 1061_0120858) oder *Mir gefelt die Name* (ID: 1071_0024849) (für das Verb *gefallen*) werden demnach als korrekt bewertet, solange sie bei der Suchanfrage für das Verb *gefallen* in der Trefferliste erscheinen.

2.2. Bei der manuellen Transkription der handschriftlichen Lernertexte wurden undeutliche Schreibweisen (einzelne Buchstaben) mit einem *ambiguous*-Tag versehen und die transkribierende Person gab Alternativen für den betroffenen Buchstaben an. Da ein derartiger Tag den Bereich Orthographie betrifft, wird er bei meiner Analyse

übersehen. Ein Satz wie beispielweise *Kannst du mir -ambiguous-?<helfen|hilfen>*⁴⁴ (ID: 1071_0024703) wird folglich regulär in die Wertung miteinbezogen und als korrekt gewertet.

3. Verbkonjugation: Da in dieser Arbeit der Fokus auf Verbvalenzstellen liegt, spielt die korrekte Konjugation eines Verbs hier eine sekundäre Rolle, wenn das Verb sonst korrekt verwendet wurde. Beispiele: *Ich warten für Ihren antwort.* (ID: 1023_0109029) oder *Bitte kanst du hilf mir* (ID: 1091_0000173).

4. Satzstruktur: Sollten die Satzglieder eines Satzes korrekt, jedoch in der falschen Reihenfolge realisiert worden sein, oder steht das Verb an falscher Stelle im Satz, wird dies hier nicht als Fehler gewertet. Wortstellung und Satzbau werden außen vor gelassen. Sätze wie z.B. *Sehr warten Wir auf dich* (ID: 1061_0120459) oder *Hilfst du bitte mir.* (ID: 1071_0024708) werden demnach als korrekt bewertet.

Aus den obigen Kriterien folgt, dass Sätze, die das Verb samt seinen entsprechenden Komplementen in richtiger Anzahl und Art enthalten, als korrekt bewertet werden. Als inkorrekt verwendet werden im Rahmen meiner Analyse solche Sätze eingestuft, in denen die Anzahl der obligatorischen Komplemente nicht erfüllt ist oder in denen Fehler in der Komplementrealisierung identifiziert werden. Ein Beispiel für eine fehlerhafte Realisierung der Valenzstelle eines Verbs (hier: *helfen*) (Lesart: *jemandem/etwas ermöglichen, bei etwas erfolgreich zu sein*) wäre beispielweise der Satz *Der humanitäre Verein hilft die benachteiligte Leute, ...* (ID: 1031_0003410).

Anschließend an Ausführungen in diesem Kapitel lässt sich nun die Gesamtmenge aller Lernerproduktionen formulieren, die für die Beantwortung der Forschungsfrage betrachtet wird: Die Gesamtmenge der Lernerätze, die in die Auswertung eingehen, besteht aus klar interpretierbaren Sätzen, die das entsprechende Verb und dessen Komplemente – korrekt und inkorrekt verwendet – enthalten. Im Annotationsprozess werden die fehlerhaften Lernerätze hinsichtlich der Fehlerart weiter differenziert. Da in MERLIN noch keine Fehlerannotationen vorhanden sind, musste ich die ausgewählten Sätze für meine Zwecke manuell fehlerannotieren. Hierfür müssen angemessene Kategorien und die entsprechenden Tags entwickelt bzw.

⁴⁴ Der Ausdruck in spitzen Klammern gibt die möglichen Schreibweisen an, die die transkribierende Person angegeben hat.

ausgewählt werden, um die Daten bzw. die Fehler einordnen zu können (vgl. Lüdeling 2006: 34/38, Rosen et al. 2013: 6). Diese Kategorien werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

2.4.3 Fehlerkategorien und Ihre Beschreibung

Um die Lernerätze hinsichtlich ihrer Verbalenzfehler analysieren zu können bedarf es spezieller Fehlerkategorien, die u.a. basierend auf dem vorliegenden Textmaterial entwickelt und beschrieben werden und als Annotationsrichtlinien dienen sollen (vgl. Lüdeling 2008: 123). Die erste Frage, die es im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zu klären gilt, ist, ob die Ergänzungen korrekt oder inkorrekt realisiert worden sind. Bevor die einzelnen Fehler den Kategorien zugeordnet werden, wird also festgehalten, ob Fehler überhaupt vorliegen (abgekürzt durch *R* (richtig) bzw. *F* (falsch)). Die fehlerhaften Instanzen werden anschließend klassifiziert. Die zu annotierenden Fehler betreffen ausschließlich die analysierte Ergänzungs-kategorie und deren Realisierung, Fehler in einem anderen Bereich werden nicht betrachtet. Zur ausführlichen Beschreibung siehe Kapitel 2.4.2. Abweichend zu MERLIN annotiere ich nicht im laufenden (Lerner)Text, sondern in einer Excel-Tabelle (siehe digitaler Anhang).

Bei den Fehlerkategorien und den zugehörigen Error-Tags orientiere ich mich am Annotationsschema von MERLIN, welches sich z.T. am Projekt Falko anlehnt⁴⁵. Die für MERLIN erarbeiteten Fehlerkategorien und -Tags basieren auf unterschiedlichen Quellen zur sprachlichen Charakteristiken von Lernersprache (vgl. Abel et al. 2014). Zusätzlich zu diesen Tags wurden Kategorien ergänzt bzw. erweitert, um die einzelnen Fehlerarten in den hier untersuchten Ergänzungen genauer beschreiben zu können. Die hier aufgeführten Tags sind nicht nur untersuchungsspezifisch zu verstehen, sie sollen vielmehr auch als Beitrag zur differenzierteren Fehlerannotation der Lernertexte im Endkorpus gesehen werden. Die einzelnen Bereiche bzw. Kategorien werden im Folgenden erläutert. Die entsprechenden Tags sind kursiv gesetzt. Sie gelten gleichermaßen für beide Verbgruppen⁴⁶ und stellen in ihrer Aufzählung keine Hierarchie der Fehlerschwere dar.

⁴⁵ Sobald das Projekt MERLIN fertiggestellt ist, wird ebenfalls das Annotationsschema öffentlich auf www.merlin-platform.eu zugänglich sein.

⁴⁶ Auch wenn manche Kategorien, die beim Präpositivkomplement relevant sind, für die andere Verbgruppe unerheblich sind (z.B. eine fehlende oder falsche Präposition).

Es sei noch erwähnt, dass ich für den Annotationsprozess der ausgewählten Lernerproduktionen eine tabellarische Form in Excel wähle; konträr zu der Fehlerannotation in einem Lernerkorpus klassifiziere ich die Fehler demnach nicht im laufenden Text sondern in separaten, nach Fehlerbereichen gegliederten, Spalten (s. digitaler Anhang).

1. Fehler in der quantitativen Valenz

Diese Fehlerkategorie wird von MERLIN übernommen und durch eine zusätzliche Angabe ergänzt. Sollte ein obligatorisches Komplement fehlen, oder fälschlicherweise mehrfach realisiert worden sein, so wird dies bei MERLIN durch die Error-Tags *G_valency_complnumb_O* bzw. *G_valency_complnumb_Ad*⁴⁷ festgehalten. Für meine Untersuchung ist jedoch eine weitere Angabe notwendig. Es sollte explizit sein, um welches Komplement es sich genau handelt, ob also im Einzelnen eine Akkusativ-, eine Dativ- oder eine Präpositivergänzung betroffen ist. Die Tags von MERLIN werden für meine Fragestellung dementsprechend modifiziert:

G_valency_complnumb_acc_O, *G_valency_complnumb_dat_O*,
G_valency_complnumb_prep_O für ausgelassene Komplemente bzw.
G_valency_complnumb_acc_Ad, *G_valency_complnumb_dat_Ad*,
G_valency_complnumb_prep_Ad für mehrfach realisierte Komplemente.

Beispiele: *Hilfst bitte, ...* (ID: 1071_0024784) (für ...*dat_O*) und
Ich hoffe, dass Sie verstehen. (ID: 1023_0108935) (für ...*acc_O*) sowie
Ich möchte euch ihr gratulieren zur bestandenen Prüfung. (ID: 1061_0120383) (für ...*dat_Ad*)

2. Fehler im Präpositionsgebrauch

Diese Kategorie betrifft die Präpositivergänzung. Sie ist auch bei MERLIN enthalten, jedoch wird dort nicht zwischen Präpositionen innerhalb eines Verbkomplements und denen in einer (freien) Adverbialbestimmung unterschieden. Ich plädiere allerdings dafür, diese beiden Bereiche zu trennen. Sie stellen ungleiche Anforderungen an die Lernenden und vor allem die Präpositivergänzung ist durch spezifische Charakteristiken gekennzeichnet, die sich z.T. von denen freier Präpositionsstrukturen unterscheiden (vgl. dazu Engel 2009: 100, Eroms 1991: 45, Klaus 1990: 173, Helbig/Schenkel 1991:

⁴⁷ Die Abkürzungen der Tags sind an MERLIN angelehnt; *G* steht für den Bereich Grammatik, *O* steht für *omission* und *Ad* für *addition*.

43f.). Aus diesem Grund verwende ich modifizierte Tags, um Fehler im Präpositionsgebrauch innerhalb eines Präpositivkomplements (durch *Prep_Compl* kenntlich gemacht) zu kennzeichnen. Die Präposition innerhalb des Komplements kann a) entweder falsch sein (*G_Prep_Compl_Ch*⁴⁸), b) sie kann ganz fehlen (*G_Prep_Compl_O*) oder c) sie kann durch eine zweite, zusätzliche Präposition ergänzt worden sein (*G_Prep_Compl_Ad*).

Beispiele: a) *Ich finde sehr schön das Max kümmert sich auf die Katze, ...* (ID: 1061_0120856), b) *Ich interessiere mich sehr __ das Wohnung.* (ID: 1091_0000125), c) *..., weil ich mich für an elektronischer Datenverarbeitung interessiere.* (ID: 1023_0101684).

Für zusätzliche Präpositionen in Verbindung mit einer Dativ- und Akkusativergänzung wird der MERLIN-Tag *G_Prep_Ad* verwendet (Beispiel: *Aber Leider müsste ich feststellen, das Ihre Info entsprach nicht von der Realität,* ID: 1023_0109399).

3. Fehler im Kasusgebrauch

Auch diese Kategorie ist bei MERLIN zu finden und wird somit teilweise für meine Annotationen übernommen. Allerdings wird bei MERLIN nicht unterschieden, welcher Kasusfehler genau vorliegt. Im Annotationsschema werden alle Kasusfehler in einem Tag subsummiert (*G_Morphol_case_wrong*). Meiner Ansicht nach sollte zusätzlich spezifiziert werden, welche Kasus konkret verwechselt worden sind. So wäre es auch für spätere Benutzer des Lernerkorpus vorteilhaft, gezielt nach Fehlern in einem bestimmten Kasus zu suchen. Wurde z.B. der Dativ häufiger mit dem Akkusativ oder gar mit dem Genitiv verwechselt? Werden mehr Fehler in einer Akkusativ- gegenüber einer Dativergänzung beobachtet? Solche und derartige Fragen könnten auf diese Weise erörtert werden. In meiner Analyse werden dementsprechend Kasusfehler wie folgt annotiert:

1. Nominativ statt Dativ: *G_Morphol_case_wrong_nom_dat*
2. Akkusativ statt Dativ: *G_Morphol_case_wrong_acc_dat*
3. Genitiv statt Dativ: *G_Morphol_case_wrong_gen_dat*
4. Nominativ statt Akkusativ: *G_Morphol_case_wrong_nom_acc*
5. Dativ statt Akkusativ: *G_Morphol_case_wrong_dat_acc*
6. Genitiv statt Akkusativ: *G_Morphol_case_wrong_gen_acc*

⁴⁸Die Abkürzung *Ch* im Tag steht für choice.

Des Weiteren gibt es hybride Tags, da nicht immer eindeutig feststellbar ist, welcher inkorrekte Kasus konkret vorliegt, z.B. Nominativ/Akkusativ statt Dativ: *G_Morphol_case_wrong_nomacc_dat*⁴⁹, (Bsp: ...mit meine Mama gesprochen, ID: 1061_0120493) oder Genitiv/Dativ statt Akkusativ: *G_Morphol_case_wrong_datgen_acc* (Bsp.: ...und Ihrer Ziel erreichen⁵⁰. (ID: 1031_0003384), etc.

Dabei gibt das Tagende immer zuerst den vorliegenden (inkorrekten) Kasus vor dem Zielkasus an: *G_Morphol_case_wrong_dat_acc* zum Beispiel gibt an, dass der Dativ (*dat*) anstelle des Akkusativs (*acc*) realisiert wurde.

In meiner Fehlerannotation wird zudem klassifiziert, ob der Kasusfehler innerhalb einer Präpositivergänzung auftritt. Da die Präpositionen zahlreich sind und im Komplement einen bestimmten Kasus regieren (vgl. *grammis*), ist es interessant zu sehen, ob in diesem Bereich vermehrt Fehler zu beobachten sind. Ich markiere dies in meiner Annotation in einer separaten Spalte, ein gesonderter Tag für MERLIN (zusätzlich zu den anderen Kasus-Tags) wäre jedoch auch denkbar, z.B. *G_Morphol_case_prepcompl_wrong_dat_acc*, etc.

Wenn nicht anders markiert, betrifft der Kasusfehler stets das ganze Komplement (sei es eine Nominalphrase (NP) oder z.B. ein anaphorisches Personalpronomen). Für die anderen Fälle, in denen Elemente nur teilweise inkorrekt dekliniert wurden, wird in MERLIN der Tag *G_Morphol_case_wrong* an entsprechender Stelle gesetzt. Da ich jedoch nicht im laufenden Text annotiere, vermerke ich diese Fehler in einer gesonderten Spalte mit folgenden Tags: a) *G_Morphol_case_det_wrong* (für ein betroffenes Determinativ), b) *G_Morphol_case_noun_wrong* (für ein betroffenes (Pro-)Nomen), c) *G_Morphol_case_adj_wrong* (für ein betroffenes Adjektiv).

4. Genus/Kasus Unklarheiten

Sätze, deren Fehler nicht eindeutig als Genus- oder Kasusfehler identifiziert werden können, werden zunächst mit dem MERLIN-Tag *G_Morphol_ambig_wrong* annotiert. Beispiel: *Ich interessiere mich besonders für mein Freizeit, ...* (ID: 1023_0109674).

⁴⁹ Da die Endungen beider Kasus nicht immer eindeutig identifiziert werden können, fasst dieser Tag beide zusammen.

⁵⁰ Bei *Ziel* liegt ein Genusfehler vor (fem. statt neut.). *Ihrer Ziel* könnte demnach sowohl eine Dativ- als auch Genitivdeklination im falschen Genus widerspiegeln (vgl. Hoffmann 2013: 135).

5. Fehlendes Determinativ

Diese Kategorie wird von MERLIN übernommen (Tag: *G_Art_O*). Bei Instanzen, in denen der Fehler aufgrund von fehlendem Determinativ (im besagten Komplement) nicht eindeutig bestimmbar ist, wird dieser Tag verwendet und die entsprechenden Instanzen dokumentiert. Beispiel: *Die Sprache gewöhnt sich an __ Tradition des Landes* (ID: 1031_0003232).

6. Falsche/Fehlende Adjektivdeklinaton

Wenn ein im Komplement enthaltenes Adjektiv in einem falschen Paradigma (schwach statt stark oder umgekehrt) dekliniert wurde, wird dies mit dem MERLIN-Tag *G_Inflect_Adj_inexist* vermerkt. Bei Komplementen, die ein attributives Adjektiv enthalten, wird eine fehlende Adjektivdeklinaton (Gebrauch der Grundform) annotiert. Hierfür wird das Tag *G_Inflect_Adj_not* verwendet, welches nicht bei MERLIN vorhanden ist.

Beispiele: 1. *Ich warte auf ihre baldige Antworten* (ID: 1091_0000238) (*G_Inflect_Adj_inexist*) und 2. *Ich möchte gern in Deutsche Familie arbeiten - um meine Deutsch sprache zu verbessern,* (ID: 1023_0001422) (*G_Inflect_Adj_not*).

7. Determinativ oder Substantiv im falschen Numerus

Determinative und Substantive im falschen Numerus werden durch das Tag *G_Morphol_numb_art_wrong* (für ein betroffenes Determinativ) bzw. *G_Morphol_numb_noun_wrong* (für ein betroffenes Substantiv bzw. Personalpronomen) annotiert. Es handelt sich hierbei um eine Spezifikation des MERLIN-Tags *G_Morphol_numb_wrong*, da ich die Tags bei meiner Fehlerannotation nicht im laufenden Text setzte, sondern gesondert in einer entsprechenden Spalte vermerke.

Beispiele: *Ich möchte gerne in Deutschland meinen Sprachkenntnisse verbessern.* (ID: 1023_0107783) oder *Gibt es Rechte und Pflichten, dass man kennen müssen?* (ID: 1023_0104203)⁵¹.

⁵¹ Hier gehe ich davon aus, dass *dass* anstelle von *das* benutzt wurde und es sich um einen Orthographiefehler handelt. Das *das* (sg.) soll aber auf *Rechte und Pflichten* (pl.) verweisen und steht demnach im falschen Numerus.

8. Unklare Fälle

Fehler, die nicht eindeutig den obigen Kategorien zugeordnet werden können, werden in einer gesonderten Spalte festgehalten. Hierfür werden im Rahmen meiner Untersuchung vorab keine speziellen Tags erarbeitet. Beispiel: *Ich warte dich Antwort.* (ID: 1071_0243593).

2.4.3.1 Zum Annotationsprozess

Da Fehleranalysen immer subjektiv und dementsprechend variabel sind (vgl. Lüdeling 2008, Hennig 2012), ist es unabdingbar, bei der Fehlerannotation von Lernerdaten mehrere Annotatoren einzusetzen und diese z.T. an denselben Texten arbeiten zu lassen, um Schwierigkeiten bei der Fehlerklassifizierung zu diskutieren, diese im Annotationshandbuch zu vermerken und somit bei der späteren Fehlerannotation eine hohe Urteilerübereinstimmung (engl. *inter-annotator agreement*) zu gewährleisten (vgl. Lüdeling 2008: 125, Rosen et al. 2013). Des Weiteren soll die Angabe einer Zielhypothese (ZH) die Fehlerbewertung nachvollziehbar machen, um auf diese Weise mit dem Problem der Subjektivität umzugehen. In der vorliegenden Untersuchung stelle ich die einzige Annotatorin dar, die die ausgewählten Lernerproduktionen bewertet. Um Subjektivität vorzubeugen, orientiere ich mich an den z.T. bereits vorhandenen ZH im MERLIN-Korpus (Version vom 28.10.2013). Des Weiteren dienten eine intensive Diskussion einzelner Fehler im sprachwissenschaftlichen Kolloquium, das von Fachpersonen frequentiert wurde, und Besprechungen mit Frau Prof. Dr. Storrer dazu, Subjektivität bei der vorliegenden Fehleranalyse möglichst gering zu halten. Die Rekonstruktion der Fehlerklassifizierung wird zudem durch die Angabe der entsprechenden ZH, die sich ebenfalls in der Annotation findet, ermöglicht. Auf diese Weise wird die entsprechende Fehlerbewertung transparent gemacht.

2.4.4 Entscheidungen im Annotationsprozess

Im Zuge der Fehlerannotation ließen sich einige (wenige) Sätze im Rahmen der Fragestellung nicht eindeutig klassifizieren; einige Instanzen wurden (durch zufällig ausgewählte Sätze) ersetzt, bei manchen mussten Entscheidungen bezüglich deren

Einordnung getroffen werden. Beide Fälle werden im Folgenden dokumentiert und beschrieben. Die jeweilige ZH ist ebenfalls angegeben.

1. Aussortierte Instanzen

a) Sätze, in denen lediglich ambig-Tags (*G_Morphol_ambig_wrong*) annotiert wurden, wurden aussortiert und durch andere Instanzen ersetzt. Da in der vorliegenden Arbeit die Realisierung der Komplementart untersucht wird und Fehler im Bereich Genus nicht beachtet werden (siehe Kapitel 2.4.2), ist es in Sätzen, die nur ambig-Tags enthalten, nicht möglich zwischen korrekt und inkorrekten Gebrauch des betroffenen Komplements zu unterscheiden⁵².

Beispiele: 1. *Ich interessire mich besonders für mein Freizeit, ob ich selbst lösen, wie kann ich die verbringen?* (ID: 1023_0109674), ZH: *Ich interessiere mich besonders für meine Freizeit, ...;*

2. *Ich liebe Kinder, mit dem kann mein Sprache verbessern.* (ID: 1023_0109609), ZH: *Ich liebe Kinder, mit ihnen kann ich meine Sprache verbessern;*

3. *Aber ich kenne nicht der Stadt,- kannst du mir bei der Wohnungssuche helfen?* (ID: 1071_0024709), ZH: *Aber ich kenne die Stadt nicht...;*

4. *Ich warte auf dein Antwort ohne Geduld.* (ID: 1061_0120423), ZH: *Ich warte ohne Geduld auf deine Antwort; etc.*

b) Der Satz *Wann könnten wir uns treffen, ich warte auf dein antworte bald.* (ID: 1061_0120441) hat im Demokorpus die ZH: *... ich warte auf deine baldige Antwort* und enthält sowohl ein ambig- als auch einen POS-Tag (*bald-baldig* (in ZH1)). Da POS-Fehler in dieser Arbeit nicht beachtet werden und da ebenfalls ein ambig-Tag vorliegt, der eine eindeutige Zuordnung in richtig oder falsch unmöglich macht, wird dieser Satz aussortiert und durch einen anderen, zufällig ausgewählten Lerneratz ersetzt.

c) *Eigentlich stammt er aus der Türkei und aus diesem Grund kennt er und geht gern um diese Frage.* (ID: 1031_0003150)

ZH: *.... Und aus diesem Grund kennt er [das Thema?] und ...*

⁵² Instanzen, in denen sowohl ein ambig-Tag als auch ein weiterer Fehlertag gesetzt wurde, wurden jedoch nicht aussortiert. Beispiel: *Ich warte dein anruf.* (ID: 1091_0000005). In diesem Satz fehlt eindeutig eine Präposition. Beim possessiven Determinativ *dein* könnte jedoch entweder ein Kasus- (Nominativ statt Akkusativ) oder ein Genusfehler (Neutrum statt Maskulinum) vorliegen.

In dieser Instanz des Verbs *kennen* ist nicht deutlich, ob das obligatorische Akkusativkomplement fehlt oder ob die aufgrund einer koordinierten Struktur nachgestellte Nominalgruppe *diese Frage* zum Verb gehört. In MERLIN liegt zu diesem Satz noch keine ZH vor. Um subjektive Spekulationen an dieser Stelle zu vermeiden, wird der Satz aussortiert und durch einen anderen ersetzt.

d) *Ich liebe auch Katze, aber ich habe noch nicht eine kleine Katze gefunden* (ID: 1061_0120857).

ZH: *Ich liebe Katzen auch, ...*

In diesem Satz liegt meines Erachtens⁵³ ein Fehler im Bereich Numerus vor, der für die Beantwortung meiner Fragestellung nicht relevant ist. Aus diesem Grund wird dieser Satz ebenfalls aussortiert und ersetzt.

2. Behandlung bestimmter Instanzen

a) *Leider ist man immer mehr an das Idea gewöhnt, dass ...* (ID: 1031_0003205)

ZH: *Leider ist man immer mehr an die Idee gewöhnt, dass...*

Dieser Satz enthält ein fremdsprachliches Wort (*Idea*). Das Wort könnte jedoch auch als orthographischer Fehler bewertet werden. Gemäß den Falko-Annotationskonventionen, an denen sich MERLIN orientiert (vgl. Abel et al 2014), wird fremdsprachliches Material für die ZH übersetzt, jedoch nicht fehlerannotiert (vgl. Reznicek et al. 2012: 48). Aus diesen Gründen wird der obige Satz nicht aussortiert und als korrekt gewertet (da lediglich ein Fehler in der Genuswahl vorliegt).

b) *Aus diesem Grund möchte ich ein Praktikum in Ihrem Betrib machen, um so meinem Sprachkenntnisse zu verbessern.* (ID: 1023_0101900)

ZH: *..., um so meine Sprachkenntnisse zu verbessern.*

Das possessive Determinativ (vgl. Hoffmann 2013: 111) steht in diesem Satz im falschen Numerus, es ergibt sich also eine Inkongruenz zwischen Determinativ und Substantiv. Jedoch lässt sich eine Dativdekliniation am Determinativ erkennen, die in Verbindung mit dem Satzbauplan [K_{sub} , K_{akk}] des Verbs *verbessern* inkorrekt ist. Aus diesem Grund, und da Fehler im Numerus in dieser Arbeit nicht im Vordergrund stehen, wird der Satz nicht aussortiert und als inkorrekt markiert.

⁵³ Die entsprechende ZH in MERLIN lag in der Version vom 28.10.2013 noch nicht vor.

c) *Ich möchte gerne in Deutschland meinen Sprachkenntnisse verbessern.* (ID: 1023_0107783)

ZH: *Ich möchte gerne in Deutschland meine Sprachkenntnisse verbessern.*

Ähnlich wie bei b) zeigt sich eine Inkongruenz zwischen possessiven Determinativ und Substantiv, hier wird jedoch eine korrekte Akkusativdeklinaton am Determinativ sichtbar (wenn auch im Singular). Der Satz ist demnach im Rahmen meiner Fragestellung als korrekt zu bewerten.

d) *Aber wir lieben Tieren und oft lesen Bücher über Tieren oder sehen Filmen.* (ID: 1031_0003226)

ZH: *Aber wir lieben Tiere und lesen oft Bücher über Tiere oder sehen Filme.*

Diesen Satz habe ich als korrekt bewertet, da ich das Morphem *-n* bei *Tieren* als fehlerhafte Pluraldeklinaton klassifiziere⁵⁴. Darauf lassen auch die anderen Formen im Satz (*Tieren* und *Filmen*) schließen. Der Satz wird folglich als korrekt gewertet.

e) 1. *Ich finde, dass es nicht normal ist, weil ich für ein Wohnzimmer gezahlt habe. Ich hoffe, dass Sie verstehen. Die Kinder waren sehr hübsch, aber nicht die Eltern.* (ID: 1023_0108935)

ZH: *... Ich hoffe, dass Sie das verstehen. (...)*

und

2. *Ich hoffe mit diesen Angabe gedient zu haben und verbleibe mit Hoffnung auf eine Positiven bescheid von ihnen.* (ID: 1023_0101900)

ZH: *Ich hoffe, Ihnen mit dieser Angabe gedient zu haben...*

In beiden Sätzen (Verben: 1. *verstehen* und 2. *dienen*) fehlt jeweils ein obligatorisches Komplement. Eine Konsultation der ZH im MERLIN-Demokorpus zeigte, dass hinsichtlich der Komplemente keine Fehlerkorrektur vorgenommen wurde. In den entsprechenden Satzbauplänen bei E-VALBU finden sich allerdings keine Angaben zur Weglassbarkeit der Komplemente. In solchen Fälle orientiere ich mich am Valenzrahmen im E-VALBU, da ich die Satzbaupläne und Strukturbeispiele im E-VALBU als Basis für die vorliegende Untersuchung heranziehe. In folgedessen sind die obigen Sätze als inkorrekt zu werten.

⁵⁴ Obwohl es ein Homograph zu der Dativform des Plurals (*Tieren*) ist.

f) *Ich warte dich Antwort.* (ID: 1071_0243593)

ZH: *Ich warte auf deine Antwort.*

An dieser Stelle wurde ein Kommunikaten-Pronomen (vgl. grammis)⁵⁵ (*dich*) anstelle des possessiven Determinativs (*deine*) gebraucht. Es lässt sich jedoch eine korrekte Deklination im Akkusativ erkennen, die vom Verb *warten auf* gefordert wird. Die obligatorische Präposition *auf* fehlt jedoch in der Lerneräußerung. Der Satz wird also nur aufgrund der fehlenden Präposition als inkorrekt gewertet.

g) 1. *Wir warten bei uns zu hause dein besuch.* (ID: 1061_0120287), ZH: *Wir warten bei uns zu hause auf deinen Besuch.*

2. *Ich warte dein anruf.* (ID: 1091_0000005), ZH: *Ich warte auf deinen Anruf.*

Und

3. *Ich warte Für Ihr antwörte.* (ID: 1071_0024683), ZH: *Ich warte auf Ihre Antwort.*

In diesen Sätzen kann nicht eindeutig bestimmt werden, ob ein Genus- oder Kasusfehler im Präpositivkomplement vorliegt. Allerdings kann man bei allen drei Sätzen feststellen, dass ein Fehler im Präpositionsgebrauch vorliegt: bei 1. und 2. fehlt die obligatorische Präposition, bei 3. wurde fälschlicherweise die Präposition *für* statt *auf* gebraucht. Da diese Sätze neben den ambigen Elementen eindeutige Fehler enthalten, werden sie nicht aussortiert und als inkorrekt gewertet. Zusätzlich werden der inkorrekte Präpositionsgebrauch und die Ambiguität mit den entsprechenden Fehlertags annotiert.

h) *OK, Ich warte dein anrufen.* (ID: 1091_0000230).

Bei diesem Satz wären potentiell zwei Zielhypothesen denkbar (s.u.); Die entsprechende ZH lag im Demokorpus nicht vor.

1. *Ok, ich warte auf deinen Anruf* oder

2. *Ok, ich warte auf dein Anrufen.*

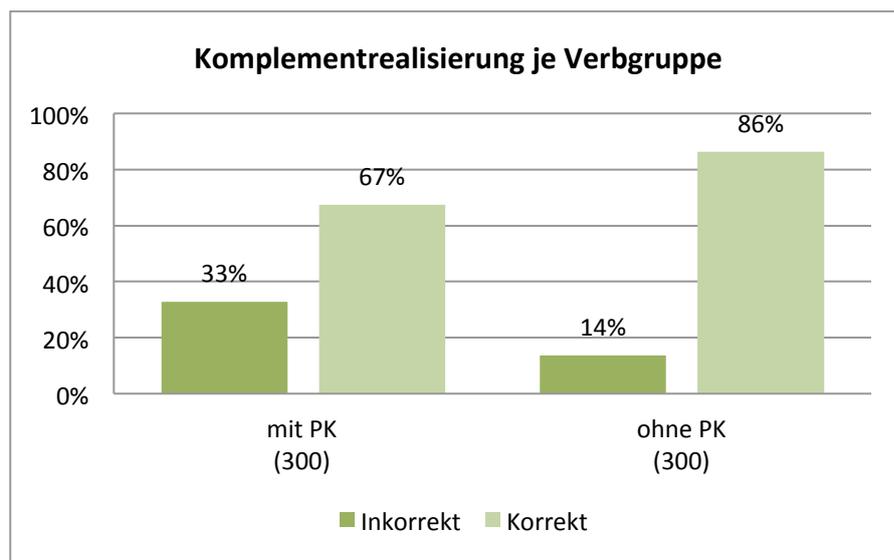
Gemäß der MERLIN-Annotationsrichtlinien sollte bei der Erstellung der Zielhypothesen möglichst wenig am Lernertext verändert werden (vgl. Abel et al. 2014). Auf der Ebene der ZH soll lediglich ein grammatikalisch korrekter Satz erzeugt werden, was z.B. bei der ZH in 2. zutrifft. Dem folgend wird für den Lerneratz die ZH 2. *Ok, ich warte auf dein Anrufen* gewählt und der Lerneratz als korrekt klassifiziert.

⁵⁵ Auch als Personaldeixis bezeichnet (vgl. Hoffmann 2013: 75ff.).

Die restlichen, hier nicht aufgeführten Sätze konnten eindeutig in korrekt bzw. inkorrekt unterteilt und hinsichtlich der aufgestellten Fehlerkategorien klassifiziert werden. Die Annotation aller Sätze findet sich im digitalen Anhang.

2.5 Auswertung und Diskussion der Ergebnisse

Die Auswertung der korrekten und inkorrekten Instanzen der Komplementarten zeigt, dass bei 300 Sätzen, die ein Verb mit einem Präpositivkomplement (PK) enthalten, 200 korrekt realisiert wurden und 100 Komplementrealisierungen Fehler aufwiesen. Im Vergleich dazu sind 259 (von 300) Sätzen der Verben ohne ein Präpositivkomplement (ohne PK) korrekt, 41 Instanzen beinhalten ein inkorrekt realisiertes Komplement (siehe Grafik 1).



Grafik 1: Korrekte und inkorrekte Instanzen je Verbgruppe

Man muss an dieser Stelle betonen, dass der Großteil der Komplementrealisierungen, sowohl bei Verben mit als auch ohne Präpositivergänzung, korrekt ist. Es lässt sich aber auch feststellen, dass die vorliegenden Daten eine unterschiedliche Fehlerhäufigkeit (33% zu 14%) vorweisen. Die obige Grafik zeigt, dass Lerner des Deutschen als Fremdsprache bei Verben mit einem Präpositivkomplement relativ betrachtet mehr Fehler machen als bei Verben, die kein Präpositivkomplement fordern. Ein χ^2 -Test für mehrere Auftretenswahrscheinlichkeiten (Wollschläger 2012: 293f.) zeigt, dass das

Ergebnis hochsignifikant ist ($\chi^2 = 31.1871$, $df = 1$, $p = 2.343e-08^{***}$)⁵⁶. Das heißt, dass die erhobenen Daten (mit hoher Wahrscheinlichkeit) nicht durch Zufall eine derartige Konstellation erzeugen und die beiden Verbgruppen tatsächlich unterschiedliche Fehlerwahrscheinlichkeiten bergen. Der Test zeigte weiterhin, dass bei Verben mit einer Präpositivergänzung im Vergleich zur anderen Verbgruppe mit 95%iger Wahrscheinlichkeit zwischen ca. 13% und 27% mehr Fehler zu erwarten sind als bei der anderen Verbgruppe (mit Dativ- bzw. Akkusativkomplement)⁵⁷. Die Forschungsfrage kann anhand der vorliegenden Daten demnach positiv beantwortet werden: Die Komplementart *Präpositivkomplement* wirkt sich überzufällig auf die Fehlerhäufigkeit aus, bei dieser Komplementart werden von DaF-Lernenden laut den Daten eindeutig mehr Fehler gemacht.

Im Folgenden werden vorrangig die Fehlertypen innerhalb der Präpositivergänzung näher betrachtet. Hierbei werde ich selektiv vorgehen und kann aus Platzgründen lediglich einige Phänomene näher untersuchen, die für die Ergänzungsklasse Präpositivkomplement interessant zu sein scheinen. Im Einzelnen werde ich vor allem auf den Präpositionsgebrauch und die Kasusrealisierung eingehen; zum Schluss werde ich zusätzlich die Entwicklung der Fehlerverteilungen in beiden Verbgruppen innerhalb der einzelnen GeR-Niveaustufen skizzieren.

An dieser Stelle muss nochmals erwähnt werden, dass die Kompetenzstufen, nach denen man gezielt in MERLIN-Demokorpus suchen kann, sich auf das Testniveau der jeweiligen Aufgabe beziehen, die von den Lernenden bearbeitet wurde. Das Niveau sagt demnach nicht zwangsläufig etwas über die tatsächliche Kompetenz bzw. über die Einstufung des Lernenden aus. Aus diesem Grund hat das MERLIN-Team die einzelnen Texte von externen Prüfern begutachten und nach dem GeR-Niveaustufen bewerten lassen. Dieses Gutachten zeigt, dass die produzierten Texte in vielen Fällen von dem Niveau der Testaufgaben abweichen – ein großer Teil der Lerner schnitt in der Regel besser ab als das Testniveau der jeweiligen Testaufgabe vermuten ließ (vgl. Abel et al. 2014). Die externe Bewertung der Lernertexte – und somit das zugeschriebene bzw. attestierte GeR-Niveau – ist demnach aussagekräftiger als das GeR-Niveau der jeweiligen Testaufgabe. Aus diesem Grund ist in diesem Hauptkapitel das Kompetenzniveau der produzierten Texte gemeint, wenn auf das GeR-Niveau

⁵⁶ Berechnet wurden alle in diesem Kapitel aufgeführten Werte im Programm R.

⁵⁷ 95%iges Konfidenzintervall = 0.1273306 - 0.2660027.

verwiesen wird⁵⁸. Die Niveaus A1 und C2 werden aufgrund sehr geringer Instanzenanzahl bei beiden Verbgruppen nicht in den Grafiken aufgeführt. Eine Tabelle mit der Partitionierung nach den einzelnen GeR-Niveaustufen und Verbgruppen findet sich im Anhang.

2.5.1 Präpositionsgebrauch im Präpositivkomplement

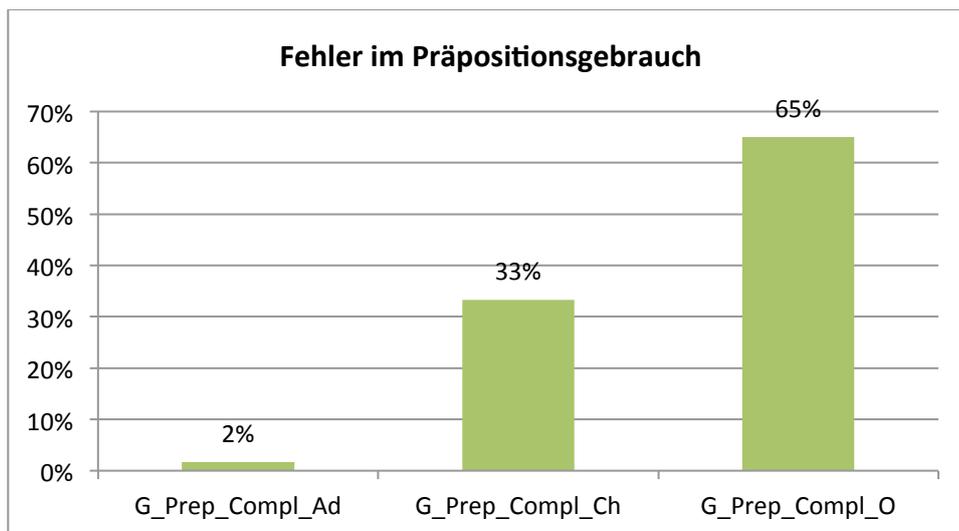
In diesem Unterkapitel wird auf die Fehler innerhalb der Präpositivergänzung eingegangen, die den Gebrauch der entsprechenden Präpositionen betreffen.

2.5.1.1 Fehler im Präpositionsgebrauch

Da innerhalb der Präpositivergänzung, anders als in der Akkusativ- bzw. Dativergänzung, das entsprechende Verb eine bestimmte Präposition fordert, die allgemein sowohl weder (direkt) semantisch motiviert ist (vgl. u.a. Engel 2009: 100, Schuhmacher et al. 2004: 33), als auch einen bestimmten Kasus regiert und je nach Verb unterschiedlich ausfällt, kann man vermuten, dass bei Lernernden des Deutschen in diesem Bereich Fehler auftreten.

Unter den 100 fehlerhaften Instanzen finden sich insgesamt 60 Fehler, die den Gebrauch der Präposition innerhalb eines Präpositivkomplements betreffen. Davon ist der Großteil (39) aufgrund des Weglassens der entsprechenden Präposition entstanden, die restlichen inkorrekten Realisierungen (20) beinhalten eine inkorrekte Präposition. Lediglich in einem Lerneratz taucht neben der obligatorischen, korrekten Präposition eine weitere auf: ..., *weil ich mich für an elektronischer Datenverarbeitung interessiere* (ID: 1023_0101684). Hier ist jedoch vorstellbar, dass der Lerner möglicherweise vergessen hat, eine der Präpositionen im Nachhinein zu löschen. Die genauen Angaben der Fehler im Präpositionsgebrauch finden sich in Grafik 2.

⁵⁸ Die Metadaten der extern bewerteten Lernertexte standen in der Korpusversion vom 28.10.2013 nicht zur Verfügung (sie werden aber im fertigen Korpus abrufbar sein). Mir stand jedoch eine Datei mit der Auflistung der Testniveaus und den entsprechend zugewiesenen, bereinigten GeR-Bewertungen zur Verfügung. Diese Daten wurden in der Annotationstabelle ergänzt und konnten auf diese Weise in meiner Auswertung berücksichtigt werden. Die GeR-Stufen A2+, B1+, B2+ und C1+ wurden entsprechend zu den Instanzen der Niveaus A2, B1, B2 und C1 zugeordnet und zusammenfasst. So finden sich bei den Angaben zum GeR-Niveau A2 auch Instanzen, die als A2+ bewertet wurden. An dieser Stelle möchte ich mich bei Sebastian Posur für die Unterstützung bei der technischen Realisierung bedanken.



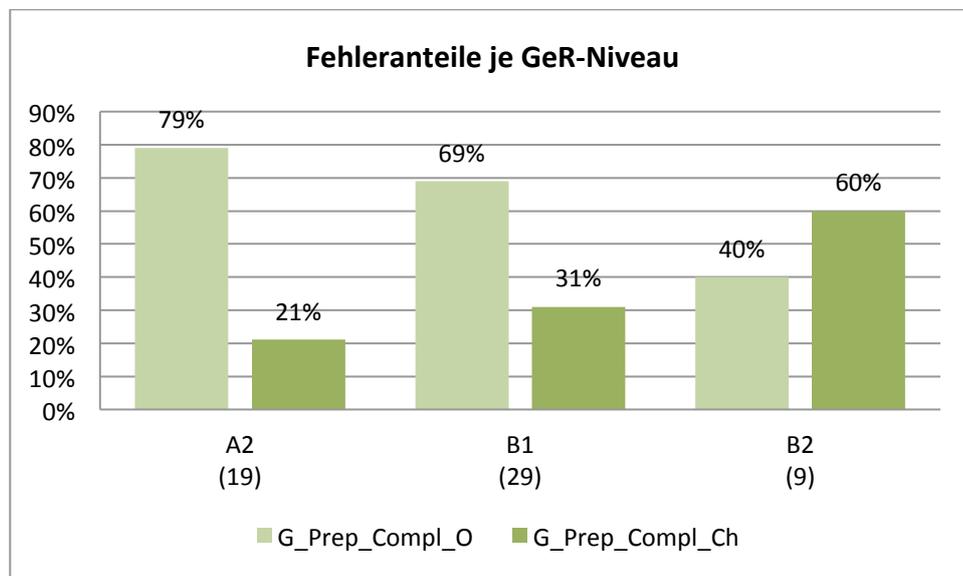
Grafik 2: Fehler im Präpositionsgebrauch bei Verben mit PK

Das Weglassen einer obligatorischen Präposition (Beispiel: *Ich warte deine Antwort.* (ID: 1091_0000262) oder *Ich interessiere mich sehr das Wohnung.* (ID: 1091_0000125)) könnte sich auf deren Funktion innerhalb des Komplements zurückführen lassen. Die Präposition *auf* hat z.B. in dem Satz *Ich warte auf deine Antwort* keine eigenständige Bedeutung (vgl. Hoffmann 2013: 368) – die prototypische Semantik von *auf* verweist vorrangig auf Kontakt bzw. Zugehörigkeit (wie in *Das Buch liegt auf dem Tisch*) (vgl. Hoffmann 2013: 376) und diese lokale Bedeutung ist im Präpositivkomplement nicht gegeben (vgl. u.a. Engel 2009: 100). Die Präposition wird durch das Verb regiert, sie bildet eine Einheit mit dem Verb, und muss beim Lernprozess entsprechend memoriert werden. Dass dies zum Teil gelingt, zeigen die Lerneräußerungen, die eine Präposition beinhalten, in denen jedoch eine inkorrekte Präposition gewählt wurde. Beispiele: *Ich warte für deine positive Antwort* (ID: 1091_0000153), ... und *ich interessiere mich sehr in diese Stelle.* (ID: 1023_0001423) oder *Dann denke ich um eine kleine Papagei* (ID: 1061_0120859). Ein Drittel (20 von 60) der fehlerhaften Instanzen lässt eine derartige Realisierung erkennen. Die Verwendung einer (falschen) Präposition nach dem entsprechenden Verb lässt erkennen, dass der Lerner das Konzept des Präpositivkomplements kennt, vielleicht sogar verstanden hat, und immerhin zu wissen scheint, dass bestimmte Verben bestimmte Präpositionen bzw. Komplementarten regieren.

In den Beispielen, in denen eine inkorrekte Präposition gewählt wurde, könnte dies erneut auf deren fehlenden semantischen Gehalt zurückführbar sein: DaF-Lernende

müssen lernen, dass zum Beispiel das Verb *warten* (in einer bestimmten Lesart) eine Präpositivergänzung fordert und innerhalb dieser Ergänzung die Präposition *auf* regiert wird und nicht z.B. *für* (s.o.). Für DaF-Lernende ist es demnach von besonderer Bedeutung, die konkreten Valenzstruktur bzw. die geforderten Komplemente eines Verbs zu lernen (vgl. Engel 2009: 105). Gerade im Fall der Präpositivergänzung muss die Komplementstruktur des Verbs gesondert und verständlich behandelt werden (vgl. auch Domínguez Vázquez 2005). Wie das Konzept der Verbvalenzstruktur in einem Lernerwörterbuch (für Lernanfänger) didaktisch umgesetzt werden kann zeigt z.B. Abel (2002).

Wenn man die einzelnen Fehlertypen innerhalb des Präpositionsgebrauchs nach dem GeR-Niveau betrachtet, kann man feststellen, dass im GeR-Niveau A2 und im mittleren Niveau B1 verhältnismäßig die Präposition eher weggelassen als durch eine andere ersetzt wird, während im GeR-Niveau B2 das Verhältnis zwischen fehlender und inkorrekt er Präposition hier umgekehrt zu sein scheint (siehe Grafik 3).



Grafik 3. Fehleranteile an der Gesamtfehleranzahl im Präpositionsgebrauch je GeR-Niveau⁵⁹.

Das Ergebnis, dass zu Beginn des Fremdsprachenerwerbs die Präposition innerhalb eines Präpositivkomplements eher weggelassen als durch eine andere ersetzt wird,

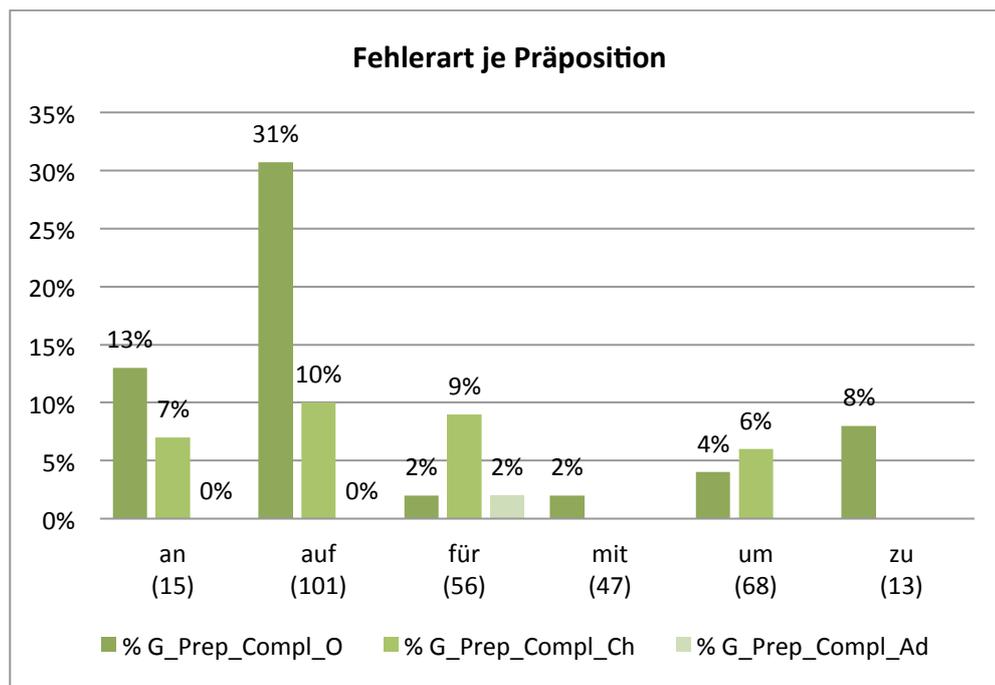
⁵⁹ Der Fehlertyp *G_Prep_Compl_Ad* (und der entsprechende Lerneratz) wird hier nicht miteinbezogen, da es sich lediglich um eine einzige Instanz handelt (s.o.). Zudem steht in dieser Grafik das Verhältnis zwischen fehlender und falscher Präposition im Vordergrund.

erscheint weniger verwunderlich – die einzelnen Komplementstrukturen der Verben werden erst noch erlernt. Die Tatsache, dass einige Verben je nach Lesart sowohl mit als auch ohne ein Präpositivkomplement gebraucht werden können und dass immer nur ganz bestimmte Präpositionen gefordert werden, könnte den anfänglichen Erwerb zusätzlich erschweren und zum Auslassen der Präposition führen.

Die Fehleranteile im Präpositionsgebrauch im Niveau B2 dagegen weisen ein anderes Bild auf – hier betreffen die Fehler im Präpositionsgebrauch tendenziell vermehrt die Verwendung inkorrekt er Präpositionen. Auf diesem Niveau (B2) finden sich auch insgesamt weniger Fehler, die den Präpositionsgebrauch betreffen. In den vorliegenden Instanzen der GeR-Stufe C1 finden sich gar keine Präpositionsfehler, allerdings sind die Gesamtinstanzen auf diesem Niveau sehr niedrig (8 Sätze). Man muss betonen, dass die Instanzenanzahl bei einigen GeR-Niveaus gering ist, sodass sich an dieser Stelle keine aussagekräftigen Schlüsse ziehen lassen. Grafik 3 könnte jedoch darauf hindeuten, dass sich im Verlauf des Spracherwerbs bzw. Kompetenzzuwachs der Fehlerschwerpunkt verlagert: Zunächst wird die Präposition ganz weggelassen bzw. ‚vergessen‘. Mit wachsender Sprachkompetenz wird, bei einem Fehler im Bereich Präpositionsgebrauch (innerhalb eines PK), eher eine abweichende Präposition realisiert. Dieser erste Eindruck wäre allerdings in weiteren Untersuchungen mit einer umfangreicheren Datengrundlage zu prüfen.

2.5.1.2.Fehler je Präposition

Schaut man sich die sechs unterschiedlichen Präpositionen an, lässt sich anhand der unteren Grafik (Grafik 4) feststellen, dass sich die einzelnen Fehlertypen (*G_Prep_Compl_O*, *G_Prep_Compl_Ch* und *G_Prep_Compl_Ad*) unterschiedlich auf die einzelnen Präpositionen verteilen. Die Angaben im Klammern geben die Gesamtanzahl der Instanzen an, in denen die jeweilige Präposition vom Verb gefordert wurde. Die Prozentanzahl bezieht sich auf diese jeweilige Gesamtmenge. Beispiel *auf*: In 10% von 101 Sätzen (also in ca. 10 Sätzen) wurde die Präposition *auf* durch eine inkorrekte Präposition ersetzt (siehe Grafik 4).



Grafik 4. Fehlerart innerhalb der jeweiligen Präposition in einem PK

Da die jeweiligen Teilmengen nicht gleichverteilt sind, betrachte ich hier lediglich die Präposition *auf* und das Präpositionspaar *für* und *mit*, da sie in etwa die gleiche Gesamtmenge an Instanzen aufweisen (101 zu 103 (= 56 + 47)) und somit einen Vergleich ermöglichen. Abgesehen davon, dass bezüglich der einzelnen Präpositionen unterschiedlich viele Fehler innerhalb des Präpositionsgebrauchs zu verzeichnen sind⁶⁰, kann man an dieser Stelle gut erkennen, dass eine sehr ungleiche Verteilung von *G_Prep_Compl_O* vorliegt. Dieser Fehlertyp kommt bei *auf* in ca. 31% der Fälle vor, bei *für* und *mit* aber nur in jeweils 2%. Dieses Ergebnis ist statistisch hochsignifikant ($\chi^2 = 29.0039$, $df = 1$, $p = 7.223e-08^{***}$) und bedarf eines Erklärungsversuchs.

Wie oben bereits angedeutet, verblassen die lokale Präpositionen wie z.B. *auf* innerhalb eines Präpositivkomplements in ihrer Bedeutung, was deren Aneignung und korrekte Verwendung erschwert⁶¹. Wenn eine Form (in diesem Fall die Präposition *auf*) über keine eindeutige Funktionszuweisung verfügt, sich also die Funktion ändert ohne dass dies an der Form sichtbar wird – wie im Fall von *auf* als lokale Präposition und *auf* als Bestandteil eines Präpositivkomplements – kann man von einer komplexen Struktur sprechen (vgl. Fandrych/Tschirner 2007: 199). Wie Fandrych/Tschirner (2007)

⁶⁰ Bei *auf* findet man 41 Fehler (von 101), bei *für* 7 (von 56) und bei *mit* lediglich einen (von 47).

⁶¹ Einer Umfrage mit DaF-Lehrenden nach wird die übertragende Bedeutung einer Präposition (zu Beispiel *auf* oder *an*) als schwieriger Lernbereich eingestuft (Baten 2009: 99).

andeuten, können sich komplexe Strukturen auf die Erwerbssequenzen im Fremdspracherwerb auswirken, da sie erst später erworben werden als solche mit eindeutigeren bzw. zuverlässigeren Form-Funktionsbeziehungen (vgl. auch Kempe/MacWhinney 1998). Dieser Ansatz könnte auch das relativ geringe Fehlervorkommen im Präpositionsgebrauch bei *für* und *mit* in der oberen Grafik erklären, denn nicht alle Präpositionen büßen Aspekte ihrer ursprünglichen Funktion bzw. Bedeutung ein, wenn sie Teil eines Präpositivkomplements sind:

Die ... Präpositionen *mit*, *durch*, *für* und *gegen* ... sind in allen Verwendungen autonom kodierend; auch in potentiellen Präpositivkomplementen haben sie keine ‚verblaßte‘ [sic!] Bedeutung... (Zifonun et al. 1997: 1096).

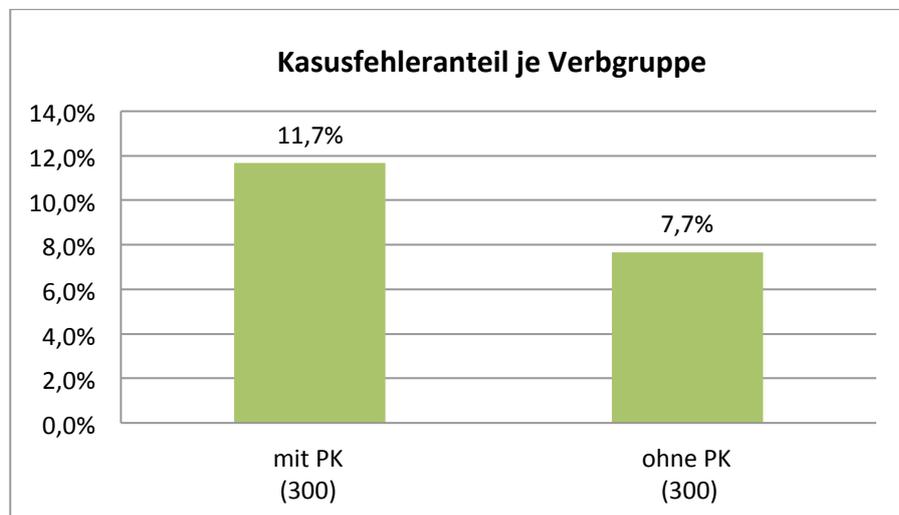
Wenn also eine Präposition innerhalb eines Präpositivkomplements Parallelen zu ihrer (adverbialen oder attributiven) Bedeutung außerhalb des Komplements aufweist, stellt sie für Deutschlernende eine zuverlässige und regelmäßige Kodierung einer bestimmten Funktion dar und könnte demnach weniger fehleranfällig sein. Den vorliegenden Daten nach zu urteilen könnte das Problem beim semantischen Beitrag liegen, den die jeweilige Präposition für das gesamte Komplement leistet. Ist dieser gering, wie im Fall von *auf*, wird die Präposition nicht als bedeutungstragend wahrgenommen und folglich entweder weggelassen oder durch eine andere ersetzt. Spielt die Semantik der Präposition für die gesamte Ergänzung jedoch eine entscheidende Rolle – wie bei *mit* oder *für* (bei den hier betrachteten Verben) – wird sie in den meisten Fällen auch korrekt realisiert. Diese erste Beobachtung wäre jedoch durch weitere Verben mit Präpositivkomplement zu überprüfen. Engel (2009) verweist beispielweise darauf, dass die Präpositionen *mit* und *für* in Verben wie *rechnen mit* oder *halten für* „keine klar fassbare Bedeutung“ haben (Engel 2009: 394). Es wäre interessant zu sehen, ob diese Verben Lernenden des Deutschen mehr Probleme bereiten als z.B. *sprechen mit* oder *interessieren für*, die hier untersucht wurden.

2.5.2 Kasusgebrauch

In den folgenden Abschnitten wird der Kasusgebrauch näher betrachtet. Obwohl z.T. beide Verbgruppen einbezogen werden, liegt der Fokus auf den Verben mit PK.

2.5.2.1 Fehler im Kasusgebrauch allgemein

Nicht nur die korrekte Verwendung einer bestimmten Präposition ist für die Verwendung eines Präpositivkomplements erforderlich, sondern auch die korrekte Realisierung des von der Präposition regierten Kasus. Beides gehört zur hier untersuchten Verbvalenz, da das Präpositivkomplement „doppelt durch Präposition und Kasus markiert[-]“ (Hoffmann 2013: 310) wird. Im Folgenden werden vor allem die Kasusfehler innerhalb der Präpositivergänzung näher betrachtet. Zunächst wird jedoch ein Überblick über die Kasusfehlerverteilung in den beiden Verbgruppen (mit und ohne PK) gegeben (siehe Grafik 5).

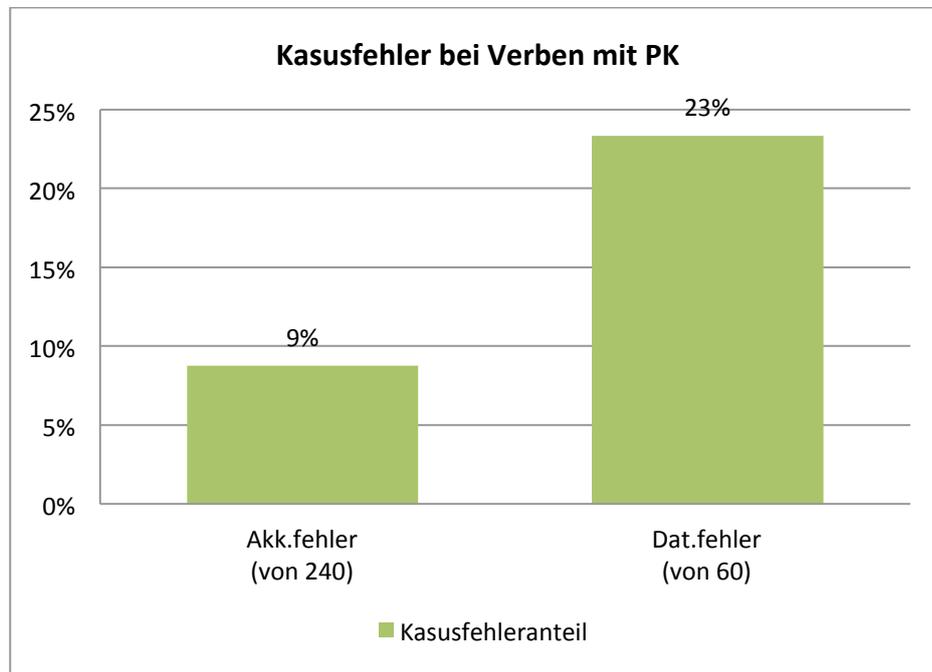


Grafik 5. Verteilung der Kasusfehler je Verbgruppe

Man sieht, dass die Lernerätze, die ein PK fordern, mehr Kasusfehler vorweisen als die andere Verbgruppe (absolut: 35 zu 23 von je 300). Dieser Unterschied ist allerdings statistisch nicht signifikant ($\chi^2 = 2.3095$, $df = 1$, $p = 0.1286$). Da die Deklinationsmorpheme im Deutschen „extrem mehrdeutig“ (Diehl 1991: 10f.) und nicht einheitlich sind, sie jedoch gleichzeitig kaum Vermeidungsstrategien zulassen (vgl. Zifonun et al. 1997: 1291, Diehl 1991: 15), stellt dieser Bereich unabhängig von der Verbgruppe ein „Lernproblem“ (Wegener 2010: 207) im Deutschen dar.

Betrachtet man die Art der Kasusfehler, so kann man feststellen, dass im Bereich der Verben mit Präpositivkomplement mehr Fehler den inkorrekten Gebrauch des Dativs betreffen als den Akkusativ (Grafik 6). Da innerhalb der Verbgruppe mit PK mehr Instanzen mit akkusativregierenden als mit dativregierenden Präpositionen

vorliegen (240 zu 60), beziehen sich die Prozentangaben in der Grafik auf eben diese Gesamtinstanzenanzahl (die in Klammern zu finden ist) (siehe Grafik 6).



Grafik 6: Kasusfehleranteile bei Verben mit PK

Man muss an dieser Stelle natürlich beachten, dass nicht immer rekonstruiert werden kann, ob bzw. welcher Kasusfehler genau vorliegt, da in der deutschen Sprache viele Kasusmarkierungen formgleich sind (vgl. Hoffmann 2013: 135ff., Wegener 2010: 208ff.). Aus diesem Grund sind in der oberen Grafik nur solche Fehler angegeben, die eindeutig als Kasusfehler identifiziert werden konnten (Beispiel: *Arbeiter müssen sich immer mit der Häuser beschäftigen*, ID: 1031_0003121). In anderen Fällen wurde für den Lerner entschieden und die entsprechende Instanz als korrekt gewertet (Beispiel: *Ich möchte mich um dieses Praktikum bewerben*, ID: 1023_0101893)⁶².

Wie man in Grafik 6 sehen kann, wird der Dativ öfter falsch realisiert als der Akkusativ. Das Ergebnis ist sehr signifikant ($\chi^2 = 8.5411$, $df = 1$, $p = 0.003472^{**}$). Diese Beobachtung erscheint allerdings nicht verwunderlich, wenn man in Betracht zieht, dass es sich beim Deutschen um eine „Akkusativsprache“ (Hoffmann 2013: 316) handelt; das Akkusativkomplement ist (nach der Nominativergänzung) die häufigste Ergänzung in der deutschen Sprache (vgl. Zifonun et al. 1997: 1038). Folglich sind

⁶² Bei *dieses Praktikum* könnte es sich auch um die Nominativform handeln. Da aber Akkusativ und Nominativ bei Neutrum Singular ununterscheidbar sind (Hoffmann 2013: 135), und *bewerben um* den Akkusativ regiert, wird diese Instanz als korrekt gewertet.

Lernende des Deutschen in ihrem Input häufiger der Akkusativergänzung ausgesetzt als z.B. der Dativergänzung, welches einen Einfluss auf den Erwerb, und somit auf die Beherrschung der Struktur ausübt (vgl. Fandrych/Tschirner 2007: 198ff./202). Man muss jedoch auch beachten, dass „die meisten deutschen Akkusativ- und Nominativformen isomorph sind“ (Kwakernaak 2002: 162), sodass man bei einer als Akkusativ identifizierten Deklination nicht ausschließen kann, dass der Lerner (fälschlicherweise) doch die Form des Nominativs gewählt hat, der als erster Kasus erworben wird (vgl. Kwakernaak 2002: 158). Im Gegensatz dazu fällt der Gebrauch der Nominativform negativ auf, wenn eigentlich der Dativ gefordert ist. Dieser Umstand führt zum Beispiel dazu, dass der abweichende nominative Gebrauch von Dativformen stärker auffällt als der inkorrekte Gebrauch von Akkusativformen. Dieser Umstand muss bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden.

Wenn man die Fehler bei Verben mit PK, die den Akkusativ betreffen, genauer anschaut, stellt man fest, dass in den meisten Fällen (19 von 21) dieser fälschlicherweise durch den Dativ ersetzt wurde. Es wäre denkbar, dass die Anwesenheit der Wechselpräpositionen *auf* und *an*, die autonom sowohl Dativ als auch Akkusativ regieren, diesen Fehlerbereich erklärt. Dieser Aspekt wird im Folgenden näher untersucht.

2.5.2.2 Kasusgebrauch im Präpositivkomplement mit Wechselpräpositionen

Unter den untersuchten Verben, die eine Präpositivergänzung fordern, sind auch die Präpositionen *an* (*gewöhnen an/denken an*) und *auf* (*warten auf/achten auf*) zu finden, die in ihrer lokalen, autonomen Bedeutung sowohl mit Dativ als auch mit Akkusativ vorkommen, innerhalb der hier untersuchten Komplementart jedoch einen festen Kasus regieren bzw. den „vom Verb verlangten [Kasus] weiterreichen“ (Hoffmann 2013: 366). Dass die Verwendung der Präpositionen mit Doppelrektion Lernenden des Deutschen als Fremdsprache Probleme bereitet, wurde bereits vielfach thematisiert (vgl. u.a. Baten 2009, Balcı/Kanatlı 2001, Freitag/Vandermeeren 2005) und deren muttersprachlicher Gebrauch korpusgestützt untersucht (vgl. Jones 2000). Die Wahl des korrekten Kasus nach Wechselpräpositionen ist für Lernende ein schwieriger Bereich, und ist nicht lediglich durch Oppositionen wie z.B. *bestehendes-entstehendes Verhältnis* bzw. *Bewegung-Ruhe* erschließbar (vgl. Baten 2009, Balcı/Kanatlı 2001). Im Falle der Präpositivergänzung kommt hinzu, dass Präpositionen mit Doppelrektion innerhalb

dieser Komplementklasse nur einen einzigen Kasus zulassen. Dieser Umstand könnte einen Grund für Fehler im Bereich Kasus bei Verben mit PK darstellen.

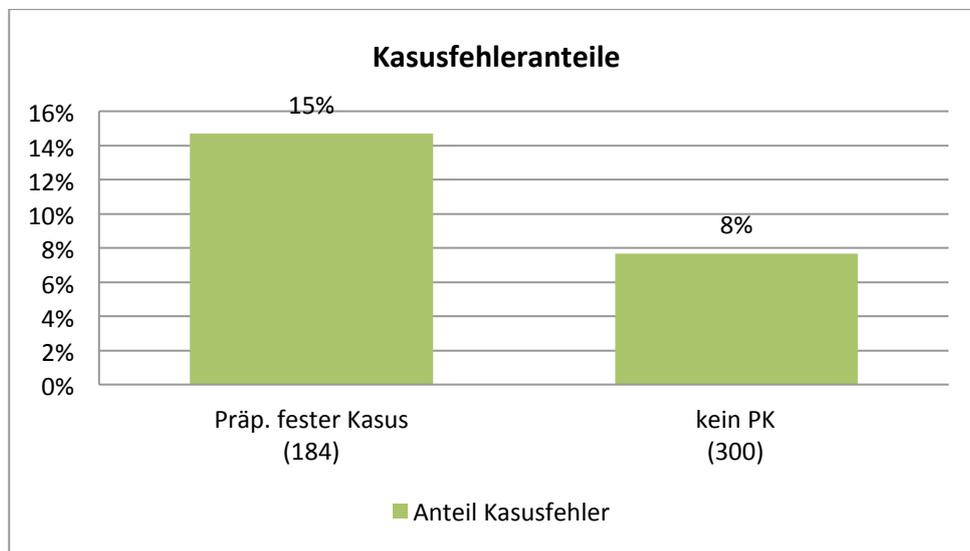
Betrachtet man die Kasusfehler nach den Präpositionen *auf* und *an* näher, lässt sich folgendes beobachten: Bezieht man die Kasusfehleranzahl auf die Gesamtmenge der Lerneräußerungen mit *auf* und *an* (116) ergibt sich ein Anteil von lediglich 6,90% (acht Kasusfehler). Im Gegensatz finden sich 14,7% (27 von 184) Kasusfehler bei der anderen Präpositionsgruppe. Das Verhältnis von Kasusfehlern nach Präpositionen mit und ohne festen Kasus ist jedoch statistisch nicht signifikant ($\chi^2 = 3.4553$, $df = 1$, $p = 0.06305$); Kasusfehler im Präpositivkomplement lassen sich demnach nicht ausschließlich auf den inkorrekten Gebrauch der Wechselpräpositionen *an* und *auf* zurückführen. Man kann aber festhalten, dass die Kasusfehler innerhalb eines Präpositivkomplements, das eine Wechselpräposition fordert, fast ausschließlich auf den Verwechslungen von Dativ und Akkusativ beruhen: unter den acht Kasusfehlern wurde bei sieben der Dativ statt des Akkusativs gewählt⁶³ (Beispiel: ... *und ich warte schon auf dir*, ID: 1061_0120408 oder ...*um sich an den Traditionen einer fremden Land gewöhnen*, ID: 1031_0002091). Ott (2006) verweist darauf, dass „[d]ie Bevorzugung des Dativs nach Präpositionen ... eine höchst effektive Strategie [ist], führt sie doch in den meisten Fällen zu korrekten Ergebnissen“ (Ott 2006: 168). Diese Strategie, die bei Adverbialbestimmungen angewandt wird (vgl. Ott 2006: 167), könnte ebenfalls die Kasuswahl nach Präpositionen innerhalb einer Präpositivergänzung beeinflussen. Jedoch sieht man in Grafik 6, dass nach einer Präposition der Dativ oft auch nicht bzw. inkorrekt realisiert wurde. Welche Strategien beim Kasusgebrauch nach Präpositionen innerhalb eines PK angewandt bzw. bevorzugt werden, ist in weiteren Untersuchungen zu klären.

Bei der Untersuchung des Kasusgebrauchs wird deutlich, dass eine Fehlerannotation im Lernerkorpus im Bereich Kasus durch die Markierung des Zielkasus im Error-Tag (siehe Kapitel 2.4.3) detailliertere Untersuchungsansätze ermöglicht und für eine umfangreiche Analyse von Lernaltersprache von Vorteil ist. Durch eine solche Markierung im Tag ist es möglich, spezifischere Korpusanfragen zu formulieren und auf diese Weise eine zeitaufwändige, manuelle Nachbearbeitung der Resultate zu umgehen.

⁶³ In einem Satz wurde fälschlicherweise der Genitiv (statt des Akkusativs) gewählt: *Ich warte Ihrer Antworten*, ID: 1023_0109614).

2.5.2.3 Kasusgebrauch nach Präpositionen mit festem Kasus

Die Vermutung, dass „der Erwerb der Kasusmarkierung bei Präpositionen mit festem Kasus prinzipiell früher anzusetzen [ist] als beim direkten und indirektem Objekt“ (Kwakernaak 2002: 164) kann in den vorliegenden Daten nicht eindeutig bestätigt werden. Wenn man davon ausgeht, dass der frühere Erwerb der Kasusmarkierung bei Präpositionen mit einem festem Kasus mit einem ‚Lernvorsprung‘ verbunden ist, wäre zu vermuten, dass sich insgesamt weniger Fehler in diesem Bereich finden lassen als bei der Akkusativ- bzw. Dativergänzung. Die vorliegenden Daten zeigen jedoch ein anderes Bild (siehe Grafik 7).



Grafik 7: Kasusfehler nach Präpositionen mit festem Kasus bzw. im Dativ-/ Akkusativkomplement.

Innerhalb der 184 Instanzen mit einem Präpositivkomplement, das eine Präposition mit festem Kasus regiert, findet sich relativ betrachtet vergleichsweise ein fast doppelt so hoher Kasusfehleranteil (27 Kasusfehler) wie in der anderen Verbgruppe (23 Kasusfehler bei 300 Sätzen). Dieses Ergebnis ist statistisch signifikant ($\chi^2 = 5.3125$, $df = 1$, $p = 0.02117^*$). Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass sich Kasusmarkierungen nach Präpositionen dem Lerner schwerer erschließen als Kasusmarkierungen in einem Dativ- bzw. Akkusativkomplement. Darauf könnte auch Diehls (1991) fehleranalytische Untersuchung bei fortgeschrittenen Deutschlernern hindeuten:

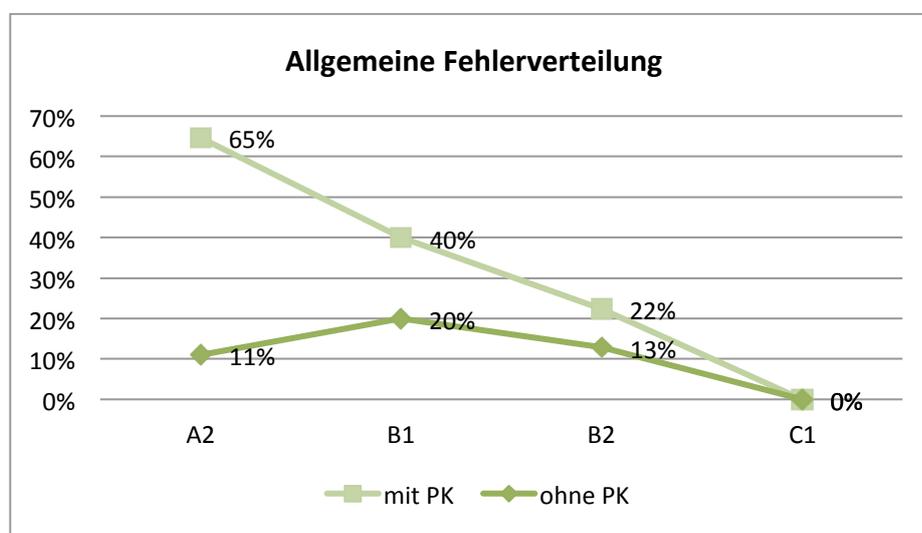
Der Umgang mit [der] ... [Kasusmorphologie] ... bereitet bei der Markierung von Objekten keine große Mühe, bleibt indessen weitgehend stochastisch bei der Kasuswahl nach Präpositionen (Diehl 1991: 55).

Welche Faktoren jedoch im Einzelnen den Erwerb und Gebrauch von Kasusmarkierungen nach Präpositionen mit einem festen Kasus beeinflussen könnten, muss in weiteren Untersuchungen geklärt werden.

2.5.3 Entwicklung der Fehlerverteilung in den einzelnen GeR-Niveaustufen

Nachdem die Fehler innerhalb des Präpositivkomplements sowohl hinsichtlich des Präpositionsgebrauchs und des Kasus untersucht worden sind, wird nun die Fehlerverteilung bzw. -entwicklung innerhalb der einzelnen GeR-Niveaustufen näher betrachtet. In der unteren Darstellung (Grafik 8) finden sich sowohl Fehler hinsichtlich des Präpositionsgebrauchs als auch der Kasusdeklinations. Zudem sind u.a. Fehler in der Adjektivdeklinations (insgesamt 5 von 600) und der Determinativverwendung (16 von 600) mit eingeschlossen, die insgesamt jedoch vergleichsweise einen geringen Anteil an den Gesamtfehlern ausmachen (ca. 3,5%).

Man erkennt deutlich, dass die Fehleranteile bei Verben mit Präpositivkomplement mit zunehmendem Kompetenzniveau stetig sinken, in ihrem Anteil jedoch nie unter die Fehleranteile der anderen Verbgruppe kommen. Lediglich im hohen Kompetenzniveau C1 finden sich nach den vorliegenden Daten bei beiden Verbgruppen keine Fehler.



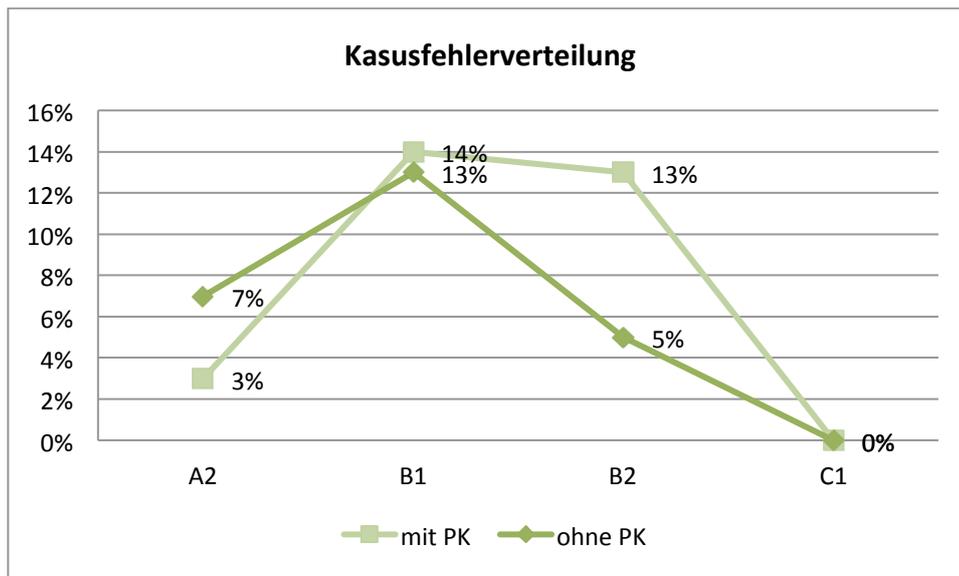
Grafik 8: Allgemeine Fehlerverteilung je Verbgruppe und GeR-Niveau

Im Niveau A2 sieht man deutlich, dass zwischen Verben mit und ohne Präpositivergänzung der Unterschied hinsichtlich des Fehleraufkommens hochsignifikant ist ($\chi^2 = 26.3107$, $df = 1$, $p = 2.907e-07^{***}$). Hier beinhalten 34 Sätze 22 inkorrekt realisierte Präpositivkomplemente, wohingegen im selben Niveau bei der anderen Verbgruppe lediglich sechs von 56 fehlerhaft sind. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei B1; hier ist der Unterschied im Fehleranteil (45/113 zu 20/100) sehr signifikant ($\chi^2 = 8.9189$, $df = 1$, $p = 0.002822^{**}$).

Dieses Ergebnis ist nachvollziehbar, denn Verben mit Präpositivkomplement sind grammatisch komplexer als Verben mit reinem Objektkasus, da ihre Struktur aus mehreren Elementen besteht (vgl. Fandrych/Tschirner 2007: 199): Bei Verben wie (*sich kümmern um jmdn.*) muss neben der obligatorischen Präposition auch der korrekte Kasus realisiert werden, wohingegen Verben wie *jmdn. kennen* strukturell ‚lediglich‘ die Realisation des korrekten Kasus des Komplements fordern.

In der Niveaustufe B2 zeigen sich dagegen relativ ähnliche Fehlerverhältnisse zwischen den beiden Verbgruppen: von 143 Instanzen der Verben mit PK sind 32 fehlerhaft und 15 von 117 in der anderen Verbgruppe. Dieser Unterschied ist statistisch nicht signifikant ($\chi^2 = 3.3498$, $df = 1$, $p = 0.06721$). Man kann erkennen, dass die Fehlerhäufigkeiten beider Verbgruppen insgesamt sinken und sich mit Zunahme der Kompetenzniveaus annähern; wenn die sprachliche Kompetenz auf einen hohen Niveau (hier: C1) liegt, treten in beiden Gruppen keine Fehler auf. Diese Tendenz erscheint nachvollziehbar: Mit zunehmender Sprachkompetenz sinken auch die zu beobachtenden Fehler (vgl. Ballestracci 2008: 167) bei beiden Verbgruppen (zumindest im Bereich der Grammatik).

Betrachtet man weiter lediglich die Verteilung der Kasusfehler je GeR-Niveau, zeigt sich ein anderer Verlauf der Fehleranteile (siehe Grafik 9).



Grafik 9: Anteil der Kasusfehler je Verbgruppe und GeR-Niveau⁶⁴.

Im Niveau A2 weisen 3% bzw. 7% aller Instanzen Kasusfehler auf, bei B1 steigt der Anteil dagegen auf 14% bzw. 13%, und sinkt bis C1 wieder bei beiden Verbgruppen. Der große Unterschied zu den Fehlerhäufigkeiten innerhalb A2 in Grafik 8 scheint demnach fast ausschließlich auf den Gebrauch der Präpositionen innerhalb des Präpositivkomplements zu beruhen, da der Anteil der Kasusfehler bei Verben mit und ohne PK in A2 kein derart ungleiches Verhältnis aufweist. Betrachtet man bei A2 nämlich den Anteil der Kasusfehler an der Gesamtfehleranzahl, zeigt sich, dass bei Verben mit Präpositivkomplement 4,5% aller Fehler auf Kasusfehler entfallen, während es bei Verben ohne Präpositivkomplement 67% sind. Diese Beobachtung müsste jedoch an einer größeren und gleichverteilten Datenmenge überprüft werden, da hier die Instanzenanzahl in A2 bei Verben mit und ohne PK sehr unterschiedlich ist.

Beide Kurven, so wie sie in Grafik 9 abgebildet sind, könnten jedoch einen Lernerfolg illustrieren. In beiden Verbgruppen ist der Kasusfehleranteil zunächst eher gering, nimmt dann merklich zu und im mittleren Niveau (B2) wieder ab. Diese Entwicklung könnte einen Fortschritt im Fremdspracherwerb reflektieren, da Lernende im mittleren Kompetenzniveau anfangen, sich bewusst mit den einzelnen Kasus auseinanderzusetzen, was tendenziell zu mehr Fehlern führt: „Es ist damit zu rechnen, dass das sukzessive Verstehen der Kasusfunktionen durch einen Anstieg der Fehler in der Kasusmorphologie begleitet wird“, so Fischer (2010: 36) (vgl. auch Ballestracci

⁶⁴ Niveaus A1 und C2 werden ebenfalls aus der Zählung ausgenommen (s.o.). Die Prozentangaben beziehen sich auf den Anteil der Kasusfehler in der Gesamtanzahl (korrekt und inkorrekt) der Instanzen je Verbgruppe und GeR-Niveau.

2008: 166, Corder 1978: 84). Im weiteren Erwerbsverlauf sinken die Fehler und es stellt sich die normkonforme Verwendung der Sprache ein (vgl. Ballestracci 2008: 167). Man kann aber beobachten, dass der Kasusfehleranteil bei Verben mit PK zwischen B1 und B2 kaum merklich abnimmt (14% zu 13%), wohingegen der Kasusfehleranteil bei Verben ohne PK in diesem Bereich deutlich sinkt (13% zu 5%). Verben mit PK weisen scheinbar ‚resistentere‘ Kasusfehler auf, ihr Fehleranteil sinkt langsamer.

Diehls (1991) Aussage, dass das deutsche Deklinationssystem „überhaupt nur von Fortgeschrittenen erworben werden [kann]“ (65) kann anhand der vorliegenden Daten nicht näher untersucht werden. Grafik 9 lässt zwar vermuten, dass die Kasusfehler mit steigender Kompetenz stetig sinken, für eine aussagekräftigere Darstellung werden an dieser Stelle jedoch mehr Daten und Untersuchungen benötigt.

3. Weitere Forschungsfragen und Fazit

Die vorliegende Arbeit hatte das Ziel, Valenzfehler bei Verben mit ohne Präpositivkomplement (PK) bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache zu untersuchen, im Fokus stand die Realisierung des Präpositivkomplements. Es muss an dieser Stelle betont werden, dass die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung keine verallgemeinernden Schlussfolgerungen für den Bereich Verbvalenz und Deutsch als Fremdsprache zulassen. Sie ermöglichen jedoch einen Einblick in das sprachliche Repertoire von Fremdsprachenlernern und in wiederkehrende Fehler und bieten Möglichkeiten für weitere empirische, korpusgestützte Analysen.

Die Auswertung der vorliegenden Lernerätze zeigt, dass bei Verben mit einem Präpositivkomplement signifikant mehr Fehler zu beobachten sind als bei Verben mit einer Dativ- bzw. Akkusativergänzung. Weitere Analysen lassen vermuten, dass innerhalb eines Präpositivkomplements besonders auf den Kompetenzniveaus A2 und B1 die Präposition eher weggelassen, als durch eine andere ersetzt wird, dieser Fehlerschwerpunkt sich aber im höheren Kompetenzniveau zu verlagern scheint. Eine qualitative Analyse zeigte weiterhin, dass der semantische Gehalt einer Präposition innerhalb des Komplements eine entscheidende Rolle zu spielen scheint. Dies muss allerdings durch Einbezug von Verben mit weiteren Präpositivkomplementen empirisch überprüft werden, da in der vorliegenden Untersuchung lediglich sechs unterschiedliche

Präpositionen (*auf, an, für, um, zu, mit*) betrachtet wurden. Zusätzliche Analysen mit weiteren Präpositionen wären demnach notwendig, um die Ergebnisse zu prüfen.

Beim Kasusgebrauch wird vor allem deutlich, dass die Kasusfehler nicht aufgrund der inkorrekten Verwendung von Präpositionen mit Doppelrektion (in diesem Fall: *an* und *auf*) zustande kommen. Der Fehleranteil bei Präpositionen mit festem Kasus lässt darauf schließen, dass die Kasuswahl nach Präpositionen im Allgemeinen einen schwierigen Lernbereich darstellt. Zusätzliche Untersuchungen mit weiteren Wechselpräpositionen (innerhalb einer Präpositivergänzung) und der Vergleich zwischen dem Kasus- bzw. Präpositionsgebrauch innerhalb eines obligatorischen Präpositivkomplements und einer freien Präpositionalphrase wären an dieser Stelle wünschenswert. Es wäre denkbar, dass Präpositionalphrasen im Allgemeinen fehleranfälliger sind und somit der Präpositivergänzung kein besonderer Status zugeschrieben werden kann.

Ein weiterer interessanter Aspekt im Bereich Kasusgebrauch, der in zukünftigen Untersuchungen zu erörtern wäre, ist der Vergleich der Kasusrealisierung bei Personalpronomen einerseits und Substantiven andererseits. Wegener (2010) verweist darauf, dass Personalpronomen „nicht flexionsmorphologisch abzuleiten sind, sondern eher ein lexikalisches Phänomen darstellen“ (Wegener 2010: 208). Es wäre interessant zu sehen, ob Kommunikanten- und anaphorische Personalpronomen (vgl. *grammis*) Lernenden des Deutschen als Fremdsprache mehr Probleme bereiten als Kasusflexive am Substantiv bzw. Determinativ. Eine derartige Fragestellung wäre nicht nur für Verben mit PK interessant.

Die Entwicklung der Fehlerverteilungen in den einzelnen GeR-Niveaustufen zeigt, dass beide Verbgruppen unterschiedliche Fehleranteile vorweisen: Der allgemeine Fehleranteil bei Verben mit einer Präpositivergänzung liegt in fast allen Niveaustufen konstant höher als bei der anderen Verbgruppe. Im Bereich der Kasusfehler kann man feststellen, dass in beiden Verbgruppen ein Lernfortschritt stattfindet, Verben mit einer Präpositivergänzung jedoch resistenterer Kasusfehler vermuten lassen, da ihr Fehleranteil nur schwach sinkt. Die Fehleranteile im niedrigen Kompetenzniveau im Bereich Kasus sind bei beiden Gruppen ähnlich, sodass an dieser Stelle der Großteil der Fehler bei Verben mit Präpositivkomplement dem fehlerhaften Gebrauch der jeweiligen Präpositionen zuzuschreiben ist. Da die Instanzenanzahl in den jeweiligen GeR-Niveaus jedoch z.T. relativ niedrig ist, sind diese Aussagen nur sehr beschränkt aussagekräftig. Hier stellen weitere Untersuchungen und Datenerhebungen ein Desideratum dar. Zudem

wären weitere Untersuchungen hinsichtlich der Erstsprache, oder des konkreten Aufgabentyps bzw. -texts in Verbindung mit den einzelnen Verbgruppen und Fehlerarten wünschenswert. Es ist vorstellbar, dass Lernende sich an der sprachlichen Struktur des Aufgabentexts orientieren und/oder einige vorgefertigte Elemente in ihrer eigenen Produktion verwenden – entweder wortwörtlich oder adaptiert (vgl. Handwerker 2010: 250). Diese Strategie ist insbesondere zu Beginn des Sprachenlernens zu beobachten (vgl. Ott 2006:165). Es wäre zu untersuchen, welche Strukturen im Einzelnen hierbei betroffen sind und ob auch in diesem Bereich Verben mit Präpositivkomplement oder der Kasusgebrauch nach Präpositionen eine Rolle spielt. Derartige Untersuchungen könnten das Verständnis von Lernprozessen und Fehlerbereichen bereichern. An dieser Stelle sind sie aus Platzgründen leider nicht möglich.

Des Weiteren muss erwähnt werden, dass die Untersuchung vorrangig Lernerproduktionen betrachtet, die in einem gesteuerten Erwerbskontext entstanden sind. Wie und ob sich die hier vorgestellten Bereiche des Präpositions- oder Kasusgebrauchs innerhalb der Verbvalenz von einem natürlichen, umgesteuerten Erwerb der deutschen Sprache unterscheiden, wäre in entsprechenden Untersuchungen zu zeigen.

Wenn auch nicht verallgemeinerbar, geben die vorliegenden Resultate einen Aufschluss über Bereiche, die Lernern der deutschen Sprache Probleme bereiten könnten und die folglich eine besondere Behandlung im DaF-Unterricht erfahren sollten. Da diese Arbeit jedoch nicht didaktisch ausgelegt ist, können an dieser Stelle lediglich allgemeine Hinweise gegeben werden. Es bietet sich beispielsweise an, Verben gezielt mit ihrem Valenzrahmen bzw. Satzbauplänen und Strukturbeispielen zu lehren und auch auf die Besonderheiten im Bereich des Präpositivkomplements hinzuweisen – wie Domínguez Vázquez (2005) zeigt, fehlt in ausgewählten DaF-Lehrwerken leider eine gesonderte Behandlung von Präpositivergänzungen. Gemäß ihrem unterschiedlichen Status wäre zudem eine Unterteilung der Präpositionen hinsichtlich ihrer Semantik inner- und außerhalb eines Präpositivkomplements. Was ebenfalls vertiefend im DaF-Unterricht besprochen werden sollte, ist die Kasusreaktion nach Präpositionen, da diese laut den vorliegenden Daten Fehlerpotential birgt. Weiter zu untersuchen wäre aber, welcher Kompetenzbereich bzw. welches Kompetenzniveau mit den einzelnen Problembereichen korreliert. Wie sich anhand der Auswertung

vermuten lässt, scheinen die Fehlerverteilungen je nach Kompetenzstufe und Verbgruppe zu variieren.

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass eine valenzorientierte, korpusgestützte Fehleranalyse zu vielfältigen Ergebnissen führen kann und verdeutlicht zudem den positiven Beitrag, den Lernerkorpora bzw. die Untersuchung von Lernerproduktionen zur Sprachenerwerbsforschung und zum Fremdsprachenunterricht leisten können (vgl. auch McCarthy/O’Keeffe 2010: 8, Lüdeling/Walter 2009/2010). In aktuellen Sammelbänden finden sich zahlreiche Artikel zum Thema Korpuslinguistik und Spracherwerb, die erkennen lassen,

dass Spracherwerbsforscher im Bereich Deutsch als Fremdsprache sich zukünftig mit den Möglichkeiten und Grenzen von korpuslinguistischen Analysen generell und von Lernerkorpora speziell auseinandersetzen müssen (Schmidt 2010: 558f., vgl. dazu auch Fandrych/Tschirner 2007).

Durch das Hinzuziehen von (Lerner-)Korpora können beispielweise Unterrichtsmaterialien optimiert und auf die Bedürfnisse der Fremdsprachenlerner abgestimmt werden (vgl. Granger 2008: 263, Díaz-Negrillo et al. 2010: 1); Besonders im Bereich Präpositivergänzung könnte der Einsatz von Korpora vorteilhaft sein. Auf diese Weise kann das induktive, entdeckende Erlernen anhand von authentischen Sprachdaten gefördert werden anstatt entsprechende Listen auswendig lernen zu lassen (vgl. Domínguez Vázquez 2005: 66ff., vgl. Schmidt 2008: 78). Die Entwicklung von korpusbasierten Unterrichtsmaterialien befindet sich jedoch noch relativ am Anfang (vgl. Nesselhauf 2004: 137) und Korpusdaten werden (noch) „nicht systematisch eingesetzt“ (Lüdeling/Walter 2010: 317, vgl. auch Mukherjee 2006).

Das Arbeiten mit Korpora setzt voraus, dass man sich mit korpuslinguistischen Methoden und Arbeitsweisen auskennt. Die Auseinandersetzung mit Korpuslinguistik bzw. Lernerkorpora betrifft jedoch nicht nur sprachwissenschaftliche Forscher, sondern auch (angehende) Lehrpersonen. Seit einiger Zeit wird die Forderung lauter, korpuslinguistisches Wissen als „elementare[n] Bestandteil“ (Fandrych/Tschirner 2007: 203) in die Lehrerausbildung einzubinden (vgl. auch Beißwenger/Storrer 2011, McCarthy/O’Keeffe 2010: 8/Schmidt 2008: 79), da Kenntnisse korpuslinguistischer Methoden und Arbeitsweisen zurzeit als „hochgradig berufsrelevant“ (Beißwenger/Storrer 2011: 119) eingestuft werden. Nicht nur im Bereich Deutsch als Fremdsprache aber auch im muttersprachlichen Unterricht können Korpora vielfältig eingesetzt werden (vgl. u.a. Lüdeling/Walter 2009). Grundvoraussetzung hierfür ist die

Aneignung korpuslinguistischer Kenntnisse (*corpus literacy*) (Lüdeling/Walter 2009: 8). Beißwenger/Storrer (2011) zeigen hierzu Vermittlungsansätze in der Lehrerbildung und machen Vorschläge zur didaktischen Einbettung korpusgeleiteter Arbeitsweisen an Schulen und Universitäten.

Basierend auf dem Stellenwert, den die korpuslinguistische Forschung im Bereich der Sprachwissenschaft momentan einnimmt, kann davon ausgegangen werden, dass deren Relevanz in Zukunft weiterhin steigt. Insbesondere der Bereich Deutsch als Fremdsprache hat in jüngster Vergangenheit an Interesse gewonnen, nicht zuletzt dank der Erstellung einiger öffentlich zugänglicher Lernerkorpora wie beispielsweise Falko (vgl. Lüdeling et al. 2008). Mit MERLIN wird in naher Zeit ein weiteres Lernerkorpus öffentlich und unentgeltlich zur Verfügung stehen. Durch seine Multilingualität, die unterschiedlichen Kompetenzstufen, die Mehrebenenstruktur und die umfangreiche Fehlerannotation bietet MERLIN vielfältige Anknüpfungspunkte für korpuslinguistische Untersuchungen. Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, wie eine solche Untersuchung aussehen kann.

Literaturverzeichnis

- Abel, Andrea (2002): Ein neuer Ansatz der Valenzbeschreibung in einem elektronischen Lern(er)wörterbuch Deutsch-Italienisch (ELDIT). In: *Lexicographica. International Annual for Lexicography* 18. S. 147-167.
- Abel, Andrea (2010): Sprachtests und soziale Implikationen. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4, S. 202–209.
- Abel, Andrea/Wisniewski, Katrin/Nicolas, Lionel/Boyd, Adriane/Hana, Jirka/Meurers, Detmar (2014) (eingereicht): A Trilingual Learner Corpus illustrating European Reference Levels. In: *Proceeding of the Learner Corpus Research 2013 Conference (LCR 2013)*, Bergen 27.-29.09.2013.
- Alderson, J. Charles (2007): The CEFR and the Need for More Research. In: *The Modern Language Journal* 91.4, S. 659-663.
- ANNIS Query Language – AQL. <sfb632.uni-potsdam.de/annis/aql.html>. 13.01.2014
- ANNIS: Search and Visualization in Multilayer Linguistic Corpora. <sfb632.uni-potsdam.de/annis>. 13.01.2014
- Balcı, Tahir/Kanath, Faik (2001): Das Problem der Kasuswahl nach Wechselpräpositionen. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1, S. 28–30.
- Ballestracci, Sabrina (2008): Überindividuelle Merkmale des Grammatikerwerbs im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache durch italoophone Studierende. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3, S. 160-169.
- Barlow, Michael (2008): Computer-based analyses of learner language. In: Ellis, Rod/Barkhuizen, Gary (Hg.): *Analysing Learner Language*. Oxford u.a.: Oxford University Press. S. 335-357.
- Baten, Kristof (2009): Die Wechselpräpositionen im DaF-Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2, S. 96–104.
- Baten, Kristof/Willems, Klaas (2012): Kasuserwerb in der Präpositionalphrase vom Standpunkt der Verarbeitbarkeitstheorie (Processability Theory). In: *Deutsche Sprache* 40, S. 221-239.
- Boyd, Adriane (2010): EAGLE: an Error-Annotated Corpus of Beginning Learner German. LREC 2010. Valletta, Malta. <<http://www.sfs.uni-tuebingen.de/~adriane/>>. 20.11.2013.

- Braun, Sabine/Kohn, Kurt/Mukherjee, Joybrato (Hg.) (2006): *Corpus Technology and Language Pedagogy. New Resources, New Tools, New Methods*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bubenhofer, Noah (2006-2011): *Einführung in die Korpuslinguistik. Praktische Grundlagen und Werkzeuge*. Elektronische Ressource: <http://www.bubenhofer.com/korpuslinguistik/>. 26.08.2013
- Corder, Stephen Pit (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford UP.
- Das Lernerkorpus Falko www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko, 20.11.2013.
- Díaz-Negrillo, Ana/Meurers, Detmar/Valera, Salvador/Wunsch, Holger (2010): *Towards interlanguage POS annotation for effective learner corpora in SLA and FLT*. In: *Language Forum* 36, 1-2. Pérez Basant, Carmen (Hg.): *A Special Issue on New Trends in Language Teaching*, S. 1-15.
- Diehl, Erika (1991): *Das ewige Ärgernis mit der deutschen Deklination. Beobachtungen zu den Erwerbsstrategien frankophoner Deutschlerner*. In: Diehl, Erika/Albrecht, Helga/Zoch, Irene (Hg.): *Lernerstrategien im Fremdspracherwerb. Untersuchungen zum Erwerb des deutschen Deklinationssystems*. Tübingen: Max Niemeyer. S. 1-71.
- Diehl, Erika/Pistorius, Hannelore (2002): *Grammatikunterricht am Wendepunkt. Überlegungen zu einer Neubestimmung des Unterrichtsgegenstands ‚Grammatik‘*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4, S. 226-231.
- Domínguez Vázquez, María (2005): *Die Betrachtung der deutschen Präpositionen aus didaktischer Sicht. Vorschläge für eine neue Behandlung im DaF-Unterricht*. In: *GFL* 1, S. 59-78.
- DWDS = Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. www.dwds.de. 11.02.2014.
- Engel, Ulrich (2009): *Deutsche Grammatik. Neubearb., 2., durchges. Aufl.* München: Iudicium.
- Eroms, Hans-Werner (1991): *Valenzgebundene Präpositionalkonstruktionen im Deutschen*. In: Harweg, Roland/Kishitani, Shado/Scherner, Maximilian (Hg.): *Die deutsche Sprache - Gestalt und Leistung*. H. Brinkmann in der Diskussion. Münster: Nodus Publikationen. S. 39-54.
- Europarat (Hg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.

- E-VALBU: <http://hypermedia2.ids-mannheim.de/evalbu/index.html>, 11.02.2014.
- Fandrych, Christian (2010): Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm et al. (Hg). S. 173-188.
- Fandrych, Christian/Tschirner, Erwin (2007): Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache – Ein Perspektivenwechsel. In: Deutsch als Fremdsprache 4, S. 195-204.
- Fischer, Klaus (2010): Kodiert das Deutsche funktional? Mythen, Fakten, Sprachvergleich und Deutsch als Fremdsprache. In: Fischer, Klaus/Fobbe, Eilika/Schieholz, Stefan J. (Hg.): Valenz und Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 13-40.
- Freitag, York/Vandermeeren, Sonja (2005): Deutsche Präpositionen – Eine fehleranalytische Untersuchung. Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD) e.V., Moskauer Außenstelle. < http://www.linse.uni-due.de/linselinks_contao/index.php/katalogleser/items/2707.html>. 02.01.2014.
- Gass, Susan M./Selinker, Larry (2009): Second Language Acquisition. An introductory course. Third Edition. New York/London: Routledge.
- Gibson, Martha/Hufeisen, Britta/Libbon, Gary (2001): Learners of German and their production of prepositional verbs. In: Cenoz, Jasone (Hg): Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic Perspectives. Clevedon, Avon: Multilingual Matters. S. 219-234.
- Grammis (Das grammatische Informationssystem des Instituts für deutsche Sprache (ids)): <<http://hypermedia.ids-mannheim.de/>>, 11.02.2014.
- Granger, Sylviane (1994): The Learner Corpus: a revolution in applied linguistics. In: English Today, 10 (3), S. 25-33.
- Granger, Sylviane (2004): Computer Learner Corpus Research: Current Status and Future Prospects. In: Connor, Ulla/Upton, Thomas A. (Hg.): Applied Corpus Linguistics. A Multidimensional Perspective. Amsterdam/New York: Rodopi, S. 123-145.
- Granger, Sylviane (2008): Learner Corpora. In: Lüdeling, Anke und Kytö, Merja (Hg). *Corpus Linguistics. An international handbook*. Berlin: de Gruyter, S. 259-275.
- Gréciano, Gertrud/Schumacher, Helmut (Hg.) (1996): Lucien Tesnière - Syntaxe structurale et opérations mentales. Akten des deutsch-französischen Kolloquiums anlässlich der 100. Wiederkehr seines Geburtstages, Straßburg 1993; Niemeyer: Tübingen.

- Grießhaber, Wilhelm (2007): Präposition. In: Hoffmann, Ludger (Hg.). Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin/New York: de Gruyter. S. 629-655.
- Gut, Ulrike (2006): Learner Speech Corpora in Language Teaching. In: Braun, Sabine/Kohn, Kurt/Mukherjee, Joybrato (Hg.). S. 69-86.
- Handwerker, Brigitte (2010). Phraseologismen und Kollokationen. In Krumm et al. (Hg). S. 250-255.
- Helbig, Gerhard (1996): Zur Rezeption und Weiterentwicklung des Tesnièreschen Valenzkonzepts. In: Gréciano/Schumacher (Hg.). S. 41-51.
- Helbig, Gerhard und Wolfgang Schenkel (1991): Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben. Tübingen: Niemeyer.
- Hennig, Mathilde (2012): Was ist ein Grammatikfehler? In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hg.): Kommunikation und Öffentlichkeit sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin u.a.: de Gruyter. S. 121-148.
- Heringer, Hans Jürgen (2009): Valenzchunks. Empirisch fundiertes Lernmaterial. München: Iudicium Verlag.
- Hoffmann, Ludger (2013): Deutsche Grammatik. Berlin: Schmidt.
- Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (1997): Deutsch als Fremdsprache – Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.
- Jones, Randall L. (2000): A corpus-based study of the German accusative/dative prepositions. In: Dodd, Bill (Hg.): Working with German Corpora. Birmingham: Birmingham UP. S. 116-142.
- Kempe, Vera/MacWhinney, Brian (1998): The Acquisition of Case Marking by Adult Learners of Russian and German. In: Studies in Second Language Acquisition 20, S. 543-587.
- Klaus, Cäcilia (1999): Grammatik der Präpositionen: Studien zur Grammatikographie; mit einer thematischen Bibliographie. Frankfurt am Main, Berlin, Bruxelles, New York, Wien: Peter Lang.
- Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. HSK 35/1. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Kubczak, Jacqueline (2009): Hier wird Ihnen geholfen! Das elektronische Valenzwörterbuch Deutscher Verben: E-VALBU. In: Sprachreport 4. S. 17-23.

- Kwakernaak, Erik (2002): Nicht alles für die Katz – Kasusmarkierung und Erwerbssequenzen im DaF-Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3. S. 156-166.
- LeaP-Korpus:<philhist.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/anglistik/angewandte_sprachwissenschaft/Forschung/leap/>. 04.02.2014.
- Lemnitzer, Lothar/Zinsmeister, Heike (2010): *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. 2. Auflage. Tübingen: Narr.
- Lennon, Paul (1991): Error: Some Problems of Definition, Identification, and Discussion. In: *Applied Linguistics* 12 (2), S. 180-196.
- Liste der Falko Publikationen: <linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko/publikationen>. 13.01.2014.
- Little, David (2006): The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. In: *Language Teaching* 39.3, S. 167-190.
- Lüdeling, Anke (2006): Das Zusammenspiel von qualitativen und quantitativen Methoden in der Korpuslinguistik. In: Kallmeyer, Werner/Zifonun, Gisela (Hg.): *Sprachkorpora. Datenmengen und Erkenntnisfortschritt*. Jahrbuch Institut für Deutsche Sprache. Berlin/New York: de Gruyter. S. 28-48.
- Lüdeling, Anke (2008): Mehrdeutigkeiten und Kategorisierung: Probleme bei der Annotation von Lernerkorpora. In: Walter, Maik/Grommes, Patrick (Hg.). S. 119-140.
- Lüdeling, Anke/Doolittle, Seanna/Hirschmann, Hagen/Schmidt, Karin/Walter, Maik (2008): Das Lernerkorpus Falko. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2, S. 67-73.
- Lüdeling, Anke/Walter, Maik (2009): Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache – Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung. S. 1-37. <<https://www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko/publikationen>>. 09.04.2013
- Lüdeling, Anke/Walter, Maik (2010): Korpuslinguistik. In: Krumm et al. (Hg.). S. 315-322.

- McCarthy, Michael/O’Keeffe, Anne (2010): Historical Perspective. What are corpora and how have they evolved? In: O’Keeffe, Anne/McCarthy, Michael (Hg.): The Routledge Handbook of Corpus Linguistics. London u.a.: Routledge. S. 3-13.
- McEnery, Tony/Xiao, Richard/Tono, Yukio (2006): Corpus-based language studies – an advanced resource book. London et. al: Routledge.
- MERLIN: <http://www.merlin-platform.eu/>. 12.02.2014.
- Mukherjee, Joybrato (2006): Corpus Linguistics and Language Pedagogy: The State of the Art and Beyond. In: Braun, Sabine/Kohn, Kurt/Mukherjee, Joybrato (Hg.). S. 5-24.
- Nesselhauf, Nadja (2004): Learner Corpora and their Potential for Language Teaching. In: Sinclair, John McH. (Hg.): How to Use Corpora in Language Teaching. Studies in Corpus Linguistics. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company. S. 125-152.
- Netzwerk Kobalt Deutsch als Fremdsprache <<http://www.kobalt-daf.de/>>. 9.12.2013.
- Storrer, Angelika (1992): Verbvalenz – theoretische und methodische Grundlagen ihrer Beschreibungen in Grammatikographie und Lexikographie. Tübingen: Niemeyer.
- Ott, Margarete (2006): Wortschatzerwerb und Erwerb grammatischer Strukturen. Eine empirische Studie zum Zweitspracherwerb Deutsch. In: Deutsch als Fremdsprache 3, S. 163–171.
- Quertz, Jürgen (2010): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen als Grundlage für Sprachprüfungen. Eine kritische Beschreibung des Status quo. In: Deutsch als Fremdsprache 4, S. 195-202.
- Reznicek, Marc/Lüdeling, Anke/Krummes, Cedric/Schwantuschke, Franziska/Walter, Maik/ Schmidt, Karin/Hirschmann, Hagen/Andreas, Torsten (2012): Das Falko-Handbuch Korpusaufbau und Annotationen - Version 2.01.<<http://www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko>>. 22.11.2013
- Rod, Ellis/Barkhuizen, Gary P. (2008): *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford UP.

- Rosen, Alexandr/Hana, Jirka/Štindlová, Barbora/Feldmann, Anna (2013): Evaluating and automating the annotation of a learner corpus. In: *Language Resource and Evaluation*, April, S. 1-28.
- Scherer, Carmen (2006): *Korpuslinguistik*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Schmidt, Claudia (2008): Grammatik und Korpuslinguistik. Überlegungen zur Unterrichtspraxis DaF. In: *Deutsch als Fremdsprache 2*, S. 74-80.
- Schmidt, Karin (2010): Lernerkorpora: Ressourcen für die Deutsch-als-Fremdsprache-Forschung. XI. Türkischer Internationaler Germanistik Kongress, 20.-22. Mai 2009 – İzmir. S. 555-573. Goethe Universität Frankfurt am Main. <<http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/23049>>. 20.11.2013
- Schmidt, Thomas/Wörner, Kai (Hg.) (2012): *Multilingual Corpora and Multilingual Corpus Analysis*. Benjamins.
- Schneider, Jan Georg (2013): Sprachliche ‘Fehler’ aus sprachwissenschaftlicher Sicht. *Sprachreport 1-2*, S. 30-37.
- Schuhmacher, Helmut (1996): Satzbaupläne und Belegungsregeln im Valenzwörterbuch deutscher Verben. In: Gréciano/Schumacher (Hg). S. 281-293.
- Schuhmacher, Helmut/Kubczak, Jacqueline/Schmidt, Renate/de Ruyter, Vera (2004): *VALBU – Valenzwörterbuch deutscher Verben*. Tübingen: Gunter Narr.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *IRAL 10:3*, S. 209-231.
- Siemen, Peter/Lüdeling, Anke/Müller, Frank Henrik (2006): FALKO – Ein fehlerannotiertes Lernerkorpus des Deutschen. In: *Proceedings of Konvens*, Konstanz. <<http://www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko/publikationen>>. 20.11.2013.
- Storrer, Angelika (1996): Wie notwendig sind obligatorische Valenzstellen? – Faktoren der Weglaßbarkeit von Valenzstellen im Text. In: Gréciano/Schumacher (Hg), S. 225-238.
- Storrer, Angelika (2011). *Korpusgestützte Sprachanalyse in Lexikographie und Phraseologie*. In: Knapp, Karlfried/Antos, Gerd/Becker-Mrotzek, Michael/Deppermann, Arnolf/Göpferich, Susanne/Grabowski, Joachim/Klemm, Michael/Villiger, Claudia (Hg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. 3. Auflage. Tübingen: Francke Verlag. S.216-240.

- Storrer, Angelika/Beißwenger, Michael (2011): Digitale Sprachressourcen in Lehramtsstudiengängen: Kompetenzen – Erfahrungen – Desiderate. In: Journal for Language Technology and Computational Linguistics (Themenheft "Language Resources and Technologies in E-Learning and Teaching", Hg. Bärenfänger, Maja/Binder, Frank/Lobin, Henning/Lüngen, Harald/Stührenberg, Maik), 26.1, S. 119-139.
- STTS Tag Table. Institut für Maschinelle Sprachverarbeitung. Universität Stuttgart. <<http://www.ims.uni-stuttgart.de/forschung/ressourcen/lexika/TagSets/stts-table.html>>. 13.01.2014.
- Tesnière, Lucien (1980): Elemente der strukturalen Syntax. Hg. u. übersetzt von Ulrich Engel. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tono, Yukio (2003): Learner Corpora: Design, Development and Applications. In: Archer, Dawn/Rayson, Paul/Wilson, Andrew/McEnery, Tony (Hg.): Proceedings of the 2003 Corpus Linguistics Conference. Technical Papers Lancaster University, Vol. 16. S. 800-809.
- UCL Learner Corpus Bibliography. <uclouvain.be/en-cecl-lcbiblio.html>. 13.01.2014
- Vander, Viana/Aston, Guy (2011): Perspectives on corpus linguistics. Amsterdam et al: Benjamins. S. 1-16.
- Walter, Maik/Grommes, Patrick (2008): „Die Entdeckung des fortgeschrittenen Lerners in der Varietätenlinguistik. In: Walter, Maik und Patrick Grommes (Hg.): Fortgeschrittene Lernervarietäten. Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung. Tübingen: Niemeyer, S. 3-23.
- Walter, Maik/Grommes, Patrick (2008): Die Entdeckung des fortgeschrittenen Lerners in der Varietätenlinguistik. In: Walter/Grommes (Hg.) S. 3-23.
- Walter, Maik/Grommes, Patrick (Hg.) (2008): Fortgeschrittene Lernervarietäten. Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung. Tübingen: Niemeyer.
- Wegener, Heide (2010). Morphologie: Flexion. In: Krumm et al. (Hg.). S. 206-216.
- Welke, Klaus (2011): Valenzgrammatik des Deutschen – eine Einführung. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Wollschläger, Daniel (2012): Grundlagen der Datenanalyse mit R. Eine anwendungsorientierte Einführung. 2. Aufl. Berlin u. a.: Springer.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno et al. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin/New York: de Gruyter.
- Zinsmeister, Heike/Reznicek, Mark/Ricart Brede, Julia/Rosén, Christina/Skiba, Dirk (2012): Das Wissenschaftliche Netzwerk „Kobalt-DaF“. Korpusbasierte Analyse

von Lernertexten für Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik, 40 (3), S. 457-458.

Acknowledgement MERLIN

An dieser Stelle sei nochmals auf die Datengrundlage verwiesen.

Die hier verwendeten Daten (Lernertexte, Annotationsschema, etc.) stammen aus dem Projekt MERLIN (<http://www.merlin-platform.eu/>).

Genauer Projekttitle: Mehrsprachige Plattform für die Europäischen Referenzniveaus: Untersuchung von Lernalprache im Kontext (MERLIN).

Verantwortlich für die **Projektkoordination** von MERLIN ist:

Technische Universität Dresden

Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften, Institut für Romanistik

Prof. Lieber

01062 Dresden

Katrin Wisniewski *Katrin.Wisniewski@mailbox.tu-dresden.de* (in Elternzeit)

Karin Schöne *Karin.schoene@tu-dresden.de*

Maria Lieber

Weitere Partner sind:

Europäische Akademie Bozen: Andrea Abel, *andrea.abel@eurac.edu*

Karls-Universität Prag:

Kateřina Vodičková, *katerina.vodickova@ujop.cuni.cz* (in Elternzeit)

Pavel Pečený, *pavel.peceny@ujop.cuni.cz*

telc Frankfurt/Main:

Sybille Plassmann *info@telc.net*

Berufsförderungsinstitut Oberösterreich, Linz:

Gerhard Zahrer, *Gerhard.Zahrer@bfi-ooe.at*

Eberhard Karls Universität Tübingen:

Detmar Meurers, *detmar.meurers@uni-tuebingen.de*

Assoziierte Partner sind:

The European Centre for Modern Languages, Graz, www.ecml.at

Ministerium für Erziehung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik, Prag:

www.msmt.cz

MERLIN kooperiert mit dem FALKO Projekt (Leitung Anke Lüdeling).
(entnommen aus: merlin-platform.eu/)

Das Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Logos:

LLP Logo



MERLIN-Logo



Anhang

Lesarten und Satzbaupläne der einzelnen Verben (entnommen aus E-VALBU)

1. Verben mit Präpositivkomplement

warten auf

Lesart: eine irgendetwielange Zeit irgendwo in der Erwartung von etwas zubringen

Satzbauplan: K_{sub} , K_{prp} , (K_{adv}) , (K_{adv})⁶⁵

sprechen mit

Lesarten: 1. mit jemandem ein Gespräch über etwas führen bzw. 2. mit jemandem sprachlich Kontakt haben

Satzbaupläne: 1. K_{sub} , K_{prp} , (K_{prp}) bzw. 2. K_{sub} , (K_{akk}) , K_{prp}

(sich) kümmern um

Lesarten: 1. sich mit etwas befassen bzw. 2. das Nötige für etwas tun

Satzbauplan: K_{sub} , K_{prp}

(sich) interessieren für

Lesarten: 1. sein Interesse auf etwas richten bzw. 2. etwas kaufen, besitzen wollen

Satzbauplan: K_{sub} , K_{prp}

(sich) gewöhnen an

Lesarten: 1. sich an etwas anpassen bzw. 2. sich auf etwas einstellen

Satzbauplan: K_{sub} , K_{prp}

gehören zu

Lesarten: 1. Teil von etwas sein, 2. für etwas erforderlich sein bzw. 3. etwas zugeordnet

sein Satzbaupläne: 1./2. K_{sub} , K_{prp} bzw. 3. K_{sub} , K_{dat} / K_{prp} ⁶⁶

⁶⁵ Die Klammern kennzeichnen fakultative Ergänzungen.

⁶⁶ Der Schrägstrich verweist auf ein exklusives ODER. Für meine Untersuchungen betrachte ich lediglich Instanzen mit den Satzbauplan K_{sub} , K_{prp} .

denken an

Lesarten: 1. seine Überlegungen auf etwas richten, 2. sich gedanklich mit etwas
Vergangenem beschäftigen bzw. 3. die Realisierung von etwas erwägen

Satzbauplan: K_{sub} , K_{prp}

(sich) bewerben um

Lesart: sich um den Zuschlag für etwas bemühen (jemand bewirbt sich bei jemandem
um etwas)

Satzbauplan: 1. K_{sub} , K_{prp} , (K_{prp})

(sich) beschäftigen mit

Lesarten: 1. seine geistige Tätigkeit auf etwas richten, 2. sich um etwas kümmern, 3.
etwas als Thema haben bzw. 4. seine Zeit mit etwas verbringen

Satzbauplan: K_{sub} , K_{prp}

achten auf

Lesart: 1. seine Aufmerksamkeit auf die Einhaltung von etwas richten, 2. auf etwas
aufpassen, 3. etwas bewusst wahrnehmen bzw. 4. etwas in seine Überlegungen
einbeziehen (jemand achtet irgendwobei auf etwas)

Satzbaupläne: 1./2./3. K_{sub} , K_{prp} , 4. K_{sub} , K_{akk} bzw. 5. K_{sub} , K_{prp} , (K_{adv})

2. Verben ohne Präpositivkomplement

verstehen

Lesarten: 1. etwas begreifen, 2. Verständnis für etwas haben, 3. Etwas gut können bzw.
4. etwas irgendwie interpretieren

Satzbaupläne: 1./2./3. K_{sub} , K_{akk} , bzw. 4. K_{sub} , K_{akk} , K_{adv} ⁶⁷

verbessern

Lesarten: 1. bewirken, dass etwas besser wird bzw. 2. bewirken, dass etwas um
irgendwieviel besser wird

⁶⁷ Bei der Bewertung von Instanzen in einer solchen Lesart betrachte ich lediglich die Realisation des
Akkusativkomplements; das Adverbialkomplement wird nicht näher betrachtet.

Satzbaupläne: 1. $K_{\text{sub}}, K_{\text{akk}}$, bzw. 2. $K_{\text{sub}}, K_{\text{akk}}, (K_{\text{adv}})$

lieben

Lesarten: 1. für jemanden Liebe empfinden, 2. zu etwas eine gefühlsbetonte positive Einstellung haben

Satzbauplan: $K_{\text{sub}}, K_{\text{akk}}$

kennen

Lesarten: 1. von etwas Kenntnis haben, 2. Wissen über etwas haben, 3. mit jemandem persönlich bekannt sein

Satzbauplan: $K_{\text{sub}}, K_{\text{akk}}$

erreichen

Lesarten: 1. es schaffen, bis zu etwas zu gelangen, 2. mit jemandem in Verbindung treten (jemand erreicht jemanden unter etwas irgendwie), 3. etwas zu Stande bringen

Satzbaupläne: 1. $K_{\text{sub}}, K_{\text{akk}}$, 2. $K_{\text{sub}}, K_{\text{akk}}, (K_{\text{prp}}), (K_{\text{adv}})$, 3. $K_{\text{sub}}, K_{\text{akk}}, (K_{\text{adv}})$

helfen

Lesarten: 1. jemandem/etwas ermöglichen, bei etwas erfolgreich zu sein bzw. 2. jemandem dabei behilflich sein, irgendwohin zu gelangen

Satzbaupläne: 1. $K_{\text{sub}}, K_{\text{dat}} \vee K_{\text{prp}}^{68}, (K_{\text{adv}})$ bzw. 2. $K_{\text{sub}}, K_{\text{dat}}, K_{\text{adv}}^{69}$.

gratulieren

Lesart: jemandem zu etwas Glückwünsche aussprechen

Satzbauplan: $K_{\text{sub}}, K_{\text{dat}}, (K_{\text{prp}})$

gefallen, (es)

Lesart: 1. bei jemandem angenehme Empfindungen hervorrufen oder seine Zustimmung finden bzw. 2. jemand hat angenehme Empfindungen, wenn er sich irgendwo aufhält

Satzbaupläne: 1. $K_{\text{sub}}, K_{\text{dat}}$ bzw. 2. $K_{\text{dat}}, K_{\text{adv}}^{70}$

⁶⁸ Da Zeichen \vee steht für ein inklusives ODER. Ich konzentriere mich auf die Realisierung des Dativkomplements, das Präpositivkomplement, sollte es vorkommen, wird in meiner Untersuchung nicht näher betrachtet.

⁶⁹ Bei Instanzen mit diesem Satzbauplan wird ausschließlich das Dativkomplement betrachtet. Die Realisation des Adverbialkomplements spielt in dieser Untersuchung keine Rolle.

entsprechen

Lesarten: 1. den von etwas geforderten Maßstäben gerecht werden bzw. 2. gleichwertig mit etwas anderem sein

Satzbauplan: K_{sub} , K_{dat}

dienen

Lesarten: 1. für etwas förderlich sein bzw. 2. zu Gunsten von jemandem wirken

Satzbauplan: K_{sub} , K_{dat}

Instanzen je GeR-Niveaustufe und Verbgruppe

1. Verben mit Präpositivkomplement

GeR-Niveau	Instanzenanzahl
A1	1
A2/A2+	34
B1/B1+	113
B2/B2+	143
C1	8
C2	1

2. Verben ohne Präpositivkomplement

GeR-Niveau	Instanzenanzahl
A1	7
A2/A2+	56
B1/B1+	100
B2/B2+	117
C1	19
C2	1

Anmerkung:

Weiterer Anhang (Annotationstabelle) findet sich in der beigelegten CD.

⁷⁰ Bei Instanzen mit einem derartigen Satzbauplan betrachte ich lediglich das Dativkomplement.