



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Lingue Moderne per la Comunicazione e la Cooperazione Internazionale
Classe LM-38

Tesi di Laurea

*Deutsch als L2: Eine experimentelle Studie
zum Erwerb des Fokuspartikels AUCH*

Relatrice
Prof.ssa Cecilia Poletto

Correlatrici
Prof.ssa Federica Masiero
Dott.ssa Irene Caloi

Laureanda
Ilaria Ceruti
n° matr. 1146214 / LMLCC

Anno Accademico 2018 / 2019

Inhaltsverzeichnis

<i>Einleitung</i>	3
-------------------------	---

Kapitel 1: Theoretischer Hintergrund

1.1 Ausgangspunkt für die Analyse.....	7
1.2 Die Informationsstruktur.....	10
1.3 Eigenschaften des Fokus.....	13
1.4 Zur deutschen Fokuspartikeln unter Hinweis auf <i>auch</i>	20
1.5 <i>Auch</i> : Adverb, Partikel oder Sonstiges?.....	24
1.6 Das italienische Fokuspartikel <i>anche</i>	25

Kapitel 2: Lernervarietät im Deutscherwerbsverlauf

2.1 Zweitsprache vs. Fremdsprache.....	29
2.2 Lernaltersprache und ihre Analyse.....	30
2.3 DaF-Erwerb der Fokuspartikel.....	32
2.4 Vorherige Studien.....	33
2.4.1 Zum Erwerb des Skopus in Becker/Dietrich (1996).....	34
2.4.2 Zum Erwerb des Fokus in Dittmar (1999).....	36
2.4.3 Die Analyse der „basic variety“ in Dimroth/Watorek (2000).....	37
2.4.4 Das Subjekt im Skopus des FPs <i>auch</i> in Andorno/Turco (2015).....	38
2.4.5 Der Erwerb des Fokuspartikels <i>anche</i> durch deutsche Studierende in Caloi (2017).....	39

Kapitel 3: Die Fallstudie

3.1 Gestaltung und Aufbau.....	41
3.1.1 Methode und Material.....	41
3.1.2 Datensatz: Zielgruppe und Kontrollgruppe.....	44
3.1.3 Dateneingabe.....	46
3.2 Ergebnisdarstellung.....	48

3.2.1 Fokus auf der Subjekt-DP.....	49
3.2.2 Fokus auf der Objekt-DP.....	54
3.2.3 Fokus auf das Prädikat.....	57
3.3 Eine komparative Analyse am Beispiel vom deutschen <i>auch</i> und italienischen <i>anche</i>	60
<i>Schlussfolgerungen</i>	69
<i>Anhang A: Variablen-Übersicht (Stichprobe)</i>	71
<i>Anhang B: Variablen-Übersicht (Kontrollgruppe)</i>	73
<i>Anhang C: Datensatz der Stichprobe</i>	75
<i>Anhang D: Datensatz der Kontrollgruppe</i>	77
<i>Literaturverzeichnis</i>	79
<i>Zusammenfassung auf Italienisch</i>	85

Einleitung

In meiner Arbeit werde ich mich dem Thema des Fokuspartikels *auch* beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache widmen. Das Ziel ist es, festzustellen, wie die italienischen DaF-StudentInnen, die Deutsch als Fremdsprache studieren, das deutsche Fokuspartikel *auch* in Äußerungen gebrauchen und welche möglichen Faktoren die Lernervarietät während des Erwerbsprozesses des Fokuspartikels *auch* beeinflussen können. Meine Arbeit stützt sich auf die Analyse einer Fallstudie, die mithilfe eines Multiple-Choice-Tests durchgeführt wurde. Diese Methode wurde gewählt, um *auch* in Sätzen unterschiedlich zu stellen und damit die Befragten auswählen konnten, welche Stellung als höchstwahrscheinlich richtig beurteilt werden kann. Die Analyse beschränkt sich dabei auf drei Bedingungen, in denen das Fokuspartikel *auch* folgenden Konstituenten fokussiert: das Subjekt, das Objekt und das Prädikat. Die vorliegende Studie setzt sich mit einer anderen Studie (Caloi 2017) auseinander, die Vorbild der vorliegenden Arbeit ist, aber den Forschungsgegenstand bzw. das Fokuspartikel *anche* unter dem Gesichtspunkt der deutschen Studierenden, die Italienisch als Fremdsprache haben, untersucht.

Die Arbeit ist zweiteilig aufgebaut. Nach dem theoretischen Rahmen, der die Kapitel 1 und 2 erfasst, wird der praktische Teil im Kapitel 3 vorgestellt. Das erste Kapitel widmet sich dem theoretischen Hintergrund hinsichtlich der sprachwissenschaftlichen Eigenschaften des Fokuspartikels *auch*. Zunächst wird ein Überblick über die terminologische Klärung von Grundbegriffen gegeben: Der Betrachtung des Fokuspartikels *auch* zugrunde gelegt werden Begriffe wie Skopus, Wirkungsbereich und Informationsstruktur (Höhle 1982, Dimroth/Klein 1996, Krifka 2007). Im Mittelpunkt dieses Absatzes steht der Begriff *Fokus*, der auf die phonologische, semantische und syntaktische Ebene betrachtet wird. Anhand der Eigenschaften des Fokus kann man nämlich begreifen, wie der Fokus innerhalb der Informationsstruktur eingebettet ist. Weiterhin sollen die Eigenschaften des Fokuspartikels *auch* erläutert werden und es wird gezeigt,

dass das Thema in vielen Grammatiken für DaF-Studierende kaum vertieft wird. Daneben dient die Beschreibung des italienischen Fokuspartikels *anche* dazu, um zu verstehen, inwieweit das deutsche Partikel sich von dem italienischen Partikel unterscheidet und ob die ausgangsprachliche Stellung des FPs irgendwie den Gebrauch des deutschen *auch* beeinflussen kann.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit dem Thema der Lernervarietät im Verlauf des Deutscherwerbs und umfasst insgesamt vier Abschnitte. Nach einer kurzen Beschreibung des Unterschieds zwischen Zweit- und Fremdsprachenerwerbprozess wird die Entwicklung der Lernervarietät eingeführt. Daraus ergibt sich, dass der Spracherwerb eine einige Regelmäßigkeit hat und einer Kohärenz folgt, die auf eine echte „internalisierte Grammatik“ (White 1989:36) der L2-Studierenden zurückführbar sind. Wie die Studien zeigen, treten zur Lernervarietät noch die inneren und äußeren sprachlichen Faktoren, zu denen die Eigenschaften der L1 gehören, hinzu, die zu der ständigen Reorganisation des L2-Sprachsystems beitragen. Darauf aufbauend wird als Nächstes der DaF-DaZ-Erwerb des Fokuspartikels *auch* in Betracht gezogen. Im Allgemeinen kann man feststellen, dass das Fokuspartikel in einer frühen Phase des Erwerbsprozesses erscheint und seine Stellung zumindest in den ersten Phasen des Erwerbsprozesses problematisch ist. Basis der Überlegungen sind die vorherige Studie zum Thema von Becker/Dietrich (1996), Dittmar (1999), Dimroth/Watorek (2000), Andorno/Turco (2015) sowie Caloi (2017).

Der praktische Teil gliedert sich im dritten Kapitel in zwei Teile. Der erste befasst sich mit der Beschreibung des Testaufbaus und der Stichprobe, während im zweiten Teil die Diskussion der Ergebnisse für jede Bedingung (Fokus auf das Subjekt, auf das Objekt und auf das Prädikat) stattfinden, die durch angefügte Grafiken weiter entfaltet werden. Dieses Kapitel beschäftigt sich auch mit dem Sprachvergleich zwischen den Ergebnissen der Studie von Caloi (2017) und den Antworten, die aus dem von mir durchgeführten Test gesammelt wurden. In diesem Zusammenhang wird versucht, die Fragestellung dieser Arbeit zu

beantworten, d.h. wie die DaF-StudentInnen das Fokuspartikel *auch* in Sätzen stellen und ob es dabei zur Problemen kommen kann und, bezüglich der Lernervarietät, inwieweit die erste Sprache und weitere mögliche Faktoren eine Rolle spielen. Es wird sich daraus schließen, dass die Stellung des FPs *auch* bei DaF-Studierenden relativ problemlos ist und die Begründung dafür nur teilweise mit der L1 zu tun hat.

Kapitel 1: Theoretischer Hintergrund

Bevor die Entscheidungen der Probanden analysiert und sie mit Beispielen aus dem Test belegt werden, soll ein Überblick über die sprachwissenschaftlichen Eigenschaften des Forschungsgegenstands gegeben werden. Als Erstes widmet sich dieser Absatz der terminologischen Klärung von Begriffen, die in der vorliegenden Arbeit reichlich gebraucht werden. Es handelt sich tatsächlich um Schlüsselbegriffe, die erforderlich sind, um die semantischen und syntaktischen Eigenschaften der Fokuspartikeln abzugrenzen. Zweitens wird insbesondere der Begriff *Fokus* in Bezug auf die Informationsstruktur dargestellt und man versucht zu erläutern, was eigentlich mit Fokussierung gemeint ist. Weiterhin wird der Fokus auf verschiedenen sprachlichen Ebenen betrachtet. Es ist nämlich unbestritten, dass das enge Verhältnis mit dem Fokus die Haupteigenschaft der Fokuspartikeln ist. Anschließend steht ein Vergleich des Fokuspartikels *auch/anche* innerhalb des Deutschen und Italienischen.

1.1 Ausgangspunkt für die Analyse

Zunächst einmal soll der Begriff *Fokuspartikel*, so wie ich den Ausdruck hier verwende¹, dargestellt werden, wobei die Beiträge von verschiedenen Autoren berücksichtigt werden. Was Fokuspartikeln betrifft, werden sie im Wesentlichen laut Dimroth und Klein (1996:90) als „optionale Elemente auf bereits gegeben Strukturen“ definiert: sie sind nicht „strukturell erforderlich“, jedoch haben sie eine Wirkung auf einen Teil der Aussage, die als Ausgangsstruktur bezeichnet wird. Um den Begriff *Ausgangsstruktur* klar zu machen, wird hierbei die folgende Beschreibung gegeben: Laut Dimroth und Klein (1996:76) ist die Ausgangsstruktur „ein Satz mit einer bestimmten Bedeutung, die sich aus seinen

¹ Andere Bezeichnungen sind *Gradpartikel* oder *Skalarpartikel* (Vgl. Fokuspartikel. In: Institut für Deutsche Sprache: "Systematische Grammatik". Grammatisches Informationssystem grammis). In der neueren Literatur wird allerdings der Begriff *Fokuspartikel* angesichts seiner Verbindung mit dem Fokus am meisten verwendet (Vgl. Dittmar 2002:145).

Bestandteilen in regelhafter Weise ergibt“. Daher können die Fokuspartikeln als Konstituenten bzw. Bestandteile gelten und hierdurch verleihen sie unterschiedliche Bedeutungen, je nachdem, welche lexikalische Bedeutung sie tragen und wo sie in der Ausgangsstruktur liegen. Daraus ergibt sich, dass die Ausgangsstruktur der Analyse von den Fokuspartikeln zugrunde liegt. In der Regel wirken die Fokuspartikeln hauptsächlich auf einen Teil der Ausgangsstruktur, der als Wirkungsbereich oder Skopus bezeichnet wird. Diesbezüglich stellt eine Bestimmung von Nederstigt (2003:3) dar, dass die FP als „relationale Elemente“ gelten, da sie eine Bedeutung nur im Zusammenhang mit anderen Elementen im Satz einnehmen. Diese Aussage wird durch folgende Beispiele aus der später erörterten Umfrage erklärt. In (1) wird die Ausgangsstruktur ausgedrückt.

- (1) Mein Großvater hat ein Haus im Gebirge gebaut.
- (2) ?Mein Großvater hat ein Haus *auch* im Gebirge gebaut.
- (3) Mein Großvater hat *auch* ein Haus im Gebirge gebaut.
- (4) ?Mein Großvater hat ein Haus im Gebirge *auch* gebaut.

Hierbei kann man zunächst beobachten, dass das FP *auch* die Grundbedeutung der Ausgangsstruktur (1) ändert. Außerdem ist es in enger Verbindung mit den anderen Elementen des Satzes und kann an verschiedenen Stellen hinzugefügt werden. Einerseits betrifft sie nämlich den Teil „im Gebirge“ und steht zwischen dem direkten und dem indirekten Objekt (2); andererseits bezieht sie sich auf „ein Haus“ (3) und steht zwischen dem finiten Verb und dem direkten Objekt. Aus diesen Beispielen wird deutlich, dass die Bedeutung des FPs jenen Teil des Satzes beeinflusst, dem es folgt (Vgl. Nederstigt 2003:6). Dies scheint jedoch fraglich, denn das Fokuspartikel *auch* hat eigentlich eine bestimmte Stelle in der Äußerung, wie es durch die im dritten Kapitel vorgestellten Ergebnissen belegt wird. Angenommen beispielsweise, dass (4) zum Satz „Mein Großvater hat ein Auto gekauft“ hinzukommt, wird dann es nicht zum Kontext passen. Eine mögliche Alternative wäre „Und er [mein Großvater] hat auch ein Haus im

Gebirge gebaut“. Es steht allerdings außer Zweifel, dass das FP jenen Teil der Äußerung bestimmt, der als *Skopus* bezeichnet wird. Dieser Begriff wird hier als „der gesamte Wirkungsbereich der Partikeln, der im wesentlichen durch die Stellung festgelegt wird“ (Dimroth/Klein 1996:79 in Andorno 2000:73) verstanden. Hiernach versteht man unter „gesamter Wirkungsbereich“, all die möglichen Konstituente eines Satzes, auf denen sich ein Fokuspartikel beziehen kann und die von der Stellung des FPs abhängig sind. Daraus ergibt sich, dass der Skopus kein fester Teil des Satzes ist; er ändert sich je nachdem, wo das FP im Satz liegt. Die Fokuspartikeln haben also eine syntaktische Bewegung, das heißt aber nicht, dass sie vollkommen frei im Satz sind (Dimroth/Klein 1996:73:). Der Grund dafür liegt in den Eigenschaften des Skopus. Der Skopus bringt mehrere Alternativen mit sich, wie es aus dem schon angeführten Beispiel und aus folgenden möglichen Strukturen herauskommt²:

- (5) Mein Großvater hat *auch* ein Haus [im Gebirge]³ gebaut.
- (5a) Mein Großvater hat *auch* [ein Haus] im Gebirge gebaut.
- (5b) *Auch* [mein Großvater] hat ein Haus im Gebirge gebaut.
- (5c) Mein Großvater hat *auch* ein Haus im Gebirge [gebaut].

Bei der Umschreibung der unterschiedlichen Bedeutungen, die die Bewegung der FP *auch* verwirklicht, kann man also folgerichtige Vermutungen anstellen: in (5) hat der Großvater ein Haus nicht nur im Gebirge gebaut, sondern auch an einem anderen Ort. Das heißt, dass die Konstituente „im Gebirge“ mindestens ein weiteres Element einschließt (z.B. auf dem Land). Das Gleiche gilt auch für die anderen Fälle, da etwas in allen Sätzen bereits hinzugefügt wird, und zwar ein weiteres Objekt (5a) außer ein Haus gemeint ist (z.B. einen Zufluchtsort für Tiere); ein weiteres Subjekt (5b), das, genauso wie „der Großvater“, ein Haus im Gebirge gebaut hat; und eine weitere Handlung (5c), nämlich hat er noch etwas vollzogen, z.B. er hat viele Bäume gepflanzt. Um die Wirkung des FPs deutlich

² Diese Beispiele sind Teil der Antworten der Kontrollgruppe gegeben.

³ Fokussierte Konstituenten werden in eckigen Klammern gesetzt.

zusammenzufassen, lassen sich folgenden Strukturen gemäß des Beispiels aus dem Text nennen, in denen all die Konstituenten, die im Skopus des FPs *auch* stehen können⁴ und daher ersetzbar sind, durch eine Variable *x* dargestellt werden. In (6) zeigt die Variable all diejenigen Orte an, wo das Subjekt ein Haus gebaut hat.

(6) Mein Großvater hat ein Haus in *x* gebaut.

Dieselbe Methode kann auch auf die anderen Fälle angewendet werden. Sie bezieht sich offensichtlich auf diejenigen Satzteilen, die sich im Wirkungsbereich des FPs befinden. Anders gesagt: Die als Skopus geltenden Satzteile ändern sich je nachdem, wo das FP *auch* steht.

(6a) Mein Großvater hat *x* im Gebirge gebaut.

(6b) *X* hat ein Haus im Gebirge gebaut.

(6c) Mein Großvater hat ein Haus *x*.

Um auf den Begriff *Skopus* zurückzukommen, kann man nun feststellen, dass das FP *auch* eine Wirkung hat, und zwar betrifft sie all diejenigen Ersatzelemente⁵, die aufgrund der Bedeutung von *auch* vorliegen. Daher entspricht die Stellung der Konstituenten, auf die das Fokuspartikel wirkt, dem Wirkungsbereich oder Skopus der Partikel. Da man mehrere Elemente hinzuzieht, ist es leicht voraussehbar, dass der Skopus eine Auswahlmenge verwirklicht, wobei die Alternative mit dem Skopus selbst im Ausgangssatz völlig ersetzbar sind.

1.2 Die Informationsstruktur

Aus den vorgestellten Begriffen ist sofort ersichtlich, dass Skopus und Fokuspartikel zueinander in Beziehung stehen, bzw. sich der Skopus in Abhängigkeit der Position des Fokuspartikels ändert. Hierzu kommt noch, dass

⁴ Diese Bestätigung wird von Dimroth/Klein (1996) in Frage gestellt, denn "in manche Positionen kann ein Fokuspartikel nämlich z.B. einen sehr viel weiteren Skopus haben". Das gilt für die Position hinter dem finiten Verb im Deutschen.

⁵ Sie werden mittels eines *X* gezeigt.

die Aufgabe von dem FP darin besteht, ein bestimmtes Element der Auswahlmenge, die im Skopus enthalten ist, zu fokussieren. Was ist darunter zu verstehen? Man sollte mit dem Begriff *Informationsstruktur* anfangen. Um die Kommunikation sinnvoll und erfolgreich zu machen, werden unterschiedliche Arten und Weisen vom Sprecher so ausgenutzt, dass die zu übermittelnde Information beim Adressaten möglichst klar und gut ankommen kann. Aber wie unterscheiden sich wichtige und weniger wichtige Informationen im Gespräch und wie werden die wichtigsten Informationen hervorgehoben? Das hängt von verschiedenen Faktoren ab, die sowohl praktische außersprachliche Aspekte (Zeit, Ort, Art und Anzahl der Gesprächsteilnehmer, usw.), als auch eher theoretische innersprachliche Aspekte, wie z.B. der Kenntnisstand des Adressaten über den Inhalt des Diskurses oder die Wahl einer bestimmten Anordnung der Satzglieder. Im Besonderen bezieht sich dieser letztere Aspekt auf die Informationsstruktur, die sich somit nicht darauf bezieht, was geäußert wird bzw. auf die Information selbst, sondern darauf, wie sie vom Sprecher vermittelt wird. Hier sei auf Chafe⁶ (1976) hingewiesen, der das Bild des *packaging* zur Erklärung der Informationsstruktur einführt:

“I have been using the term packaging to refer to the kind of phenomena at issue here, with the idea that they have to do primarily with how the message is sent and only secondarily with the message itself, just as the packaging of toothpaste can affect sales in partial independence of the quality of the toothpaste inside.”

Die Verpackung von Informationen wird hier als Sprachmittel verstanden, die so genutzt werden, dass die Sprecherintentionen vom Adressaten ausgezeichnet verstanden werden können. Sie helfen dabei, die Adressaten auf „spezifische Inhalte des Gesagten [...], die als besonders relevant gelten sollen“⁷, zu lenken. Infolgedessen sollen die Adressaten verstehen, worauf sie sich im Diskurs konzentrieren müssen, um die wichtigen Informationen zu erfassen. Die

⁶ Vgl. Féry/Ishihara (2016:4)

⁷ Siehe: Wortstellung und Informationsstruktur. In: Institut für Deutsche Sprache: "Propädeutische Grammatik". Grammatisches Informationssystem grammis.

Informationsstruktur wird daher so aufgegliedert, dass „die besonders hervorgehobenen Teile der Äußerung den Vordergrund (oder Rhema) und die übrigen Teile den Hintergrund (oder Thema) darstellen“⁸. Ein bestimmtes Verfahren verwirklicht solch eine Strukturierung und dazu gehört die Hervorhebung von Konstituenten bzw. die Fokussierung. Der *Fokus* wird also als Grundbegriff⁹ der Informationsstruktur verstanden und angesichts seiner Wirkung auf die Art und Weise der Informationsübermittlung¹⁰, wird er durch folgende Auffassung betrachtet:

„Fokus ist ein besonders hervorgehobener Teil der Ausgangsstruktur, der, wenn er überhaupt im Skopus der Partikel liegt, letztlich der Auswahlmenge bestimmt.“
(Dimroth/Klein 1996:79)

Wenn, einerseits, der Skopus abhängig vom FP ist und daher er ohne FP nicht vorliegt, liegt andererseits der Fokus bereits in der Ausgangsstruktur und trägt bestimmte Eigenschaften, die im Folgenden (1.3) näher beschreiben werden. Zusammenfassend wird der Informationsgehalt einer Äußerung beim Fokussieren aufgegliedert und zwei deutliche Teile der Informationsstruktur kommen heraus: der eine, der als besonders relevant fokussiert ist, bezieht sich auf den sog. Vordergrund, der andere betrifft die übrigen Einheiten bzw. den sog. Hintergrund. Ist ein Teil besonders wichtig für die Kommunikation, so liegt er im Fokussierungsbereich. Hier stellt sich die Frage, wodurch sich der Fokussierungsbereich innerhalb der Informationsstruktur unterscheidet. Die Antwort dafür ist im *Fokus* zu suchen. Außerdem, wie die Bezeichnung *Fokuspartikel* selbst zeigt, dient die Fokussierung als Rahmen für den betreffenden Gegenstand dieser Arbeit an. In der Tat werden Partikel wie *auch* und *nur* fokussensitiv genannt, da sie sich mit einem Ausdruck im Fokus verbinden. Aber zunächst muss untersucht werden, was Fokus ist. Aufgrund der

⁸ Ibid.

⁹ Zu den Grundbegriffen der Informationsstruktur gehören auch noch Konzepte wie Skopus und Gegebenheit (Krifka 2007).

¹⁰ Anders gesagt, wie die Information im Diskurs „verpackt“ wird. (Chafe (1976) in Féry/Krifka (2008)).

vorher schon erwähnten Bestimmung (Dirmroth/Klein 1996:79) wird der Fokus nun im folgenden Teil auf dreierlei sprachlichen Ebenen vorgestellt und zwar die phonologische, semantische und syntaktische Ebene.

1.3 Eigenschaften des Fokus

Zur phonologischen Eigenschaft des Fokus wird auf Bolinger (1954:152 in Andorno 2000:21) zurückgegriffen. Aus seiner Auffassung hinsichtlich der Akzentposition und Informationsstruktur geht hervor, dass der höchste Informationswert dem Pitch-Akzent entspricht. Betrachte man hierzu folgende Beispiele:

- (7) (Was hat deine Schwester geputzt?)
Meine Schwester hat [das ZIMmer] geputzt.
- (8) (Wer hat das Zimmer geputzt?)
a. [Meine SCHWEster] hat das Zimmer geputzt.
b. %¹¹Meine Schwester hat [das ZIMmer] geputzt.

Für jedes Beispiel liegt der Kontext vor, um den jeweiligen fokussierten Teil zu bestimmen. Dies lässt sich anhand vom Fragetest (Sgall 1991:263 in Andorno 2000:22) verdeutlichen, wobei man untersucht, welcher Frage eine Antwort entsprechen kann. In dem Fall, z.B. auf die Frage *Wer hat das Zimmer geputzt?* antwortet der Teil des Satzes, der durch die Betonung fokussiert ist, und zwar *meine Schwester*. Was da betont ist, betrifft die relevante und/oder bisweilen als neu angezeigte Information der Äußerung, die als Fokus gilt. Wenn der Pitch-Akzent auf [das ZIMmer] liegen würde, wie in (8b), würde die Antwort wegen eines deutlichen phonologischen Unterschieds nicht zur Frage passen, obwohl beide (8a) und (8b) sowohl semantisch als syntaktisch treffende Antworten sind. All das, was hingegen nicht zu dem Fokus gehört, bildet den Hintergrund. Unter Hintergrund versteht man die übrigen Teile der Informationsstruktur, „die schon

¹¹ Das bedeutet, dass der Satz grammatisch jedoch nicht zu diesem Kontext passend ist.

in der Kommunikation eingeführt sind oder zu dem Weltwissen der Kommunikationsbeteiligten gehören¹². Das Begriffspaar Fokus-Hintergrund, das das Neue vom Alten unterscheidet, ist besonders wichtig, um die Anordnung der Satzglieder zu bestimmen.

Eine weitere Bezeichnung von Fokus betrifft seinen semantischen Wert. Mit Verweis auf Rooth¹³ wird von Krifka beschrieben, dass der Fokus „the presence of alternatives that are relevant for the interpretation of linguistic expressions“ zeigt (Krifka 2007:18). Unter der Annahme, dass der Fokus, als Element einer Aussage, einen eigenen semantischen Wert hat (Andorno 2000:25), ist er mit einer Menge von Alternativen verbunden, „d.h. all jenen Bedeutungselementen, die in der Ausgangsstruktur die Fokusstelle füllen können“ (Dimroth/Klein 1996:83). Wie später gezeigt wird, erfordern diese Alternativen. Da die Alternativen mit dem Fokus ersetzbar sind, müssen sie also bedeutend sein, um den Inhalt der Aussage zu verstehen. Sie müssen nämlich denselben semantischen Typ wie der Fokus haben (Krifka 2007). Dies lässt sich durch ein Beispiel (Dimroth/Klein 1996:84) unterstreichen:

(9) ([Was] hat Hans in der Kneipe betrunken?)

Hans hat [zwei Bier] getrunken.

Auswahlmenge: [zwei Bier, sieben Whiskey, etwas Wasser, ...]

Die Auswahlmenge umfasst alle möglichen Getränke, sie wird aber durch den Kontext begrenzt. Es ist nämlich vorstellbar, dass die Alternative von *Bier* Getränke sind, die man normalerweise in einer Kneipe finden kann. Beim Fokussieren eines Elements wie *zwei Bier* werden also durch die Bedeutung einer Frage andere Getränke verknüpft, die Hans getrunken haben könnte. Aufgrund der Antwort (9) wird jedoch die Aufmerksamkeit auf nur ein bestimmtes Element der Auswahlmenge gelenkt. Dieses Element wird wegen seines

¹² Die hier verwandte Bezeichnung *Hintergrund* stammt aus der grammatischen Informationssystem Grammis (wissenschaftliche Informationssystem zur deutschen Grammatik), verfügbar unter <https://grammis.ids-mannheim.de/terminologie/1033>

¹³ Diese Fokusauffassung beruht auf Rooths (1985) Ansatz „Alternative Semantics“. Siehe dazu auch König (1991:32) und Andorno (2000:25).

Innenwohnens mit der Frage fokussiert (Féry/Krifka 2008:4), während die anderen Elemente (sieben Whiskey, etwas Wasser, ...) ausgeschlossen werden. Anders gesagt: Die Antwort entspricht dem fokussierten Konstituenten bzw. dem Fokus. Daher kann man feststellen, dass der Fokus nicht nur Alternativen verwirklicht, sondern er eigentlich ein Teil davon ist. In diesem Fall geht es um einen mit dem Fokus angedeuteten Teil der Auswahlmenge, der die wahre Antwort zur Frage¹⁴ ausdrückt. Die dem Verhältnis zwischen Fokus und anderen Alternativen zugrunde liegende semantische Eigenschaft besteht in der Gegensätzlichkeit zu den anderen Alternativen (Krifka 2007:30). Es ist nämlich zu bemerken, dass während der fokussierte Gegenstand (z.B. *zwei Bier*) zwar seine eigene mögliche Alternative einführt, der Kontrast zur Alternative allerdings gleichzeitig hervorgehoben wird (keine andere als *zwei Bier*). Unter den unterschiedlichen Fokustypen¹⁵ scheint der kontrastive Fokus hierbei besonders bedeutsam da er auch eine additive Wirkung hat, die u.a. anhand der Fokuspartikeln geäußert werden kann, wie z.B. *John wants coffee. B: MARY wants coffee, TOO* (Krifka 2007:33).

Der bisher phonologischen und semantischen Beschreibung werden jetzt die syntaktischen Eigenschaften des Fokus hinzugefügt. Taglicht berichtet von der Fokussierung als „a general term for the assignment of prominence by phonological or syntactic means“ (Taglicht 1984:1 in Andorno 2000:34). Wie bereits zuvor gesagt, ermöglicht die Informationsstruktur, den wichtigsten Teil einer Äußerung zu markieren, der durch den Fokus ausgedrückt wird. Es stellt sich also die Frage, wie der Fokus unter den mehreren Konstituenten der Informationsstruktur offensichtlich wird. Die Fokussierung folgt bestimmten Regeln, die mit sprachlichen Mitteln zu tun haben. Gemeint sind dabei nicht nur prosodische, sondern auch syntaktische und semantische Mittel. Der oben bereits erwähnte sog. Pitch-Akzent ist das zentrale prosodische Mittel; das Verhältnis Fokus-Pitch-Akzent ist vorzuziehen, aber keineswegs erforderlich: Es hängt von

¹⁴ Auch wenn keine explizite Frage vorliegt, gibt es immer eine implizite Frage, die die Äußerung andeutet lässt und durch die Antwort bzw. die fokussierte Konstituente erschafft wird. (Krifka 2007:23)

¹⁵ Zu weiteren Fokusbegriffen siehe Krikfa (2007:30-34)

den allgemeinen Eigenschaften der jeweiligen Sprache ab (Féry/Krifka 2008:11). Die Satzteile können somit auch durch die Verwendung syntaktischer Mittel und die Wortstellung, womit nicht die Stellung einzelner Wörter, sondern die Satzgliedstellung gemeint ist (Duden 2015:72), hervorgehoben werden.

Bevor der Fokus auf der syntaktischen Ebene vertieft wird, muss man ein paar Vorbemerkungen über die Grundwortstellung in den zwei betreffenden Sprachen, ergo das Deutsche und das Italienische machen. Aufgrund der Abfolge von Subjekt (S), Objekt (O) und finitem Verb (V) unterscheidet man wesentlich zwischen SOV- und SVO-Sprachen. So gehören zum Beispiel romanische, slawische und germanische Sprachen zu den SVO-Sprachen, während die japanische und türkische SOV-Sprachen sind. Im Vergleich zu anderen germanischen Sprachen, wie dem Englischen, verhält sich das Deutsche allerdings syntaktisch anders und gehört daher zu den SOV-Sprachen. Als solche hat es eine ziemlich freie Wortstellung (Duden 2012:72), obwohl entgegengesetzte Fälle vorliegen, z.B. die starke Beschränkung der Verbstellung, die zu den elementaren Wortstellungsregeln der deutschen Sprache gehört. Solch eine flexible Wortstellung wird von Wortformen mithilfe der Flexion ermöglicht. Folgende Beispiele verdeutlichen dies:

- (10) Heute bereitet mein Bruder das Mittagessen zu.
Mein Bruder bereitet heute das Mittagessen zu.
Mein Bruder bereitet das Mittagessen heute zu.

In diesen Aussagesätzen nimmt das finite Verb eine feste Position ein und die Satzglieder lassen sich im Satz relativ frei anordnen: Das Subjekt kann sowohl vor als auch hinter dem finiten Verb stehen, der stets an zweiter Stelle erscheint, während die Temporalangabe an unterschiedlichen Stellen hinzugefügt werden kann. Daraus ergibt sich, dass das Deutsche eine Verbzweitsprache (Drügh 2012:72) ist, jedoch zu den SOV-Sprachen gehört. Dies lässt sich beispielsweise mit den trennbaren Verben begründen: Die Partikel, die die lexikalische Eigenschaft des Verbs trägt, besetzt syntaktisch immer noch die Stelle nach dem

Subjekt und Objekt. Etwas Ähnliches kommt auch bei den eingeleiteten Nebensätzen vor, da sie durch Verbendstellung gekennzeichnet sind – es gibt trotzdem besonderen Fälle bezüglich möglicher V2-Nebensätze und umgekehrt Aussagesätze, die mit einer V2-Stellung erscheinen (Vgl. dazu Tomasello (1990) und Poletto (2013)). Allerdings tritt der Nebensatz im Nachfeld auf – dieses topologische Feld wird in diesem Zusammenhang nicht ausgebreitet, da die typischen V2-Aussagesätze im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen. Damit eine aussagekräftige Vorstellung der grundsätzlichen deutschen Wortstellung gegeben wird, muss man von dem auf Drach (1937) zurückführbaren topologischen Satzmodell (Bild 1) ausgehen, das als Grundlage für die Beschreibung der Wortstellung gilt. Nach diesem Modell bilden die verbalen Teile eine „Satzklammer“, die sich aus dem finiten Verb links und aus eventuell trennbaren Präfixen oder dem infiniten Teil des Verbs rechts zusammensetzt (Pittner 2013:96). Die Positionen davor, dazwischen und danach werden auch als Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld bezeichnet.



Bild 1. Feldermodell des deutschen Satzes (Drügh 2012:70)

Obwohl die Anordnung der Konstituenten flexibel ist, so wie es in (4) aussieht, gilt allerdings die syntaktische Regel, dass in Aussagesätzen das finite Verb stets die zweite Stellung besetzt, weil es „aus seiner Grundposition in die linke Satzklammer wandert und ein beliebiges Satzglied [...] wird noch zusätzlich davor gestellt“ (Drügh 2012:72). Man kann demnach feststellen, dass das Deutsche sowohl eine SOV-Sprache als auch eine Verbzweitsprache zugleich ist: Einerseits gilt es als SVO-Sprache, wenn es um Aussagesätze geht, andererseits verhält es bei Nebensätzen als eine SOV-Sprache (Poletto 2013). Allgemein kann man also feststellen, dass das Deutsche eine relativ freie Wortstellung hat, da die

Stellungsmöglichkeiten der Satzglieder vielfältig sind. In der Tat klingen einige Reihenfolgen „normaler“ als andere und daher spricht man von „unmarkierten“ Abfolgen. Hier sei auf Hofmann hingewiesen, der sich folgendermaßen äußert: „als normale Wortstellung gelten lineare Abfolgen, die sowohl strukturell als auch pragmatisch am vielseitigsten verwendbar sind“ (Hofmann 1994:23). Dagegen wirken „markierte“ Abfolgen der Satzglieder, wenn „bei bestimmten Abfolgen Restriktionen strukturell oder/und pragmatischer Art gelten“ (ebd:23). Es stellt sich die Frage, aus welchen Gründen eine Wortstellung als „markiert“ und als „unmarkiert“ bezeichnet werden kann. Hierbei spielen kommunikative Aspekte eine Rolle, die mit der zuvor erwähnten Informationsstruktur zu tun haben. Je nachdem, was für eine Information hinsichtlich des Inhalts übermittelt wird und v.a. welche kommunikativen Absichten der Sprecher ausdrücken will, kann man durch die Änderung der Reihenfolge der Wörter im Satz eine kommunikative Gewichtung der einzelnen Informationen vornehmen. Wie bereits erläutert, ist dabei die zweiteilige Gliederung der Aussage von Bedeutung, wobei man den wichtigsten bzw. fokussierten Teil (Vordergrund) hervorhebt, indem ein Kontrast zur restlichen Information (Hintergrund) bewirkt wird. Bezüglich der Verwirklichung des Gewichtungseffekts wird hierbei das Fokussierungsmittel Wortstellung unter Hinweis auf die markierte und unmarkierte Abfolge näher betrachtet. Nach Meinung von Höhle (1982)¹⁶ lassen sich diese zwei Abfolgen durch Fokussierungsmöglichkeiten begründen. Der Autor führt aus, dass „in wievielen Kontexttypen ein Satz vorkommen kann, [...] davon ab [hängt], wieviele Foki er hat.“ (Höhle 1982:166). Der Autor untersucht die „normale Abfolge“ und geht davon aus, dass ein Satz als normal bzw. unmarkiert betrachtet werden kann, je mehr Foki er hat. Diese Aussage wird durch folgendes Beispiel belegt, wobei der Satz die Antwort auf die Fragen-Reihenfolge sein könnte: „Was hat Karl dem Kind geschenkt?“ (11a), „Wem hat Karl das Buch geschenkt?“ (11b), „Was hat Karl gemacht?“ (11c). Die wichtigsten bzw. fokussierten Informationen sind eingeklammert.

¹⁶ Die Ausbreitung des Fokus ist dem Autor zufolge auch für die Bestimmung der „stilistisch normalen Betonung“ entscheidend.

- (11) a. Karl hat dem Kind [das Buch geschenkt].
b. Karl hat [dem Kind das Buch geschenkt].
c. Karl hat [dem Kind das Buch geschenkt].

Der Satz unter (11c) hat also eine unmarkierte Abfolge, da er die meisten Foki hat. Betrachte man nun folgendes Beispiel:

- (12) [Dem Kind] hat Hans das Buch geschenkt.

Hierbei wird die Konstituente *Dem Kind* an den Satzanfang gestellt und es scheint, dass die Wortstellung weniger normal als im Sätzen (11) ist. In diesem Fall ermöglicht der Satz offensichtlich nur eine passende Frage, und zwar beispielsweise „Hat Hans dem Jungen das Buch geschenkt?“ da der Kontext eine bestimmte Voraussetzung hat: Hans hat das Buch dem Kind geschenkt, und nicht dem Jungen. Nach Meinung von Höhle lässt sich diese Umstellung auf die „Einschränkung der Fokurmöglichkeit“ (ebd. 164) grundsätzlich zurückführen und somit wird der Satz in besonderer Weise hervorgehoben. Anders gesagt: Es wird eine markierte Informationsgliederung vorgenommen. In sachlich-neutraler Rede folgt grob ein unmarkierter Aussagesatz folgender Gliederung: Dem Hintergrund folgt der Vordergrund (Grammatisches Informationssystem „grammis“¹⁷). Stellt man sich das Feldermodell des deutschen Satzes vor, kann man in (11a) grundsätzliche informationstrukturelle Gesetzmäßigkeiten erkennen, die sich solcherart abzeichnen: Der Hintergrundbereich enthält das Vorfeld und den linken Innenrand des Mittelfelds, während der Vordergrundbereich den rechten Innenrand des Mittelfelds und ggf. die rechte Satzklammer umfasst. Wie schon zuvor gezeigt, ist es anhand der Wortstellungsvariation möglich, die übliche Struktur des Satzes zu ändern und deshalb eine markierte Struktur zu erhalten. Mittel dafür ist beispielsweise die Voranstellung der Konstituenten in den

¹⁷ Wortstellung und Informationsstruktur. In: Institut für Deutsche Sprache: "Kontrastive Sicht". Grammatisches Informationssystem grammis.

DOI: 10.14618/eurogramm

Permalink: <https://grammis.ids-mannheim.de/kontrastive-grammatik/4491>

Hintergrundbereich, wie in (12), die normalerweise eine feste Stellung im Vordergrundbereich haben. Darüber hinaus kann man durch die Nachstellung die Satzglieder vom ihren üblichen Hintergrundbereich zum Vordergrundbereich umstellen, wie man durch folgendes Beispiel (Grammatisches Informationssystem „grammis“¹⁸) beobachten kann:

(13) Der Staat bin [ich]!

Die Wortstellung wird somit auch genutzt, um eine markierte Abfolge darzustellen, indem eine umgekehrte Informationsstruktur bzw. die Reihenfolge Vordergrund-Hintergrund vorliegt.

Fasst man die phonologischen, semantischen und syntaktischen Eigenschaften zusammen, kann man zu dem Schluss kommen, dass der Fokus als Informationsschwerpunkt gilt, der den Hauptakzent trägt, inhaltlich passende Variablen hinzufügt und normalerweise möglichst weit hinten im Mittelfeld steht – man berücksichtigt aber, inwieweit die Abfolge unmarkiert oder markiert ist.

Neben phonologischen und syntaktischen Fokussierungsmitteln wie die Akzentuierung und die Wortstellung, können ebenso die Fokuspartikeln als solche, denen der nächste Teil dieses Kapitels gewidmet ist, diese Funktion erfüllen.

1.4 Zur deutschen Fokuspartikeln unter Hinweis auf *auch*

Zur Gruppe der deutschen Fokuspartikeln gemäß Königs Analyse (1991:15) gehören, außer der Partikel *auch*, folgende unflektierbare Wörter:

allein, nur, ausgerechnet, ausschließlich, bereits, besonders, bloß, einzig, ebenfalls, erst, gar, genau, geschweige, denn, gerade, gleich, gleichfalls, insbesondere, lediglich, (nicht) einmal, noch, nur, schon, selbst, sogar, vor allem, wenigstens, zumal, zumindest.

Obwohl all diese Ausdrücke unter dem Begriff Fokuspartikel verstanden werden, lässt es sich kaum leugnen, dass sie keine homogene Gruppe sind. Die

¹⁸ Ibidem

Begründung dafür liegt in ihren semantischen Besonderheiten, d.h. die Feststellung einer Auswahlmenge und die Einstufung in einer Skala. Man unterscheidet somit zwei Untergruppen, die sich einerseits zwischen additiven/inkluisiven (auch, noch, schon, usw.) und restriktiven/exklusiven Fokuspartikeln (nur, bloß, ausgerechnet, usw.), andererseits zwischen skalaren (z.B. sogar, selbst, auch nur) und nicht-skalaren Fokuspartikeln (z.B. auch, allein) einteilen. Es steht aber außer Frage, dass die Wechselwirkung zwischen Partikel und Fokus in einem bereits gegebenen Satz als offensichtliche Allgemeinkennzeichnung gilt. Hier sei noch einmal auf Dimroth/Klein hingewiesen. Angenommen, dass der Fokus in einem Satz mit einer bestimmten syntaktischen Struktur bereits vorliegt, werden daher die Stellungsmöglichkeiten des Fokuspartikels schon eingeschränkt (Dimroth/Klein 1999:90). Nimmt man beispielsweise einen Satz, dessen fokussierte Konstituente dem Subjekt entspricht und man das Fokuspartikel *auch* darin einfügt:

- (14) Hans hat drei Bier getrunken.
- a. Auch Frieda hat drei Bier getrunken
 - b. Frieda hat auch drei Bier getrunken
 - c. *Frieda hat drei Bier auch getrunken (Dimroth/Klein 1999:90)

Daraus ergibt sich, dass die Fokuspartikeln mehrere mögliche Stellungen¹⁹ haben können, nicht alle sind jedoch passend. Es stellt sich also die Frage, welche Partikelstellung/en zu welcher Fokusstruktur passen kann/können, wenn man alle die in der Ausgangsstruktur vorkommenden Einschränkungen zusammennimmt. Aus der Analyse von Dimroth/Klein geht hervor, dass Fokuspartikeln bei der Stellung hinter dem finiten Verb „nach rechts, nach links, oder zur direkt angrenzenden Konstituente“ (Ebd.:92) stehen können. Diese Stellung entspricht im Deutschen dem weiten Skopus. Trotzdem ist dafür die Bestimmung des Fokus in einem bestehenden Satz entscheidend, d.h. „der Bedeutungsbeitrag bleibt völlig unklar, wenn wir nicht wissen, mit welcher

¹⁹ Das gilt nur beim fokussierten Subjekt.

Komponente der Ausgangstruktur die Partikel interagiert“ (Ebd.:92). Anders gesagt: Die Bedeutung der Fokuspartikeln hängt davon ab, wie weit der Skopus bzw. der gesamte Wirkungsbereich eines Fokuspartikels ist (siehe Beispiele in (14)).

Um auf die Frage zurückzukommen, gehören die Fokuspartikel semantisch zu dem Wirkungsbereich bzw. Skopus, der in der Regel (aber nicht unbedingt) unmittelbar rechts von dem fokussierten Element steht. Gemäß Dittmar (2002) gehören die Fokuspartikel syntaktisch zu dem Satzglied, das sie bestimmen (Dittmar 2002:145). Wenn sie folglich in der Satzklammer vorliegen, sollten sie der fokussierten Konstituente vorangehen. Dies gilt aber nur in manchen Fällen, da die Stellungsvariation mitunter relevanten Einschränkungen unterliegt. In der Tat sind sie nicht „vorfeldfähig“ (Ebd.:147 und vgl. König 1991:23), d.h. sie können im Vorfeld allein nicht vorliegen, es sei denn, sie fokussieren die folgende Konstituente. König (1991) erläutert dies anhand folgender Beispiele:

- (15) *Sogar/genau/ausgerechnet kam Paul nach Hause.
Nur Paul hat seiner Frau Blumen geschenkt.

Daneben wird die allgemeine Stellungsregel verletzt, indem das Fokuspartikel von seinem Fokus getrennt wird. Das ist allerdings lediglich der Fall, wenn ein skopustragendes Element dazwischen steht, das zu dem semantischen Skopus des Fokuspartikels gehört, wozu insbesondere die Negation und die Quantoren zählen:

- (16) ?Fritz hat *auch* seiner Frau die Blumen [geschickt] (nicht nur gekauft).
Fritz hat *auch* einige Gefangene [gesprochen] (nicht nur gesehen).

Berücksichtigt man die bisher dargestellten gemeinsamen Eigenschaften der Fokuspartikeln, lassen sich nun die syntaktischen Grundregeln folgendermaßen zusammenfassen (Vgl. dazu auch Pasch 2003: 139,140, 575-578):

- Fokuspartikeln können unterschiedliche Stellen im Satz erfüllen und sie fokussieren für gewöhnlich ihre unmittelbar rechts Konstituente – obwohl es viele Ausnahmen gibt – diese Behauptung lässt sich jedoch entkräften (Vgl. Kapitel 3);
- Sie können nicht allein das Vorfeld erfüllen;
- Sie können ggf. von ihrem Fokus nur durch ein skopustragendes Element getrennt werden.

Außer dieser Grundregeln hat fast jedes Fokuspartikel seine eigenen Besonderheiten. Im nächste Absatz wird die Aufmerksamkeit auf den Gegenstand dieser Arbeit gelenkt, nämlich das Fokuspartikel *auch*. Zunächst einmal eine kurze Vorbemerkung: Hier wird *auch* lediglich als Fokuspartikel betrachtet; jede andere Verwendung wird somit weggelassen, und zwar *auch* als Fokusadverb (Weinrich 1993:595), als Modalpartikel (Ebd.:847) und als Adverbkonnektor (Pasch 2003:504). In diesem Zusammenhang wird *auch* insbesondere als additives nicht-skalares Fokuspartikel betrachtet²⁰ (Vgl. König (1991), Andorno (2000), Dittmar (2002)). Die Grundbedeutung von *auch* fasst das gerade Gesagte genauer: „Die Proposition gilt für den Fokuswert und für mindestens ein weiteres Element aus der Auswahlmenge“ (Dimroth/Klein 1996:86). Im Unterschied zu anderen Fokuspartikeln hat *auch* den sog. weiteren Skopus, d.h. wenn seine Stellung unmittelbar nach dem finiten Verb und betont ist, kann das Fokuspartikel eine Wirkung entweder auf das Prädikat, auf eine Konstituente oder auf das erststellungsfähig Subjekt haben (Nederstigt (2006)

²⁰ In Bezug auf das Merkmal der Skalarität, hält Sudhoff (2010) dagegen, dass die FP *auch* nur als nicht-skalar, sondern auch als skalar gilt und daher Synonym von *sogar* sein kann. Dies wird anhand seiner Kreuzklassifikation, die das englische skalare Partikel *even* und das deutsche *auch* vergleicht, in folgendem Beispiel bewiesen (Sudhoff 2010:55):

Dieses Auto ist *auch* für [Bill GATES] zu teuer.

This car is *even* for Bill Gates too expensive.

Die Zweideutigkeit hinsichtlich der Skalarität wird eigentlich auch von Hoffmann (2009:359) bestätigt König (1991) aufgeworfen (hier fehlt etwas im Satz). Letzterer Autor führt jedoch die skalare Wirkung eher auf den Kontext als auf die Partikel selbst zurück (König 1991:62):

Auch IN HANNOVER wird eine U-Bahn gebaut
In Hannover, too, a subway is being built.

Andorno (2000)). Dieser letzte Fall ist der üblichen Stellung vor der fokussierten Konstituente leicht vorzuziehen.

1.5 *Auch*: Adverb, Partikel oder Sonstiges?

Im Allgemeinen werden die Fokuspartikeln in den Handbüchern der deutschen Grammatik eher gering in Angriff angenommen. In vielen Grammatiken für Studierende der DaF (Deutsch als Fremdsprache)-Ausbildung findet man unter dem Begriff Fokuspartikel eher kurze Abschnitte und es scheint mithin, dass das Thema meistens kaum vertieft wird. Darüber hinaus fehlt Homogenität bei der Beschreibung und bei der Zugehörigkeit einer bestimmten Partikelgruppe. Als Beispiel sollen dafür einige Erläuterungen dienen, die in den an der Universität gebrauchten deutschen Grammatiken enthalten sind. Die folgenden Begriffe zeigen, wie unterschiedlich die Bestimmung von *auch* ist und je nach Fall gehört es zu:

- Modalpartikeln/Abtönungspartikeln: „Sie sind meist einsilbige, unbetonte und nicht flektierte Wörter, die nur im Mittelfeld stehen“ (Bahlmann/Breindl 2006:146);
- Konjunkionaladverbien (Hall/Schneier 2000:268);
- Rangattributen: sie „beziehen sich direkt auf ein Satzglied und bilden mit ihm zusammen eine Position im Satz [...]“ und „stehen im Allgemeinen vor dem Satzglied, dem sie zugeordnet sind“ (Dreyer/Schmitt 2008:255);
- Konjunktionen: Sie stehen vorzugsweise nach dem finiten Verb (Difino/Fonaciari 2016:59).

Allerdings kann man eine eher ausführliche Erklärung in Helbig/Buscha (2001) finden, wo *auch* sowohl als Abtönungspartikel als auch als Gradpartikel (oder Fokuspartikel) gekennzeichnet wird. Was den ersten Fall betrifft, wird Folgendes beschrieben:

„Die zentrale Gruppe der Abtönungspartikel (z.B. aber, auch, bloß, denn, doch, eben...) ist nicht erstellbar [...] Die Abtönungspartikel haben weder eine völlige feste noch eine freie Stellung im Satz. Sie stehen in der Regel hinter dem finiten Verb. Es können aber zwischen dem finiten Verb und der Partikel mehrere (unbetonte) Glieder stehen: Rolf hat () gestern () seiner Schwester () das Buch () geliehen. () markiert die mögliche Stellung von Abtönungspartikeln.“ (Helbig/Buscha 2001:421,422)

Während *auch* als Fokuspartikel auf diese Art und Weise erläutert wird:

„Ihre Funktion liegt [...] auf semantischer Ebene, da sie der im Satz ausgedrückte Behauptung eine quantifizierende [...] Bedeutung hinzufügen und bestimmte Voraussetzungen markieren: *Auch* Jörg hat die Wahrheit gesagt.“ Und weiterhin „der Stellung [...] ergibt sich aus dem Bezugsglied: Zumeist steht sie unmittelbar vor dem Bezugsglied, sie kann jedoch auch unmittelbar nach dem Bezugsglied und – noch seltener in Distanzstellung erscheinen.“ (Ebd.:422, 423)

Es scheint eindeutig, dass erleuchtende Erklärungen der Fokuspartikeln bzw. von *auch* selten angeboten werden und dies führt zu der Frage, inwieweit dieses grammatische Thema für die DaF-StudentInnen, die im vorliegenden Fall Italienisch als L2 haben, problematisch ist.

1.6 Das italienische Fokuspartikel *anche*

Da diese Arbeit den Spracherwerb italienischer Studenten untersucht, ist es sinnvoll, eine Kurzfassung des entsprechenden italienischen Fokuspartikels *anche* zu erläutern. Laut der Klassifikation von Ricca (1999), wird *anche* gleichartig wie *auch* bestimmt: Es gehört nämlich zu den additiven nicht-skalaren Fokuspartikeln. Der Autor fragt sich wie auch König (1991) in Bezug auf *auch*, ob *anche* eine skalare Bedeutung²¹ haben kann und kommt zu dem ähnlichen Schluss, dass *anche* ein nicht-skalares Fokuspartikel ist, weil es semantisch keine „angeordnete“²² Auswahlmenge hinsichtlich des Fokus verwirklicht. Allerdings

²¹ Vgl. dazu auch Andorno (2000:83-84)

²² Damit ist eine Rangordnung bezüglich des geeigneten Fokuswerts gemeint, die fortlaufend von dem geringsten (Elemente der Auswahlmenge) bis zu dem höchsten (die fokussierte Konstituente) Wert erhält. (Vgl. König 1991: 37-42)

ist *anche* mit denjenigen Kontexten vereinbar, die eine skalare Anordnung enthalten. Ein interlinguistischer Vergleich (Ricca 1999) erklärt, was gerade festgestellt wurde:

- (17) *Anche* il più stupido degli studenti l'avrebbe capito.
Even the most stupid student would have got the point.

Ein Beispiel aus dem Deutschen macht es deutlicher:

- (18) *Auch* der dümmste Student hätte es verstanden.

Betrachtet man diese Beispiele, lässt sich sagen, dass *anche* sich so ähnlich wie *auch* und anders als das englische *also* verhält. In dem dargestellten Kontext verlangt tatsächlich das Englische als Entsprechung von *auch/anche* ein skalares Fokuspartikel, in diesem Fall *even*. Die Tatsache, dass beide Partikeln gleichartig zu skalar gemeinten Kontexten passend sind, kann beim Erwerb des Fokuspartikels in beiden Sprachen ein Vorteil sein.

In Bezug auf die Wortarten ist die Zugehörigkeit von *anche* dazu eher unbestimmt. Man kann hauptsächlich folgende Begriffe erfassen, die sich fast immer in den deskriptiven Grammatiken des Italienischen und in maßgeblichen Wörterbüchern der italienischen Sprache²³ finden und die u.a. schon bei *auch* festgestellt wurden: *anche* als Adverb, Fokusadverb, Konjunktion und Modaladverb (Vgl. Ferrari 2004:192). Dabei berücksichtigt man *anche* als Fokusadverb, da es mit dem vorliegenden Zweck zusammenhängt. Eine eher detaillierte Beschreibung hinsichtlich der Stellung von *anche* wird in Schwarz (1998) geliefert – der Autor spricht allgemein von Fokusadverbien, einschließlich *auch*. „Die Stellung wird fast ausschließlich unter dem Gesichtspunkt des Skopus bestimmt“ und „sie stehen innerhalb der Konstituente an erster Stelle, und sie haben die Konstituente, in der sie stehen, als Skopus“ (Schwarze 1998:234). Komischerweise weist der Autor weder auf das enge Verhältnis zwischen Fokuspartikel und Fokus noch auf die Merkmale des Skopus

²³ Vgl. Devoto/Oli (1991), Sabatini/Coletti (1995), Zingarelli (1998), Schwarz (1998).

hin. Um einen vollständigen Überblick darüber zu haben, muss man sich auf Andorno (2000) stützen. Das Fokuspartikel *anche* steht normalerweise unmittelbar links der fokussierten Konstituente (unabhängig davon, wo sie im Satz vorliegt) bzw. liegt sein Skopus rechts. Während in Bezug auf die markierte Stellung rechts der fokussierten Konstituente die Stellungsmöglichkeiten eingeschränkt werden: Für *anche* gilt dies nur, wenn es eine präverbale Konstituente fokussiert (Andorno 2000:93-94).

- (19) [Gigi] *anche* ha preparato una torta per la festa.
 *Gigi ha preparato [una torta] *anche* per la festa.
 *Gigi ha preparato una torta [per la festa] *anche*.

Hier muss ergänzt werden, dass die Stellung von *anche* nach dem finiten Verb stets die Fokussierung des Prädikats ausdrückt. In dieser Position kann das Fokuspartikel nicht nur auf das ganze Prädikat, sondern auch auf einen Teil davon Bezug nehmen. Das bedeutet, dass *anche* nach dem finiten Verb über einen weiten Skopus verfügt (Andorno 2000:95). Gleichermäßen verhält sich das deutsche FP *auch*, allerdings fokussiert es bei Position nach dem finiten Verb nicht nur das Prädikat, sondern auch alle übrigen Teile des Satzes. Vergleicht man folgende Beispiele aus Dimroth/Klein (1996:92) und ihr italienisches Gegenstück.

- (20) a. Hans hat *auch* drei Bier [getrunken].
 b. Hans hat *auch* [drei Bier] getrunken.
 c. [Hans] hat *auch* drei Bier getrunken.
 d. Hans [ha] *anche* [bevuto] tre birre.
 e. ?Hans ha *anche* bevuto [tre birre].
 f. *[Hans] ha *anche* bevuto tre birre.

Daraus ergeben sich einige Unterschiede zwischen dem Italienischen und dem Deutschen. Zum einen kann das Deutsche auch eine mittelbare Konstituente fokussieren (20a, 20c), das Italienische hingegen fokussiert stets die

unmittelbare Konstituente (20d) und andere Varianten klingen merkwürdig/ungrammatisch (20e, 20f). Zum anderen kann das deutsche Fokuspartikel die zu fokussierende Konstituente rechts oder links bestimmen (20b, 20c²⁴), während das im Italienischen nicht möglich ist, da die Konstituente immer rechts von ihrem Fokuspartikel steht. Man kann folglich feststellen, dass das Deutsche keine hohe Stellungsvarietät zulässt, eher die feste Stellung des FPs, die einen sehr weiten Skopus ermöglicht, besonders kennzeichnend ist.

Diese interlinguistischen Unterschiede sind zu beachten, wenn man den Erwerb des Deutschen als L2 im folgenden Kapitel beschreibt und untersucht, inwiefern sie den Aufbau der Lernervarietät beeinflussen.

²⁴ Das gilt jedoch nur im Fall vom fokussierten Subjekt.

Kapitel 2: Lernervarietät im Verlauf des Deutscherwerbs

Was die bereits vorgestellte Beschreibung des Forschungsgegenstands betrifft, und zwar die semantischen und syntaktischen Eigenschaften des Fokuspartikels *auch*, wurde es tatsächlich von den italienischen DaF-Studierenden entsprechend ihrer Sprachkenntnisse, um den vorliegenden Test auszufüllen. Sie haben deshalb geeignete Kenntnisse darüber, die im Zuge eines Spracherwerbsverlaufs angeeignet worden sind. Das vorliegende Kapitel ist eben diesem linguistischen Lernprozess des Deutschen als Fremdsprache gewidmet, wobei der Akzent auf Probleme bezüglich des Gebrauchs von dem FP *auch* gelegt wird. Man sollte hier klarstellen, dass die vorliegende Betrachtung nur die syntaktische Ebene bzw. die Stellung der Fokuspartikel innerhalb einer Aussage einbezieht und die anderen Ebenen zunächst außer vorlässt.

2.1 Zweitsprache vs. Fremdsprache

Bei dem Spracherwerb im deutschsprachigen Raum sind die zwei Bereiche des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache (hinfür DaF und DaZ) entscheidend. Mit beiden Begriffen Fremd- bzw. Zweitsprache bezieht man sich auf eine Sprache, die nicht muttersprachlich und daher nach der Erstsprache erworben wird (Ellis 1998:3). Der grundsätzliche Unterschied zwischen ihnen liegt in den Lernbedingungen, unter denen der Erwerb geschieht und bei denen meistens der Lernkontext bzw. die Art des ablaufenden Lernprozess und Lernort (Koeppel 2016:3) berücksichtigt werden. Bezüglich des Lernkontextes muss man genauer zwischen ungesteuert von gesteuert unterscheiden. Was den Lernort betrifft, so sind das Zielsprachen- oder das Heimatland gemeint. Es handelt sich also um „ungesteuerten oder natürlichen Zweit-bzw. Mehrsprachenerwerb“ (Bußman 2002:620-622), wenn der Spracherwerb überwiegend im Zuge alltäglicher Kontakte mit MuttersprachlerInnen und mit der Kultur der Zweitsprache stattfindet. Der „gesteuerte[n] Fremdspracherwerb“ (Ebd.)

hingegen kommt infrage, wenn das Erlernen nicht im Kontext der Zielsprache, sondern aller Regel nach im Heimatland verläuft²⁵, wobei der Unterricht als „Lehrmittel“ unerlässlich ist. Es liegt also ein grundsätzlicher Unterschied zwischen Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung vor, weshalb sich meine Arbeit, die eine Fallstudie bezüglich DaF behandelt, von den vorherigen Studien zur Fokuspartikeln unterscheidet.

2.2 Lernervarietät und ihre Analyse

Die gegenwärtige Zweitspracherwerbsforschung beruht auf der generellen Auffassung, dass die LernerInnen einer Fremd-/Zweitsprache ein systematisches und variables Regelsystem aufbauen, deren Besonderheiten von sprachlichen, sozialen und individuellen Bedingungen bestimmt sind (Dietrich 1995:26). Diese Annahme stammt aus der Beobachtung der LernerInnen, wie sie eine Fremdsprache erwerben. Anhand der *Fehleranalyse* (Vgl. dazu Krashen 1982) der L2-LernerInnen kommen als erstes eine allgemeine innere Regelmäßigkeit und eine Kohärenz heraus. Dabei treten meistens individuelle Strategien, wie Verallgemeinerungen zielsprachlicher Regeln, Auslassungen und die Transferfehler, d.h. Fehler, die durch den Einfluss der L1 erklärt werden können, auf (Vgl. Ellis 1998). Das Vorkommen solcher Fehler ist Beweis für einen Versuch, die Fremdsprache zu verwenden und ihre grundsätzlichen Regeln zu beachten. Darüber hinaus gibt die Regelmäßigkeit eine systematische Abfolge des Erwerbs an: Außer der frühen Beherrschung einigen grammatischen Eigenschaften im Vergleich zu anderen, sind auch Entwicklungssequenzen innerhalb bestimmter grammatischer Teilsysteme zu bemerken. Als Beispiel dafür gilt der Wortstellungserwerb, wobei sieben Stufen herausgearbeitet wurden (Vgl. dazu ZISA-Projekt ²⁶): Einkonstituentenstufe,

²⁵ Mit Ausnahme von evtl. Sprachkursen/Studienzeiten in zielsprachigen (deutschsprachigen) Ländern.

²⁶ ZISA-Projekt (Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeitnehmer) wurde 1978-1982 an der Universität Wuppertal durchgeführt (Clahsen/Meisel/Pienemann 1983). Es handelt sich um die Beobachtung von Lernern mit romanischen Ausgangsprachen und ungesteuertem Erwerb.

Mehrkonstituentenstufe, Voranstellung von Adverbialen, Trennung der verbalen Elemente, Subjekt-Verb-Inversion, satzinterne Stellung von Adverbialen und Verbstellung im Nebensatz (Koeppel 2016:15-16). Daraus ergibt sich eine Variabilität hinsichtlich des L2-Verwendungsmodus der LernerInnen, die von sprachspezifischen, psycholinguistischen (z.B. Zeiteinteilung) und soziolinguistischen (formelle oder informelle Situationen) Faktoren abhängig ist (Ellis 1998).

Angesichts dieser Bemerkungen scheint es, als hätten die LernerInnen ein eigenes Ausdruckssystem, eine eigene *Lernervarietät*, die während des Spracherwerbsprozesses einer systematischen Verarbeitung unterzogen ist. Die Bezeichnung Lernervarietät (*interlanguage*, Selinker 1969) bezieht sich also eher auf einen Erwerbsprozess einer „anderen Sprache“ als auf einen Übergang von der Ausgangs- zu der Zielsprache und wird als ein tatsächliches echtes sprachliches System verstanden, das sich der Zielsprache fortlaufend annähert, obwohl keine vollkommene Entsprechung festgestellt wird (Corder 1973 in Andorno 2000). Bildet der Lerner die Lernervarietät nicht mehr weiter aus, ist der Erwerbsprozess abgeschlossen. Man spricht dann von *Fossilisierung* (White 1989, Ellis 1998). Die Tatsache, dass der Output der L2-LernerInnen oft eindeutig anders als jener der Muttersprachler ist, entspricht dem Regenfall. In der Lernervarietät treten nämlich Strukturen auf, die teilweise aus der L1 stammen, aber sich davon und auch von der L2 abheben. Man voraussetzt eher voraus, dass die Sprachfähigkeit der L2-Lerner durch eine „internalisierte Grammatik“ (White 1989:36) geprägt ist, die sich der Universalgrammatik (*universal grammar*, Chomsky 1976) annähert²⁷. Es handelt sich tatsächlich sowohl bei der Erstsprache als auch bei dem Zweit/Fremdspracherwerb um einen Erwerbsprozess. In beiden Fälle bekommen die LernerInnen einen Input, der mit einem bestimmten Sprachsystem zu tun hat und sie sollen in der Lage sein, ihn zu verstehen und wiederzugeben. Es kann somit nicht nur um eine

²⁷ Widersprüchliche Ansätze hinsichtlich des Zugangs zu der Universalgrammatik beweisen, dass die Rolle der Universalgrammatik innerhalb des Zweit-/Fremdspracherwerbs allerdings noch genauer zu bestimmen ist (Vgl. dazu White 1989:49-50)

einfache Wiedergabe des Inputs gehen. Die Tatsache, dass es oft eine Ungleichgewichtung zwischen den Input und Output vorliegt – das kommt deutlich in jeder Erwerbsphase z.B. durch nicht-zielsprachliche Ausdrücke heraus²⁸ – begründet das Vorhandensein (und der folgende ständige Gebrauch) angeborener universeller linguistischer Prinzipien, die mit der Sprachfähigkeit der LernerInnen zu tun haben.

Berücksichtigt man, dass die Lernervarietät eine einzige Sprache ist, lässt sich daraus schließen, dass gewisse sprachliche Prinzipien auch der Lernervarietät angehören. Klein und Perdue (1992) bestimmen drei strukturelle Grundprinzipien, die die Informations- und Grundstruktur der Äußerung angehen und in allen Lernervarietäten wirksam sind. Man unterscheidet zwischen pragmatischen (bezüglich der Topik-Fokus-Gliederung), semantischen und syntaktischen Prinzipien. Im Zusammenspiel von solchen Prinzipien treten mehrere Faktoren hinzu, die die Reorganisation des lernersprachlichen Systems einleiten (Andorno 2000):

- Eigenschaften der Ausgangsprache;
- Eigenschaften der Zielsprache;
- Erwerbsstufe der LernerIn (Sprachfähigkeit);
- Kommunikative Aufgabe der LernerIn (Sprachverwendung²⁹).

Aus diesem Grund wird der Fremd-/Zweitspracherwerb als ein stufenweiser Prozess verstanden, in dem die mentale Grammatik der LernerIn ständig reorganisiert wird, um die zielsprachige Varietät zu imitieren.

2.3 DaF-/DaZ-Erwerb der Fokuspartikel

²⁸ Ellis (1998:23) erklärt dies am Beispiel des Englischen: Das unregelmäßige Vorkommen von Hybridformen wie „ated“ oder Verallgemeinerungen wie „eated“ weisen auf eine Zusammenwirkung von dem Input und den Prinzipien der UG hin.

²⁹ Die Begriffe *Sprachfähigkeit* und *Sprachverwendung* wurden von Chomsky (1965) im Rahmen der generativen Transformationsgrammatik eingeführt.

Die Entwicklung der Fokuspartikel in der Lernervarietät wurde innerhalb der Forschung zu den von der Aussage nicht abhängigen Elementen (Negation, Adverbien, Partikeln) untersucht. Wie bereits erwähnt, werden die Fokuspartikeln als „optionale Elemente“ (Dimroth/Klein 1996) behandelt, die mit der Ausgangsstruktur interagieren. Die Tatsache, dass die Ausgangsstruktur aus obligatorischen Elementen besteht, bedeutet nicht, dass sie vor den Fokuspartikel vorkommt (Andorno 2000:128). Im Unterschied zu den obligatorischen Elementen, wie das Verb und seine Argumente, kommt insbesondere das Fokuspartikel *auch* bereits in den frühen Phasen der Erwerbsprozess vor. Dimroth und Klein (1996) beobachten, dass die Fokuspartikeln eine Auswirkung auf die Ausgangsstruktur haben bzw. auf ihre syntaktischen Struktur, indem sie zu einer Bewegung der Elemente führen, und auf die Informationsstruktur, wobei die Fokuspartikel sich in der Fokus-Hintergrund-Gliederung einsetzen. Die Stellung der Fokuspartikel ist besonders relevant, da sein Wirkungsbereich von dem Fokus der Ausgangsstruktur abhängt und den semantischen Beitrag der FPN feststellt.

Die Aufgabe der LernerInnen liegt daher darin, die zielsprachlichen Regeln bezüglich der Stellung der Elemente zu erkennen, um die Fokuspartikel in der syntaktischen Struktur und in der Informationsstruktur einzusetzen. Auf diese Art und Weise ist es möglich, das Verhältnis zwischen dem Fokuspartikel und seinem Wirkungsbereich zu bestimmen.

2.4 Vorherige Studien

Das Thema des Erwerbs der Fokuspartikeln in Rahmen des Deutschen als L2 wurde bislang durch unterschiedliche jüngere Studien nachgegangen. Als besonders relevant für den Erwerb der Fokuspartikeln können die von der Zweitspracherwerbsforschung bei LernerInnen aufgedeckten Stufen des ungesteuerten Erwerbs gelten. Wie später noch genauer thematisiert wird, richten sich die vorherigen Untersuchungen genauer an DaZ-LernerInnen mit Italienisch als L1 (Becker/Dietrich (1996), Dittmar (1999), Dimroth/Watorek

(2000), Andorno/Turco (2015)). Was meistens untersucht wird, betrifft das Vorkommen von Fokuspartikeln in der Lernervarietät, im Besonderen *auch* und *nur*³⁰ - letzteres wird allerdings hierbei nicht betrachtet. Obschon unterschiedliche Forschungsansätze und Methoden, die fast immer die mündliche Sprache wie Konversation, Erzählungen usw. gebrauchen, angewendet werden, sind sich alle AutorInnen einig darüber, dass die Fokuspartikeln ein enges Zusammenspiel mit dem Fokus einer Äußerung entfalten (1), sie eher früh in dem Erwerbsprozess erscheinen (2) und durch eine gelegentliche problematische Wortstellung auffallen (3).

2.4.1 Zum Erwerb des Skopus in Becker/Dietrich (1996)

Untersuchungen von Becker/Dietrich (1996) richten sich an den Erwerb des Skopus im Deutschen als Zweitsprache von nicht vorgebildeten³¹ italienischen DaZ-LernerInnen. Das bedeutet, dass diejenigen Elemente berücksichtigt werden müssen, die einen Skopus im Satz verwirklichen, wozu auch die Fokuspartikeln zählen. Da die skopustragenden Elemente sprachspezifisch sind, müssen ihre syntaktischen Eigenschaften von Neuem gelernt werden. Während des Spracherwerbsprozesses, wird es deutlich, dass der Erwerb der additiven Fokuspartikeln in drei allgemeine Stufen unterteilt werden kann. Im frühesten Erwerbsstadium, das durch die sog. *pre-basic variety* (Klein/Perdue 1992 in Becker/Dietrich 1996:116) gekennzeichnet ist, treten keinerlei additive Fokuspartikeln auf. Ihr Vorkommen beginnt erst in der folgenden Phase (sog. *basic variety*), wobei die Lerner zunächst das FP *auch* ergreifen³², obwohl die Verwendungshäufigkeit gering bleibt (Becker 1998:208). Die Partikel fokussiert ausschließlich die unmittelbar rechts stehende Konstituente:

³⁰ Vgl. dazu die Analyse von Dimroth/Klein (1996) und Dittmar (1999)

³¹ Damit sind jene LernerInnen gemeint, die keine Vorkenntnisse im Deutschen hatten und keinen Deutschunterricht besuchten.

³² Andere Fokuspartikel wie *nur* erscheinen erst später.

(21) *auch* [STREIchen_] ³³, ja? streichen die fenster und die tür (Becker 1998:208)

Je mehr das Fokuspartikel verwendet wird, desto variablerer ist ihre Stellung: Nicht nur unmittelbare Vor-, sondern auch Nachstellungen kommen nun vor.

(22) sie sagen [das schlechte WORT] *auch* (Becker 1998:208)

(23) *auch* [heute] arbeite ich (Becker 1998:208)

Wann die LernerInnen die Finitheit des Verbes und die Verbstellung (Verb-Separation) aufgegriffen haben, wird das zweite Erwerbsstadium eingeleitet. Demensprechend taucht auch eine neue Stellung von *auch* auf, die sog. Distanzstellung zum Fokus. Wie bereits im ersten Kapitel angeführt, gehört das Deutsche zu den SOV-Sprachen und weist teilweise eine SVO-Struktur auf. Der Hauptunterschied liegt daher in der Stelle des finiten Verbs. Während bei einem Hauptsatz das finite Verb an zweiter Stelle nach der ersten Konstituente der Äußerung steht, wird es in gewöhnlichen Nebensätzen an die letzte Stelle verschoben. Da es sich hierbei um einer Regel handelt, die für eine SVO-Sprache wie das Italienisch nicht gilt, ist es eindeutig, dass sie von italienischen DaF-/DaZ-LernerInnen schwierig aufzunehmen ist.

(24) [wir] wollen AUCH eine hause wie diese persone haben.

(Becker/Dietrich 1996:122)

Wie bereits erwähnt, ermöglicht das Fokuspartikel *auch* einen weiteren Skopus, wodurch das Partikel nach dem Finitum steht und sein Skopus mittelbar links stattfindet. Außerdem ist die Verwendung von *auch* als Modalpartikel zu diesem Zeitpunkt zu beobachten; Versuche, die modale Funktion auszudrücken, werden durch weitere Stellungsmöglichkeiten in folgenden Beispielen erkenntlich. Die Tatsache, dass die Modalpartikeln nur im Mittelfeld auftreten können und zugleich die ähnliche Stellung des Fokuspartikels haben, die weiten Skopus erlaubt, führt zur Verletzung syntaktischer Regeln:

³³ Der Hauptakzent wird durch Großbuchstaben gekennzeichnet.

- (25) (Kontext: Erzählung einer Auseinandersetzung zwischen einem Freund und zwei Diskothekenbesuchern)
sie hat, glaub ich, auch viel bier getrunken. (Becker 1998:212)

Daraus lässt sich schließen, dass der Erwerb der Fokuspartikel folgendermaßen beschrieben werden kann: Von einer Basisvarietät zur Post-Basis-Varietät; von der unmittelbar rechten Stellung zur unmittelbaren rechten und linken Stellung bis zur Distanzstellung links des Skopus.

2.4.2 Zum Erwerb des Fokus in Dittmar (1999)

In Dittmar (1999) wird die Fokusbestimmung untersucht, deren Regel nicht sehr explizit und für LernerInnen schwer durchschaubar ist. Was in einer Äußerung jeweils „Fokus“ ist, hängt von den spezifischen Intentionen der SprecherInnen und diskursstrukturierenden Regel ab. Äußerungen im Deutschen haben tatsächlich einen Fokusbereich ohne die Mitwirkung der Fokuspartikeln und der Fokus wird durch Intonation markiert. Der Autor bestätigt die Gliederung des Erwerbsverlaufs, die aus der Beobachtung der Stellung der FP herauskommen. Als erstes werden nur Äußerungen überwiegend ohne Verb und die unmittelbar links stehende FP zum Fokus. In der nächsten Stufe kommt eine Erweiterung der Stellungsmöglichkeit zur Geltung, die sich durch das Erlernen weiterer hinzutretender grammatischer Funktionen und folgende syntaktische sowie semantisch komplizierter Äußerungsstrukturen entwickeln. Hierbei ist nachzuweisen, dass diese Fortschritte nicht nur von Bedingungen der Zielsprache, sondern auch von dem Einfluss der Ausgangssprache abhängen. Dafür gibt die Stellung von *auch* am Satzanfang einen offensichtlichen Beweis, indem sie der italienischen Wortstellung entspricht – das ist der Fall der Topikalisierung:

- (26) auch [jetzt] kann passiert so (Dittmar 1999:137)
(27) auch [in italien] viele sohne nicht denken die eltern (Dittmar 1999:137)

Daneben ist die Stellung nach dem Finitum typisch, die durch eine neue erlernte Verbstruktur mit dem Zusatz des Modalverbs hervorgeht:

(28) ich kann anrufen auch [meine Eltern] (Dittmar 1999:138)

Während der fortgeschrittenen Stufe werden die bisher verwendeten Regeln allmählich ersetzt. Der Grund dafür liegt in dem Erlernen der Stellungsregeln für die Verbalklammer. Dies hat einen Übergang von der Adjazenzstellung zu der typischen zielsprachlichen Distanzstellung (Fokus links und *auch* rechts vom finitem Verb³⁴) zur Folge. Folgendes Beispiel zeigt nämlich eine meistens korrekte Stellung des FPs:

(29) vielleicht vorher du solltest auch die tasche zumachen (Dittmar 1999:138)

Wenn man über den Aufbau des ganzen Erwerbsprozesses nachdenkt, kann nicht von dem ausgangssprachlichen Einfluss abgesehen werden. Angesichts der Eigenschaften des italienischen Fokuspartikels *anche*³⁵ kann man in der Lernervarietät die auf die L1 zurückführbaren folgenden Aspekte herausfinden:

- Linksadjazente Stellung des FPs zum Fokus;
- Der Fokus unmittelbar nach *auch* am Satzanfang;
- Stellung des FPs vor dem finiten Verb, solange die Distanzstellung der Verbgruppe nicht erworben wird.

2.4.3 Die Analyse der „basic variety“ in Dimroth/Watorek (2000)

Im Gegensatz zur Herangehensweise von Dittmar (1999) steht der Beitrag von Dimroth/Watorek (2000). Die Autoren weisen darauf hin, wie der Erwerb der

³⁴ Der Vergleich mit der identischen Untersuchung zum deutschen Muttersprachenlernen ergab, dass die überwältigende Mehrheit der LernerInnen (95%) diese Stellung auswählt (Dittmar 1999:139).

³⁵ Wie bereits erläutert (siehe S. 21-22) nimmt das FP *anche* seinen Skopus unmittelbar rechts und dies entspricht einer unmarkierten Abfolge. Es tritt jedoch eine Nachstellung des FPs im Verhältnis zum Skopus ein, wenn es um eine markierte Abfolge geht.

Fokuspartikel sich aus einem sprachübergreifenden Ansatz³⁶ entwickelt, aber tiefgreifender wurde es nur in der basic variety genannten Stufe untersucht – der ganze Spracherwerbsprozess von dem ersten Vorkommen des Fokuspartikels zu einer nahezu zielsprachlichen Verwendung wird somit nicht berücksichtigt. Während der basic variety-Phase sind Beschränkungen der Sprachkenntnisse der LernerInnen auf die wenigen syntaktischen Muster und die Zunahme von nicht-finiten Verben zurückzuführen. Das Vorkommen des Fokuspartikels in dieser Erwerbsphase zeigt sich durch eine bestimmte Stellung, d.h. es neigt dazu, der fokussierten Konstituente voranzugehen. In Bezug auf die Informationsstruktur stehen die Partikeln zwischen dem Hintergrund und Vordergrund³⁷, d.h. innerhalb des Satzes. Wenn man die italienischen LernerInnen mit Deutsch als L2 beobachtet, ergibt sich eine eindeutige Tendenz zu Adjazenzposition mit Skopus nach rechts (dies wird gänzlich in Becker/Dietrich 1996 bestätigt).

2.4.4 Das Subjekt im Skopus des FPs *auch* in Andorno/Turco (2015)

Andorno/Turco (2015) beschäftigen sich mit dem gesteuerten Spracherwerb bei italienischen DaZ-Studierenden. Das Experiment wurde lediglich auf das Vorkommen des additiven Fokuspartikels gerichtet, falls es den Skopus über das Subjekt hat (Subjekt-DP). Im Vergleich zum Italienischen, wo das Fokuspartikel bei unmarkierten Äußerungen stets links des fokussierten Subjekts steht, verhält sich das Deutsche in diesem Fall unterschiedlich, da es zwei mögliche unmarkierte Stellungen des FPs annimmt: Die eine unmittelbar vor der fokussierten Konstituente am Satzanfang und die andere unmittelbar nach dem Finitum (siehe S.17). Aus den Daten ergibt sich im Wesentlichen, was die anderen Studien bereits gezeigt haben: Die Stellung von *auch* am Satzanfang vor dem Skopus (ausgangssprachliche Stellung) und nach dem Finitum.

³⁶ Es geht um den Erwerb des additiven Fokuspartikels im Deutschen (*auch*), Französischen (*aussi*) und Niederländischen (*ook*) als Zielsprachen durch bzw. Türkisch und Italienisch, Spanisch und Arabisch, Arabisch und Türkisch als Ausgangssprachen.

³⁷ In Dimroth/Watorek (2000) entsprechen die Begriffe Hintergrund und Vordergrund Topik und Fokus.

2.4.5 Der Erwerb des Fokuspartikels *anche* durch deutsche Studierende in Caloi (2017)

Ausgangspunkt der hier vorliegenden Arbeit ist die Studie über den Erwerb des italienischen additiven Fokuspartikels *anche* (Caloi 2017), die den Forschungsgegenstand unter dem Gesichtspunkt der deutschen Studierenden, die Italienisch als L2 haben, untersucht. Die Studie entsteht aus der Beobachtung, dass die deutschen Studierenden das Fokuspartikel *anche* innerhalb einer Äußerung versetzen. Demzufolge wurden die Fehler durch einen qualitative und quantitative Analyse untersucht, die sowohl gezeigt hat, wie die L2-Studierenden das Fokuspartikel stellen als auch die syntaktischen Gründe hierfür. Die Ergebnisse, die im Kapitel 3 eingehend dargestellt werden, haben zu folgendem Fazit geführt: Die deutschen Studierenden stellen das Fokuspartikel einer zielsprachlichen Art und Weise folgend, wenn es um den Fokus auf das Subjekt geht.

(30) La nonna ha preparato una torta

Anche la mamma ha preparato una torta (Caloi 2017:252)

Die Stellung des Fokuspartikels hingegen finden sie problematisch, insofern es sowohl das Objekt (31) als auch das Prädikat (31a) fokussiert. Im Folgenden werden die Antworten der meisten L2-Studierenden gegeben:

(31) La mamma ha preparato il pane

Ha *anche* preparato una torta (Caloi 2017:254)

(31a) La mamma ha lavato i piatti

Anche ha preparato una torta (Caloi 2017:252)

Außerdem ist ein Transferfehler erwiesen: Die L2-Lernenden wenden oft die ausgangsprachliche Regel bezüglich der Stellung des deutschen Fokuspartikels *auch* bzw. des weiten Skopus an, was im Italienisch nicht möglich ist, z.B.:

(32) La mamma ha preparato il pane

Anche ha preparato una torta

(Caloi 2017:254)

Der komparativen Analyse, die die Ergebnisse dieser Studie bzw. vorliegender Fallstudie miteinander vergleicht, wird ein Teil des nächsten Kapitels gewidmet. Was in dem folgenden Kapitel vorgestellt wird, betrifft nämlich den praktischen Teil meiner Arbeit. Zuerst wird der Aufbau des Experiments beschrieben, danach werden die Ergebnisse des Tests dargestellt, die zuletzt durch die komparative Analyse diskutiert werden.

Kapitel 3: Die Fallstudie

3.1 Gestaltung und Aufbau

Diese Arbeit untersucht den Erwerb des deutschen Fokuspartikels *auch* von Studierenden, die Deutsch als L2 studieren und Italienisch als L1 bzw. als Muttersprache haben. Ziel ist es zu analysieren, wo die Studenten den FP *auch* in der Wortstellung anhand ihrer grammatischen Rolle, d.h. anhand ihrer Funktion im Satz setzen. Hierbei werden auch evtl. Fehler berücksichtigt, die auf verschiedene Gründe, unter denen vermutlich auf der L1 Einfluss und auf den Verweis auf allgemeine Strategie, die mit Ökonomie zu tun haben, zurückgeführt werden können.

3.1.1 Methode und Material

Die vorliegende Untersuchung stützt sich auf eine Studie³⁸ an der Frankfurter Goethe-Universität, die den Erwerb des italienischen Fokuspartikels *anche* untersucht. Hierbei wurde ein Fragebogen genutzt, wobei die Teilnehmer deutsche StudentInnen waren, die Italienisch als L2 und Deutsch als L1 hatten. Was in meiner Arbeit zu untersuchen ist, betrifft dasselbe grammatische Phänomen bzw. das Fokuspartikel *auch*, das jedoch aus Sicht der nun in Betracht gezogenen Sprache bzw. die deutsche Sprache analysiert wird. Weiterhin wurde die Struktur des oben erwähnten Fragebogens genutzt, um den betreffenden Fragebogen aufzubauen und sein Inhalt wurde vom Italienischen ins Deutsche übersetzt – zusätzliche Teile bzw. die sog. Distraktoren wurden extra hinzugefügt. Die Wahl dieses Ansatzes begründet sich durch die Absicht, den gleichen Gegenstand bzw. das FP *auch* durch die gleiche Methode sowohl im Deutschen als auch im Italienischen zu untersuchen.

³⁸ Siehe: Caloi, I. (2017), *Additive focus particles in German-speaking learners of Italian as L2*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company

Der Forschungsgegenstand wurde mittels einer experimentellen Methode untersucht, d.h. ein online Umfrage-Tool (*SoSci Survey*), der es ermöglicht, das Experiment durch eine gemeinnützige Multiple-Choice-Befragung zu entwickeln. Der Test besteht aus drei Teilen, die wie folgt unterteilt sind: Zunächst einmal ist der erste Teil der Beschreibung der Untersuchung gewidmet und deshalb wird in einer kurzen Einleitung auf die Namen der Institutionen, die die Untersuchung unterstützen, und auf den Zweck der Untersuchung hingewiesen. Außerdem ist es wichtig, gleich zu Beginn anzugeben, wie viel Zeit die Umfrage erfordert. Ebenso gehört ein Hinweis in die Einleitung, dass die Daten vertraulich behandelt werden und die Kontakte des Verfassers bzw. der Institution, die dafür die Verantwortung trägt, deutlich sind. Auf der zweiten Seite wird man nach soziodemografischen Merkmalen (Kategorien sind beispielweise Geschlecht, Alter, Land und formale Bildung) fragen, denn man muss einen Teil der Befragten auswählen, der relevant für die Untersuchung sein könnte. In diesem Fall ist es erforderlich, den Kreis der Versuchspersonen zu schließen, da der Fragebogen eine bestimmte Zielgruppe hat, und zwar Studenten, die Deutsch als Fremdsprache³⁹ studieren. Dieser Teil enthält insgesamt dreizehn Items, die offene und Ja/Nein-Fragen anbieten. Der dritte Teil beschäftigt sich mit der Reihenfolge der insgesamt 54 Fragen, die sich zwischen 24 Versuchsitems und 30 Distraktoren aufteilen. Da es sich um eine Untersuchung über den Erwerb eines grammatischen Phänomens bzw. des Fokuspartikels *auch* handelt, sollen die Befragten so wenig wie möglich erkennen können, worum es eigentlich geht. Um die Wiederholung der *auch*-Sätze zu vermeiden und die Befragten vom untersuchten Thema abzulenken, werden die Distraktoren (sogenannte *Fillers*) verwendet. Diese sind Sätze, die die gleiche Form wie die Versuchsitems (Multiple-Choice Fragen) haben, „es [aber] um ein ganz anders gelagertes grammatisches Phänomen oder andere sprachliche Erscheinungen

³⁹ Die betreffende Stichprobe studiert Deutsch im Heimatland und besteht somit aus DaF-StudentInnen. Trotzdem hat ein Teil der DaF-StudentInnen für einige Zeit Deutsch in deutschsprachlichen Ländern studiert und daher kann man auch von L2-Studierenden sprechen. Um Missverständnisse zu vermeiden, wird in vorliegender Arbeit die Bezeichnung DaF-StudentInnen verwendet.

geht“ (Albert/Marx 2016:76); daher spielen sie hinsichtlich der Untersuchung keine Rolle. Als Distraktoren können beispielweise sowohl Nebensätze, als auch Negativsätze gelten, aber Sätze mit Fokuspartikeln (auch, sogar, nur usw.) werden in diesem Fall ausgelassen.

Jedes Item ist eher einfach strukturiert und der Wortschatz ist ebenso allgemein verständlich, was zu einem besseren und schnelleren Verständnis führt. Alle bestehen aus einem kurzen einleitenden Satz und drei anderen Sätzen, von denen immer nur eine einzige Antwort ausgewählt werden kann. Hierbei enthält der einleitende Satz sowohl den Kontext als auch bedeutungsvolle Hinweise, damit die Befragten eine besser durchdachte Auswahl hinsichtlich des Skopus des Fokuspartikels treffen können. Bezüglich der möglichen Antworten stehen drei Sätze zur Auswahl, bei denen der FP *auch* an drei verschiedenen Stellen steht. Die Tatsache, dass die drei Beantwortungen drei verschiedene Möglichkeiten erlauben, wird anhand von zwei Bedingungen festgelegt: Die Stelle von dem FP *auch* kann entweder grammatisch oder ungrammatisch beurteilt werden. Dies wird folgendermaßen erklärt:

1. Grammatisch heißt, dass das FP *auch* eine Stellung hat, die typisch für das Standarddeutsch wahrgenommen ist. Durch die Stellung wird nämlich der Wirkungsbereich des FP festgelegt⁴⁰ (Wegener 1998:218), der eng mit seiner Bedeutung verbunden ist.
2. Wenn man sich auf ungrammatisch bezieht, ist eine vollständig falsche Stelle gemeint. Die Stellung von dem FP *auch* wird insofern von Muttersprachlern als inakzeptabel betrachtet.

Besonders wichtig an dieser Stelle zu berücksichtigen ist, dass es nicht nur eine mögliche grammatische Antwort gibt: Die Teilnehmer können tatsächlich zwischen einer von der Kontrollgruppe bevorzugteren Antwort, die

⁴⁰ Wegener, H. (1998) *Eine zweite Sprache lernen: empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*, Tübingen: G. Narr, 218

„grammatisch (1)“ genannt wird, oder einer ebenso grammatischen Antwort auswählen, die „grammatisch (2)“ genannt wird, um sie von der ersten zu unterscheiden. In diesem Fall ist das FP *auch* an keiner falschen Stelle und kann von deutschen Muttersprachlern benutzt werden. In der Tat wird solch eine Möglichkeit nicht als erstes ausgewählt, da sie eine besondere Hervorhebung erfordert. Als Unterscheidungsmerkmal der zwei möglichen grammatischen Sätze gilt der Grad der Markiertheit der Wortstellung: Der unmarkierten und markierten bzw. hervorgehoben Abfolge entsprechen die grammatische (1) und grammatische (2) Alternative. Die Befragten können also jeden Ausdruck insgesamt wie folgt bewerten: grammatisch (1), grammatisch (2) und ungrammatisch. Nachdem die Teilnehmer angewiesen wurden, den einleitenden Satz und die drei folgenden Aussagen zu lesen, sollten sie nur eine Antwort aus der Liste auswählen, die ihrer Kenntnis nach besser zum Kontext passt.

Neben der Strategie mit Distraktoren war die Randomisierung von Items genauso wichtig, um die Probanden vom Gegenstand der Untersuchung abzulenken. Nachdem die Distraktoren aufgestellt werden, müssen diese und die Versuchsitems randomisiert werden. Die Randomisierung besteht darin, dass die Reihenfolge zufällig verändert wird. In diesem Fall dient die Randomisierung zwei bestimmten Zwecke: Der eine betrifft die drei Antwortmöglichkeiten, unter denen die Befragten wählen müssen. Sie werden bearbeitet, sodass die richtige Antwort nicht immer als erste Option erscheint, sondern an unterschiedlichen Positionen stehen kann, entweder die erste, die zweite oder die dritte. Der andere betrifft die Arten von Items: Es gibt nämlich die Distraktoren und drei andere unterschiedliche Items je nachdem, welches Satzglied das FP *auch* bzw. Subjekt, Objekt und Prädikat betrifft.

3.1.2 Datensatz: Zielgruppe und Kontrollgruppe

Als ersten Schritt der Umfrage müssen die Merkmale der Teilnehmer (die Zielgruppe) erfasst werden, die für den Forschungszweck bedeutungsvoll sind: die Teilnehmer sollten Deutsch als Zweitsprache studieren. Angesichts der

Schwierigkeit, Studenten der Universität Padua zu finden, war es notwendig, den Fragebogen an die Studenten anderer italienischer Universitäten zu verteilen. Damit die Teilnehmer den Test ausfüllen können, brauchen sie die URL des Fragebogens (<https://www.soscisurvey.de/test142195/>). Es gilt keine Zugriffsbeschränkung, d.h. der Fragebogen ist öffentlich im Internet verfügbar und wird durch E-Mails verschickt, aber meistens über Facebook verbreitet. Das soziale Netzwerk hat es ermöglicht, 122 Studenten zu erreichen: Die vielen Facebook-Gruppen der Universitäten erfüllen auch wissenschaftliche Zwecke und dafür war dies das wirkungsvollste Mittel. Bevor der Test veröffentlicht wird, war ein Prätest mit Eingabefeldern für Anmerkungen an meine Betreuerin sinnvoll, damit Fragen und Antworten vollständig geprüft werden können – dafür wurde ein weiterer Link erstellt.

Um eine signifikante Stichprobe nachzuweisen, benötigt man mindestens 31 Teilnehmer und während des Befragungszeitraums ab dem 23.07.2018 bis einschließlich 30.09.2018 wurden insgesamt 122 Interviews abgeschlossen, von denen wurden 112 als gültige Fälle betrachtet⁴¹. Die Beschreibung der Stichprobe beinhaltet Variablen, die nach folgender Reihenfolge verlaufen: Geschlecht, Alter, eigener Geburtsort sowie die der Mutter und des Vaters, andere von Geburt gesprochene Sprachen außer Italienisch, Ort der schulischen Ausbildung, in deutschsprachigen Ländern verbrachte Zeit, Deutschunterricht in der Schule, Besuch einer bilingualen Schule, Deutschkurse im Ausland, Dauer des Deutschstudiums (siehe Anhang). Eine Stichprobe verlangt, dass die Teilnehmer homogene Merkmale haben; in diesem Fall sollen die Teilnehmer folgende Eigenschaften gemeinsam haben: Sie sollen einsprachige italienische MuttersprachlerInnen sein, dessen Studiengänge eine Fremdsprache als Hauptfach hat. Hierbei ist Einsprachigkeit eine wesentliche Voraussetzung, denn sie erlaubt, genau zu prüfen, ob und auf welche Art und Weise die Muttersprache bzw. italienische Sprache den Erwerb der Zweitsprache bzw. die deutsche Sprache beeinflusst. Ferner ist darauf zu achten, dass die

⁴¹ Auswahlkriterien für gültige Fälle schließen u.a. bilinguale TeilnehmerInnen und all diejenigen, die kein Deutsch studieren, aus.

TeilnehmerInnen ihre schulische und akademische Ausbildung in Italien erhalten haben und Deutsch insgesamt (Schule und Universität) seit mindestens vier Jahren lernen. Die Mehrheit der TeilnehmerInnen hat schon in der Schule angefangen, Deutsch zu lernen. Darüber hinaus haben sie im Ausland bzw. in deutschsprachigen Ländern maximal zwölf Monate gewohnt – dies ist allerdings nicht erforderlich, d.h. einige könnten eventuell nie in deutschsprachigen Ländern gelebt haben. Aufgrund der geringen Anzahl von TeilnehmerInnen, die mehr als zwölf Monate im deutschsprachigen Ausland verbracht haben, wurden sie automatisch nicht berechnet.

Da es keine bestimmte Erklärung der Stellung der Fokuspartikeln gibt, kann man kaum festlegen, welcher Regel das Phänomen folgt. Aus diesem Grund war es notwendig, eine Kontrollgruppe anzuwenden. Um die Daten auszuwerten, ist ein Vergleich mit den Antworten von deutschen MuttersprachlerInnen erforderlich. Das heißt, dass man eine Kontrollgruppe benötigt, die von StudentInnen der Universität Frankfurt (Partner-Universität von Padua) gebildet wird. Ihre Aufgabe wird hier beschrieben: Sie sollen den Test ausfüllen, genau wie die anderen TeilnehmerInnen und anhand ihrer Antworten kann man beurteilen, welche unter den drei Möglichkeiten (grammatisch, akzeptabel, ungrammatisch) die Auswahl besser darstellt, die die Mehrheit der Muttersprachler für richtigste hält. Diese Arbeit kann keine endgültige Antwort finden, aber daraus könnte man notwendige Folgerungen ableiten, die beim Aufstellen einer geprüften, allerdings lediglich allgemeinen Regel helfen könnten.

3.1.3 Dateneingabe

Durch Fragebögen entsteht normalerweise eine große statistisch zu analysierende Datenmenge. Als Voraussetzung für jegliche Auswertungen müssen die erhobenen Daten zuerst in einer Excel-Tabelle erfasst werden. Zur Vorbereitung der Dateneingabe ist der Gebrauch von Pivot-Tabellen hilfreich, um die Fülle empirischer Daten adäquat zu filtern und anzuordnen. Um die Tabelle so ertragreich wie möglich nutzen zu können, ist eine durchdachte

Auswahl der persönlichen Daten notwendig, sodass jene Daten ausgewählt werden, die einen signifikanten Vergleich ermöglichen. Damit ist die Verteilung innerhalb zwei Varianten gemeint, die durch persönliche Merkmale gekennzeichnet sind: Die eine bezieht sich auf die verbrachte Zeit in Ländern, die Deutsch als Amtssprache haben, und die andere betrifft die Frage, wie lange die Befragten insgesamt Deutsch lernen. Eine wichtige Voraussetzung für die Auswertung ist die Homogenität der Items, also die Tatsache, dass sämtliche Items einer bestimmten Variante oder ggf. einer Teilmenge zahlenmäßig und inhaltlich gleichwertig sind.

Für die Analyse wurden nur zwei Varianten bezüglich der Ausbildung der Stichprobe als bedeutsam berücksichtigt. Die TeilnehmerInnen lassen sich daher aufgliedern, je nachdem, wie viele Jahre sie Deutsch insgesamt gelernt haben: Von vier bis sechs Jahre und ab sieben Jahre – die Gruppen enthalten jeweils 33 TeilnehmerInnen. Die Variante hinsichtlich des Zeitraums in deutschsprachigen Länder besteht aus zwei Gruppen jeweils mit 27 TeilnehmerInnen und lässt sich folgendermaßen verteilen: von null bis sechs Monate und von sieben bis zwölf Monate. Erstens werden für jede Bedingung (Fokussierung des Subjekts, Objekts oder Prädikat) die Antworten der Befragten entweder als grammatisch (1), grammatisch (2) oder ungrammatisch bewertet, zweitens werden sie anhand der zwei Varianten erfasst; schließlich wird die Datenmenge mittels Säulendiagrammen bzw. gestapelte Säulen dargestellt, damit die Daten leicht und intuitiv lesbar und bewertbar sind. Dabei wird der Prozentanteil der Gesamtwerte für jede Gruppe einer bestimmten Variante miteinander verglichen. Mit Gesamtwerten sind die Antworten der Befragten gemeint, die Deutsch als L2 haben. Die für die Antworten kennzeichnenden Bedingungen (grammatisch und ungrammatisch) werden folgendermaßen eingeteilt: Einerseits wird der Prozentanteil der grammatischen und ungrammatischen Antworten abgewogen, andererseits wird ein Vergleich zwischen den grammatisch (1) und grammatisch (2) Antworten angestellt. Die Darstellung der erhobenen

Daten von Fall zu Fall bzw. bezüglich der drei Bedingungen steht im Mittelpunkt des nächsten Teils.

3.2 Ergebnisdarstellung

Die vorliegende Untersuchung nimmt ihren Ausgang in der wissenschaftlichen Beobachtung⁴² von einigen deutschen Studierenden mit Italienisch als L2, wenn sie das Fokuspartikel *anche* verwenden. Es hat sich eindeutig ergeben, dass L2 LernerInnen oft die falsche Stellung der Partikel wählen, indem sie die ausgangssprachliche Regel bzw. die feste Stellung des FPs anwenden, die nicht zu dem zielsprachlichen System passt. Wenn man die Schwierigkeiten der deutschen Studierenden mit Italienisch als L2 bedenkt, könnte der gegenteilige Fall eintreten bzw. können auch italienische Studierende mit Deutsch als Fremdsprache bei der Stellung des FPs *auch* Fehler machen?

Im praktischen Teil meiner Arbeit werde ich versuchen, die folgenden Fragestellungen zu beantworten:

- (1) Wie setzen die italienische Studierenden ihre Sprachkenntnisse bezüglich der Stellung des Fokuspartikels *auch* unter bestimmten Umständen um?
- (2) Inwieweit wird die Lernervarietät von dem Italienischen beeinflusst? Laufen eventuell auch andere Faktoren zusammen?

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Tests zum FP *auch* erläutert, indem die Antworten der DaF-Studierenden und deren der Kontrollgruppe verglichen werden. Die Analyse gliedert sich anhand der drei untersuchten Bedingungen folgendermaßen: Zuerst Fokus auf das Subjekt, dann Fokus auf das Objekt und schließlich Fokus auf das Prädikat. Für jede Bedingung werden dann jene Ergebnisse berücksichtigt, die mit der Ausbildung der Stichprobe (das Deutschstudium und der in deutschsprachigen Ländern verbrachten Zeit) zu tun

⁴² Vgl. die Studie von Caloi (2017), *Additive focus particles in German-speaking learners of Italian as L2*.

haben. Die Ergebnisse sind wiederum wie folgt unterteilt: Einerseits werden die grammatischen und ungrammatischen Antworten dargestellt und andererseits wird die grammatische Option genauer vertieft, da zwei zielsprachliche Stellungen des FPs (grammatisch (1) und (2)) möglich sind. Insgesamt lassen sich die Angaben für jede Bedingung aus vier Grafiken erschließen. Für jede Bedingung gebe ich zunächst ein Beispiel aus dem Test wieder. Daraufhin erörtere ich die Ergebnisse der Kontrollgruppe und der DaF-Studierenden. Abschließend fasse ich dann die Analyse kurz zusammen.

3.2.1 Fokus auf das Subjekt

Im Folgenden wird ein Beispiel (33) eines Items aus dem Test angeführt. Das Item besteht aus einem einleitenden Satz und drei Optionen, die als grammatisch (1) (b), grammatisch (2) (b') und bzw. ungrammatisch (b'') bezeichnet werden, je nachdem, wo das Fokuspartikel im Satz vorliegt – in diesem Fall muss *auch* das Subjekt fokussieren bzw. mindestens eine weitere Person aus der Auswahlmenge, die den Kindern Geschenke gebracht hat.

- (33) a. Der Weihnachtsmann hat den Kindern Geschenke gebracht
Babbo Natale ha ai bambini regali portato
- b. Sankt Nikolaus hat *auch* den Kindern Geschenke gebracht
San Nicola ha anche ai bambini regali portato
- b'. *Auch* Sankt Nikolaus hat den Kindern Geschenke gebracht
Anche San Nicola ha ai bambini regali portato
- b''. Sankt Nikolaus *auch* hat den Kindern Geschenke gebracht
San Nicola anche ha ai bambini regali portato

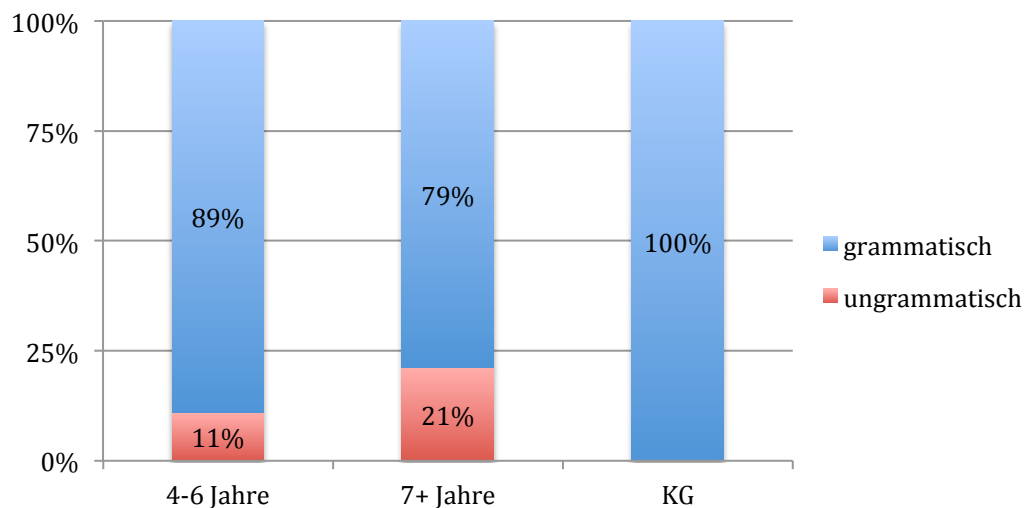


Bild 1. Fokus auf das Subjekt-DP: Prozentanteil der grammatischen und ungrammatischen Antworten der Kontrollgruppe und der DaF-Studierenden nach Studienzeit im Fach Deutsch.

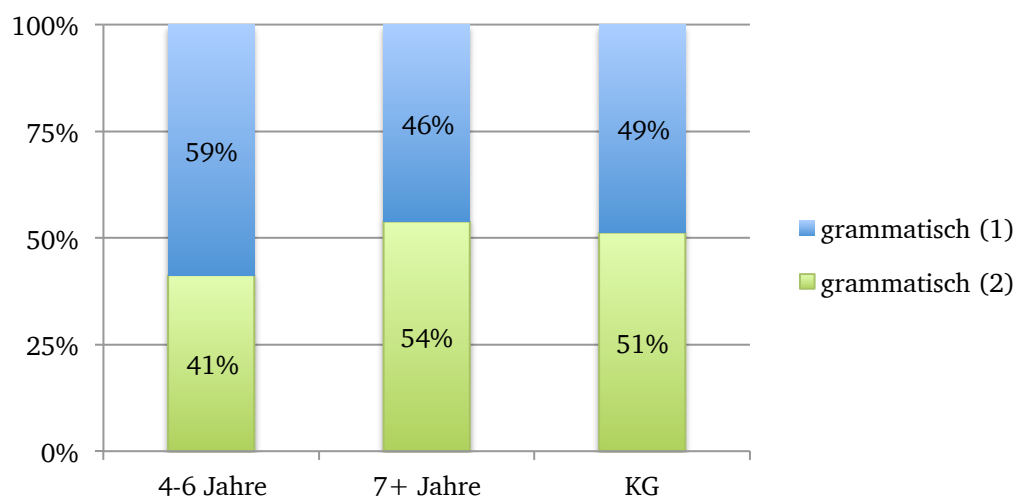


Bild 2. Fokus auf das Subjekt-DP: Prozentanteil der grammatischen (1) und grammatischen (2) Antworten der Kontrollgruppe und der DaF-Studierenden nach Studienzeit im Fach Deutsch.

In den linken und mittleren Spalten sieht man die Angaben für die DaF-Studierenden, während in der rechten Spalte die Angaben für die Kontrollgruppe (Siehe Bilder 1 und 2) vermerkt sind. Die Zahl der ausgewählten Optionen ist in Prozent angegeben.

Aus dem Bild 1 wird ersichtlich, dass die Kontrollgruppe mit den grammatischen Stellungen (1) und (2) vollständig übereinstimmt (100%). Die Stichprobe, die nach Dauer des Deutschstudiums eingeteilt wurde, hat ähnliche Ergebnisse

geliefert. Eine deutliche Mehrheit hat tatsächlich die grammatische Stellung ausgewählt; genauer gesagt ist der Anteil der DaF-StudentInnen, die Deutsch seit einem Zeitraum zwischen vier und sechs Jahre lernen, noch genauso hoch (89%) wie jene der DaF-StudentInnen, die Deutsch seit mindestens sieben Jahren lernen (79%). Bei den ungrammatischen Antworten, d.h. das FP unmittelbar nach der fokussierten Konstituente, ist der Anteil von DaF-Studenten überraschenderweise höher (21%) als jene der anderen DaF-Studentinnen (11%). Berücksichtigt man nun lediglich die zwei grammatischen Möglichkeiten, erfolgen die postverbale Stellung bzw. der weite Skopus (1) und die Satzanfangsstellung (2) im Wechsel. Der Anteil in der Spalte der KG ist ziemlich uneinheitlich und beläuft sich auf 48% bzw. auf 53 % (Bild 2). Die Ergebnisse der DaF-StudentInnen sind ebenso unterschiedlich: Diejenigen, die Deutsch zwischen vier bis sechs Jahre gelernt haben, ziehen die Stellung des FPs nach dem Finitum (59%) dem Fokuspartikel am Satzanfang (41%) vor, während der Anteil derjenigen, die Deutsch seit mindestens sieben Jahren lernen, generell im Mittelfeld bei 46% (grammatisch (1)) und 54% (grammatisch (2)) liegt.

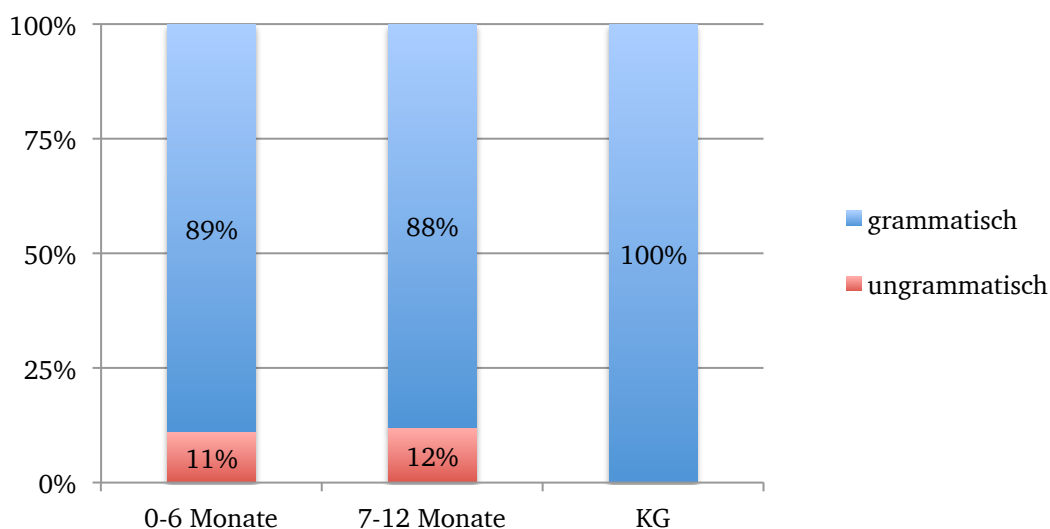


Bild 3. Fokus auf das Subjekt-DP: Prozentanteil der grammatischen und ungrammatischen Antworten der DaF-Studierenden, die einen Zeitraum zwischen 0-6 Monaten und 7-12 Monaten in deutschsprachigen Ländern verbracht haben.

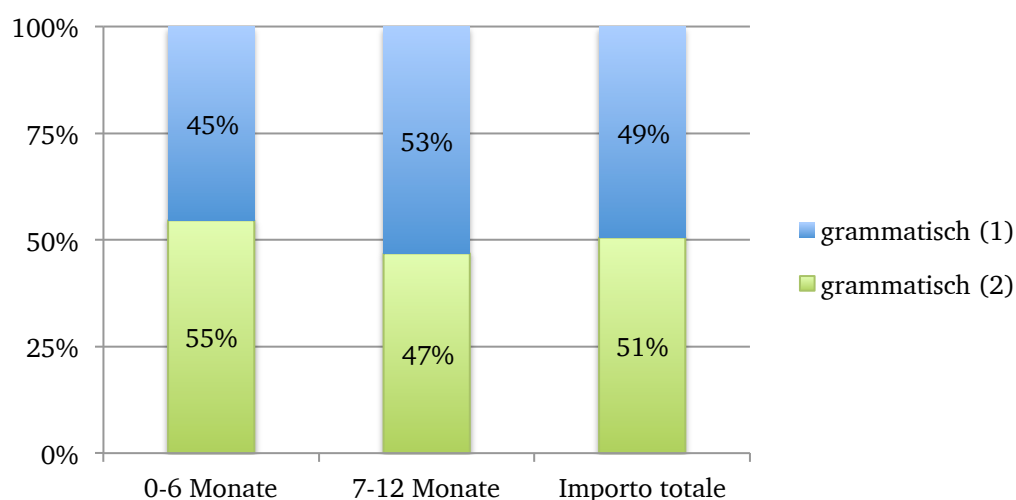


Bild 4. Fokus auf das Subjekt-DP: Prozentanteil der grammatischen (1) und grammatischen (2) Antworten der Kontrollgruppe und der DaF-Studenten nach dem in deutschsprachigen Ländern verbrachten Zeitraum.

Derartige Bemerkungen gelten auch für die Bilder 3 und 4: Die Auswahl der DaF-StudentInnen ist gleich geblieben, unabhängig davon, ob sie nie, bis zu sechs Monate oder zwischen sieben und zwölf Monaten in deutschsprachigen Ländern gelebt haben. Im ersten Fall liegt der Prozentsatz bei 11% (ungrammatisch) und 89% (grammatisch), im zweiten Fall bei 12% und 88% (Bild 3). Was die grammatischen Antworten betrifft, unterscheiden sich die Anteile für die grammatischen (1) und grammatischen (2) Optionen wie folgt: 45% und 55% für die Variable „null bis sechs Monate“, 53% und 47% für die Variable „sieben bis zwölf Monate“.

Über die Ergebnisse der erfassten Zeiträume, die sowohl das Deutschstudium als auch die ausländischen Erfahrungen betreffen, kann gesagt werden, dass sie nur leichte Schwankungen aufweisen. Außerdem bleibt die Zahl der grammatischen zielsprachlichen Auswahl zwischen der KG und den DaF-Studierenden auf einem gleichbleibend hohen Stand.

Wenn man eine genauere Analyse zu einzelnen Items durchführt, springt ein Sonderfall bezüglich der Personalpronomen als Subjekt ins Auge. In der Tat ist hierbei ein höherer Anteil von ungrammatischen Antworten wahrzunehmen: Wenn man die Spalte der DaF-StudentInnen beobachtet, dann erkennt man eine

Steigerung der ungrammatischen Antworten im Vergleich zu den anderen Fällen, wobei die fokussierte Subjekt ein Nomen ist (Bilder 5a und 5b). Interessanterweise ist die Anteil des verstellten Fokuspartikels bei DaF-Studenten die Stellung des Fokuspartikels, die Deutsch seit längerer Zeit studieren, größer (37%) als bei dem Rest (21%) (Bild 5 a).

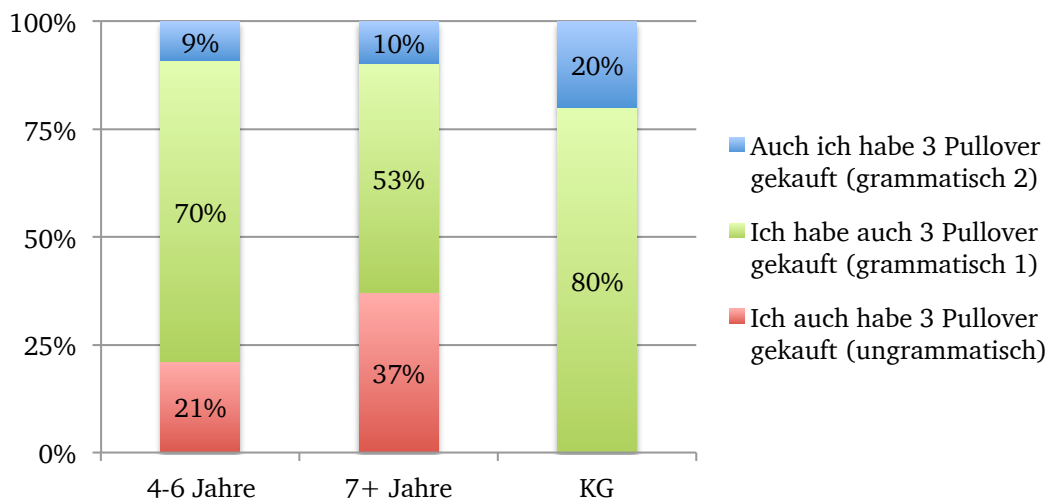


Bild 5 (a). Fokus auf das Subjekt: Sonderfall bezüglich des Fokus auf das Personalpronomen als Subjekt.

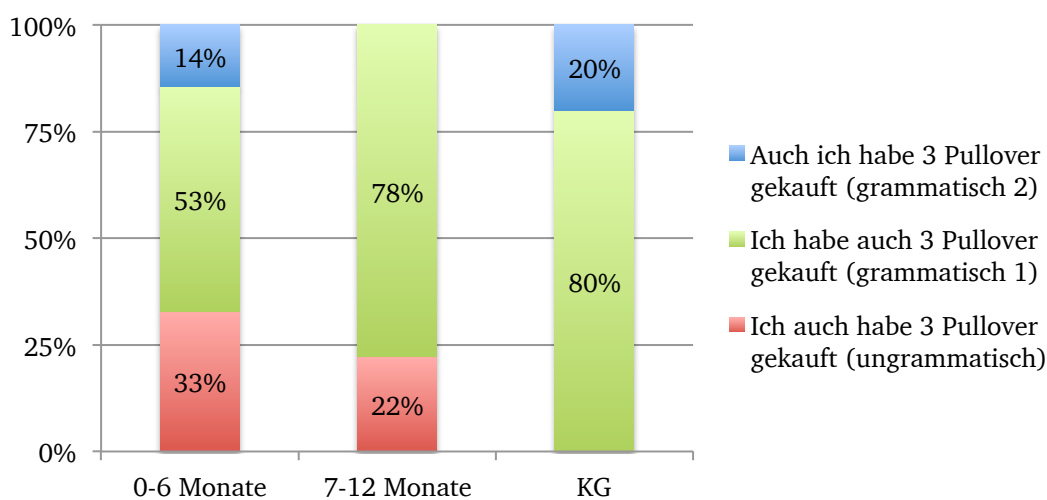


Bild 5 (b).

3.2.2 Fokus auf das Objekt

Die Bilder 5 bis 8 erfassen die Ergebnisse der zweiten Bedingung, wobei die fokussierte Konstituente dem Objekt entspricht. Item (34) zeigt, wo die Stellung des FP*s* *auch* als grammatisch (1) (b), grammatisch (2) (b') oder ungrammatisch (b'') in Bezug auf sein Wirkungsbereich (das direkte Objekt) interpretiert werden kann. In diesem Fall enthält der Skopus noch etwas weiteres außer den Geschenken.

- (34) a. Der Weihnachtsmann hat den Kindern Geschenke gebracht
- b. Und er hat *auch* Süßigkeiten für alle mitgebracht
E [lui] ha anche dolci per tutti portato
- b'. Und *auch* hat er Süßigkeiten für alle mitgebracht
E anche ha [lui] dolci per tutti portato
- b''. Und er *auch* hat Süßigkeiten für alle mitgebracht
E [lui] anche ha dolci per tutti portato

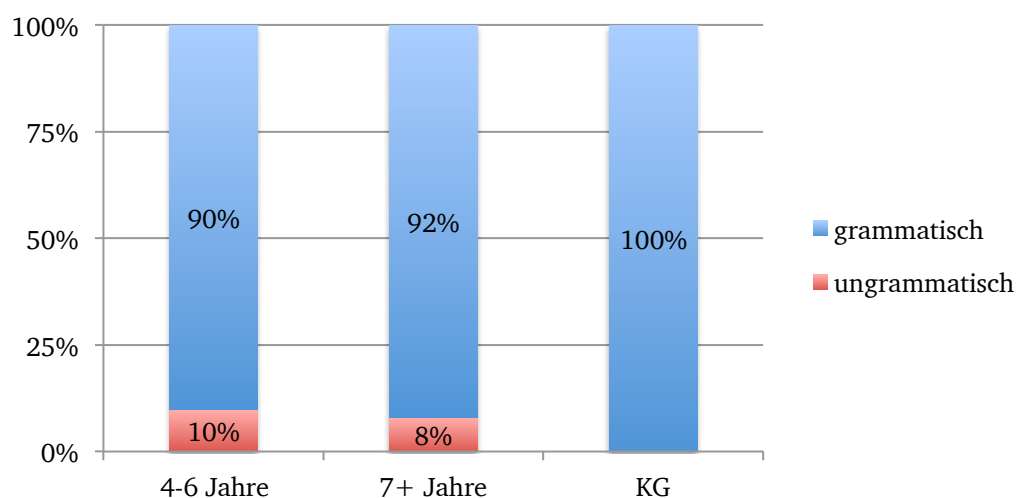


Bild 6. Fokus auf das Objekt-DP: Prozentanteil der grammatischen und ungrammatischen Antworten der Kontrollgruppe und der DaF-Studierenden nach Studienzeit im Fach Deutsch.

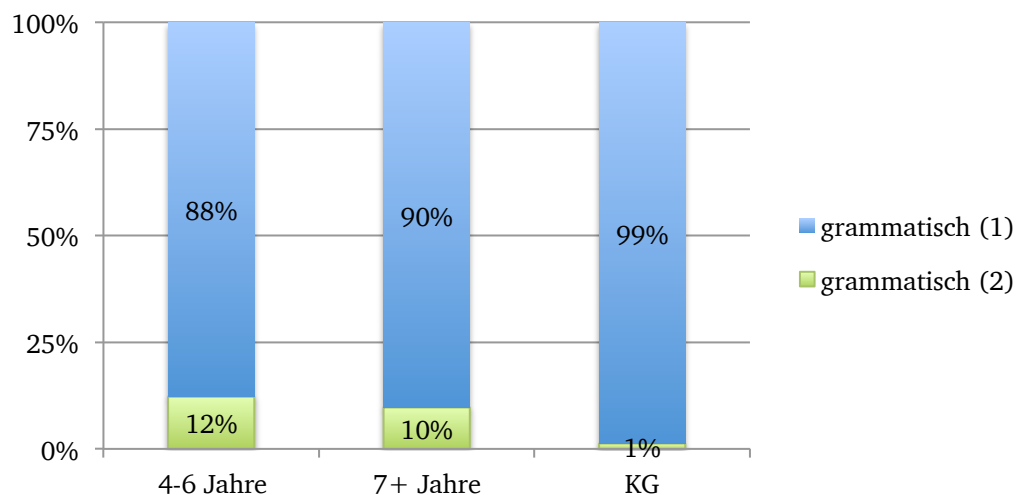


Bild 7. Fokus auf das Objekt-DP: Prozentanteil der grammatischen (1) und grammatischen (2) Antworten der DaF-Studierenden, die DaF in dem Zeitraum zwischen 4 bis 6 Jahren und ab 7 Jahren studiert haben.

Zunächst werden die grammatischen und ungrammatischen Antworten betrachtet (Bild 6). Die Grafik bestätigt die Annahme, dass die Entscheidungen der Kontrollgruppe die zielsprachliche Wortstellung hundertprozentig erfüllt, die in diesem Fall nur der postfiniten Stellung (grammatisch (1)) entspricht (Bild 7). Die alternative Satzanzugsstellung (grammatisch (2)) wurde von niemandem gar nicht gewählt. Diese Stellung gilt tatsächlich nur als zielsprachlich und normal (nicht markiert), wenn der Skopus von *auch* das Subjekt umfasst (Dimroth/Klein 1996:93), ansonsten ist sie besonders hervorgehoben (markiert). Aus dem Anteil der DaF-Studierenden ist eine starke Präferenz Vorzug für die zielsprachliche Stellung noch einmal zu ersehen, die unabhängig von der persönlichen Angabe zur Stichprobe ist (Bild 7).

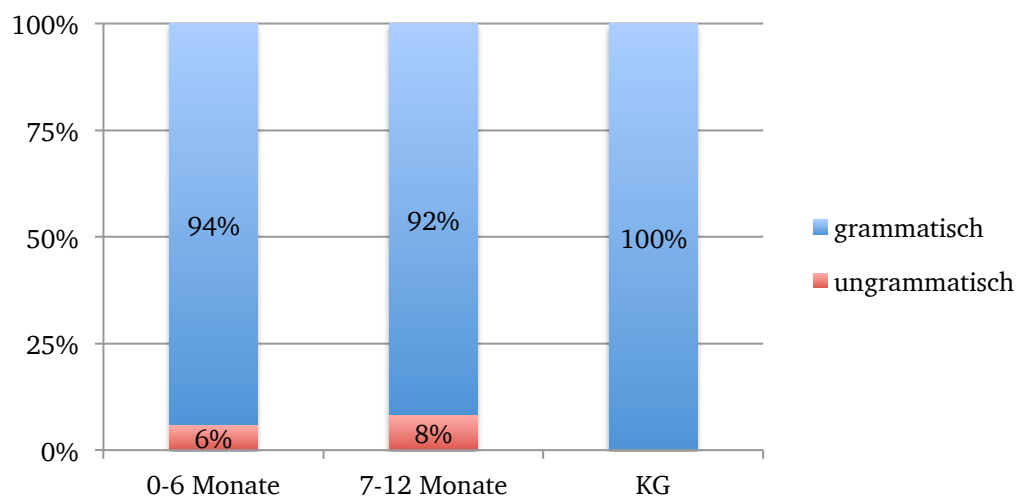


Bild 8. Fokus auf das Objekt -DP: Prozentanteil der grammatischen und ungrammatischen Antworten der DaF-Studierenden, die einen Zeitraum zwischen 0-6 Monaten und 7-12 Monaten in deutschsprachigen Ländern verbracht haben.

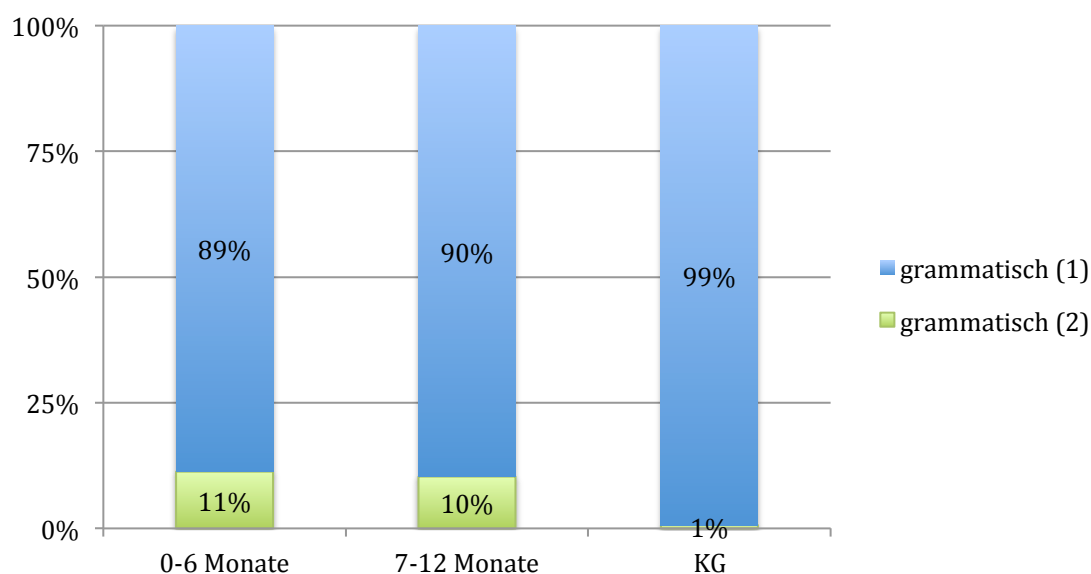


Bild 9. Fokus auf das Objekt-DP: Prozentanteil der grammatischen (1) und grammatischen (2) Antworten der DaF-Studierenden, die einen Zeitraum zwischen 0-6 Monaten und 7-12 Monaten in deutschsprachigen Ländern verbracht haben.

Vergleicht man innerhalb der Gruppen, wer Deutsch zwischen vier und sechs Jahren bzw. seit mehr als sieben Jahren lernt (Bild 7), und wer mehr oder weniger als sechs Monate in deutschsprachigen Ländern gelebt hat (Bild 8), bleibt der Prozentanteil der grammatischen Antworten nahezu unverändert (zwischen 90% und 94%). Hinsichtlich dieser veranschaulichen die Grafiken 7

und 9, dass insgesamt nur eine verschwindend geringe Minderheit (etwa 10%) die nicht-postfinite Stellung (grammatisch (2)) gewählt hat. Obwohl der Prozentanteil der grammatischen Antworten leicht niedriger als jener der Bedingung des Subjekts ist, hat die Mehrheit der Stichprobe die grammatische zielsprachliche Stellung ausgewählt. Außerdem haben nur wenige einen Vorzug für die markierte, ebenso grammatische Abfolge gezeigt.

3.2.3 Fokus auf das Prädikat

Die folgende beigefügte Grafiken von 10 bis 13 entfalten die letzte untersuchte Bedingung, die den Fokus auf das Prädikat betrifft. In (35) werden nochmals unterschiedliche Stellungen des Fokuspartikels wiedergegeben, die nach Wortstellung bzw. grammatisch (1) (b), grammatisch (2) (b') und ungrammatisch (b'') angeordnet sind. Der Skopus entspricht nun mindestens einer weiteren Handlung aus der Auswahlmenge.

- (35) a Der Weihnachtsmann hat den Kinder Geschenke gebracht
- b. Und er hat *auch* ihre Träume verwirklicht
E [lui] ha anche i loro sogni realizzato
- b'. Und *auch* hat er ihre Träume verwirklicht
E anche ha [lui] i loro sogni realizzato
- b''. Und er hat ihre Träume *auch* verwirklicht
E [lui] ha i loro sogni anche realizzato

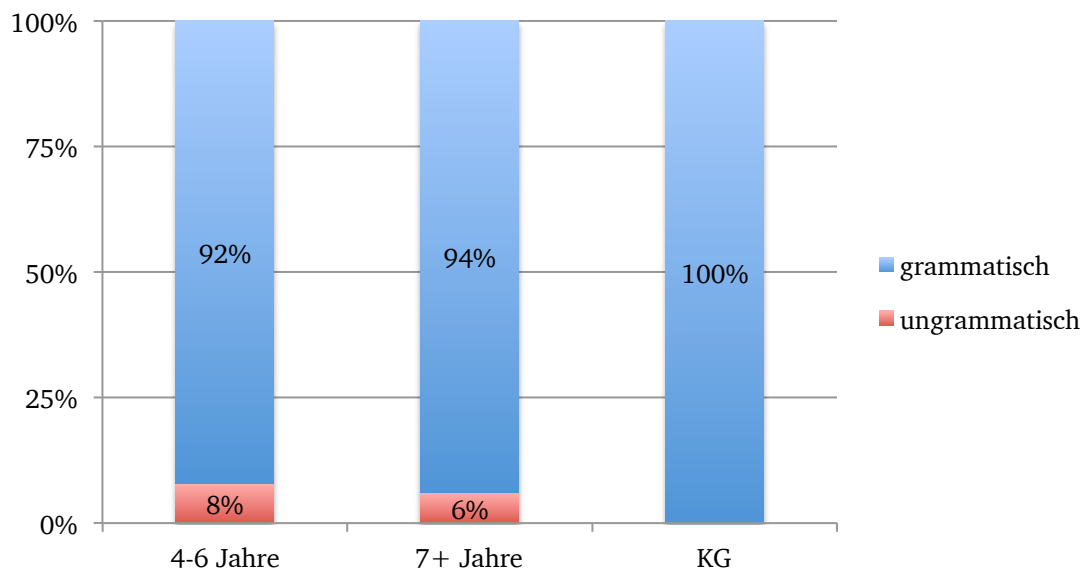


Bild 10. Fokus auf den Prädikat: Prozentanteil der grammatischen und ungrammatischen Antworten der Stichprobe, die DaF in dem Zeitraum zwischen 4-6 Jahren und ab 7 Jahren studiert haben.

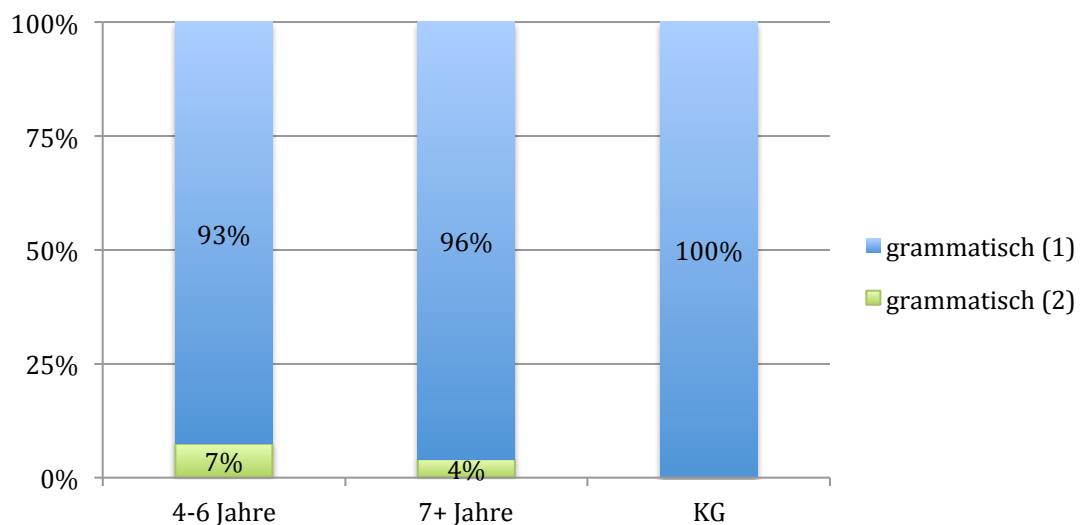


Bild 11. Fokus auf das Prädikat: Prozentanteil der grammatischen (1) und grammatischen (2) Antworten der Stichprobe, die DaF in dem Zeitraum zwischen 4-6 Jahren und ab 7 Jahren studiert haben.

Auch in diesem Fall zeigt die Kontrollgruppe eine stetige Übereinstimmung in der zielsprachlichen Stellung (100%), d.h. sie wählen die unmittelbare postfinite Stellung aus (Bild 10). Die erste Wahl der allermeisten L2-LernerInnen, die

sowohl von vier bis sechs Jahre als auch seit mehr als 7 Jahren Deutsch lernen, entspricht nochmals der grammatischen Stellung (93% und 96%) (Bild 11).

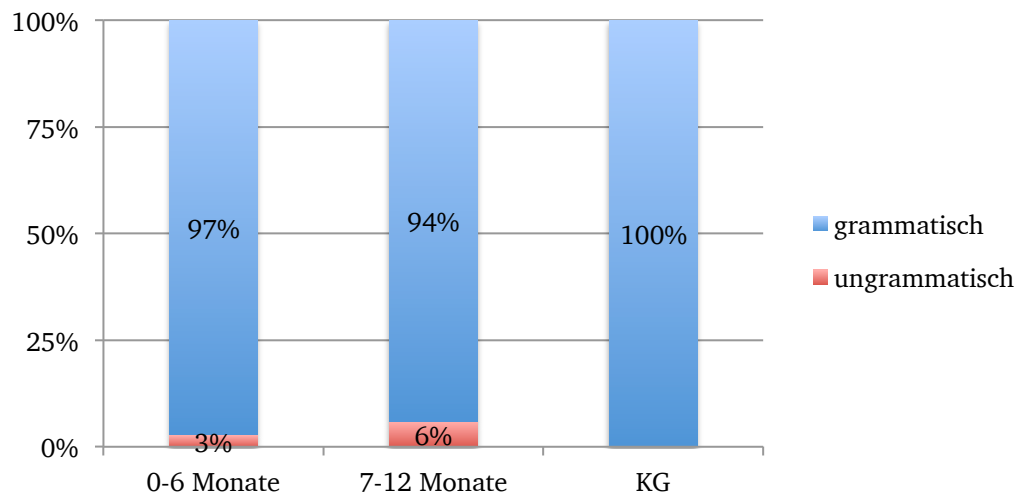


Bild 12. Fokus auf das Prädikat: Prozentanteil der grammatischen und ungrammatischen Antworten der Stichprobe, die einen Zeitraum zwischen 0-6 Monaten und 7-12 Monaten in deutschsprachigen Ländern verbracht haben.

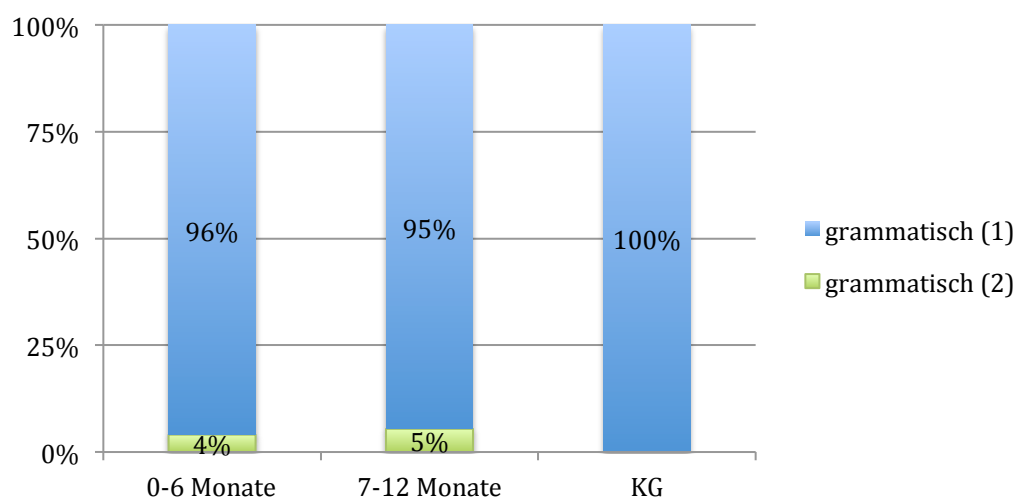


Bild 13. Fokus auf den Prädikat: Prozentanteil der grammatischen (1) und grammatischen (2) Antworten der Stichprobe, die einen Zeitraum zwischen 0-6 Monaten und 7-12 Monaten in deutschsprachigen Ländern verbracht haben.

Bild (12) zeigt keine bedeutende Änderung hinsichtlich der Gruppe von L2-Lernern in Grafik (10). Die grammatische (2) Alternative erreicht den Tiefpunkt (5%) in Vergleich zu den alle anderen Bedingungen (Bild 13).

Fasst man die Ergebnisse der Studie zusammen, kann man zu dem Schluss kommen, dass die L2-StudentInnen keine erhebliche Schwierigkeit mit dem Stellen des Fokuspartikels *auch* in einer Äußerung haben und es ist unabhängig davon, welche Bedingung vorliegt, sei es, dass es um Fokus auf das Subjekt, auf das Objekt oder auf das Prädikat geht. Welche möglich Erklärungen lassen sich für diese Ergebnisse finden? Im nächsten Absatz werden die referierte Statistikaussage mit der gegensätzlichen Fallstudie verglichen, die Vorbild der vorliegenden Arbeit ist , aber den Forschungsgegenstand unter dem Gesichtspunkt der deutschen Studierenden, die Italienisch als L2 haben, untersucht.

3.3 Das deutsche und italienische Fokuspartikel *auch* und *anche* im Sprachvergleich

In diesem Abschnitt wird die komparative Analyse folgendermaßen gegliedert: Zunächst werden die Unterschiede zwischen die Fokuspartikel im Deutschen und im Italienischen, anschließend die Ergebnisse der Studie bezüglich des Erwerbs des italienischen Fokuspartikel *anche* durch deutsche LernerInnen, die Italienisch als Fremdsprache haben, untersucht. Diese Ergebnisse beziehen sich auf die von Irene Caloi (2017) durchgeführte Studie, die im zweiten Kapitel eingeführt wurde (Siehe S. 33). Es folgt die Bewertung der Ergebnisse der vorliegenden Studie, die der Erwerb des Fokuspartikel *auch* durch italienische DaF-Studierenden als Gegenstand hat. Abschließend soll eine komparative Analyse hinsichtlich der zwei Fallstudien erläutert werden.

Die Erörterung der Ergebnisse versucht Antworten auf eingangs des zweiten Teils dieses Kapitels gestellte Fragen zu geben, die hier wiederholt werden:

1. Wie setzen die italienischen Studierenden ihre Sprachkenntnisse bezüglich der Stellung des Fokuspartikels *auch* unter bestimmten Umständen um?

2. Inwieweit spielen Eigenschaften der L1 bzw. des Italienischen in der Lernervarietät eine Rolle? Laufen eventuell auch andere inner- oder außersprachliche Faktoren bei dem Erwerbsprozess zusammen?

Mit Ausnahme der anderen Wortarten (Adverbien, Konnektoren, Partikel), zu denen *auch* aufgrund von Satzgliedwert oder anderen syntaktischen Eigenschaften gehören kann, entspricht es als additives nicht-skalares Fokuspartikel dem einerseits italienischen Fokuspartikel *anche*. Demzufolge haben sie die gleiche Funktion im Satz, d.h. sie fokussieren eine bestimmte Konstituente im Satz, die dem Fokus der Informationsstruktur entspricht, sowie den gleichen Bedeutungsbetrag, d.h. sie geben noch ein weiteres Element der Auswahlmenge zu verstehen, hat. In Bezug auf die Stellungsregeln des additiven Fokuspartikels in der deutschen bzw. italienischen Sprache sind jedoch verschiedene Einschränkungen zu berücksichtigen. In den folgenden Sätzen werden die zielsprachlichen Stellungen⁴³ am Beispiel des italienischen FPs *anche* bzw. des deutschen FPs *auch* verglichen, die unter drei bestimmten Bedingungen und mit unmarkierter Wortstellung vorkommen:

- (36) a. Babbo Natale ha portato regali ai bambini
b. Der Weihnachtsmann hat den Kindern Geschenke gebracht

Fokus auf das Subjekt:

- c. *Anche* San Nicola ha portato regali ai bambini
d. *Auch* Sankt Nikolaus hat den Kindern Geschenke gebracht
d'. Sankt Nikolaus hat *auch* den Kindern Geschenke gebracht

Fokus auf das Objekt:

- e. E ha portato *anche* dolci per tutti
f. Und er hat *auch* Süßigkeiten für alle gebracht

⁴³ Die zielsprachlichen Stellungen von *auch/anche* wurden von Kontrollgruppen der einzelnen durchgeführten Tests angegeben.

Fokus auf das Prädikat:

g. E ha *anche* realizzato i loro sogni

h. Und er hat *auch* ihre Träume verwirklicht

Es lässt sich daraus schließen, dass sich die Fokuspartikel im Standarddeutsch bzw. im Standarditalienisch unter den drei untersuchten Bedingungen unterschiedlich verhalten. Folgende zwei Parameter werden einbezogen, um die Stellung des FP zu beschreiben: Die Reichweite und Richtung des Skopus. Am Beispiel des Italienischen geht das FP der fokussierten Konstituente voraus. Im Einzelnen steht das Partikel vor der Konstituente, auf die sie sich bezieht, bzw. vor dem Subjekt (36c) und verwirklicht eine Auswahlmenge, die aus jenen Personen besteht, die Geschenke gebracht haben und Sankt Nikolaus ist ein Teil davon. In (36e) geht das Partikel dem fokusbezogenen Objekt voraus und fügt der Auswahlmenge andere Dinge hinzu, die der Weihnachtsmann gekauft hat (z.B. Süßigkeiten). In (36g) liegt das FP unmittelbar zwischen dem Hilfsverb und dem Vollverb bzw. vor dem lexikalischen Verb vor. Das Prädikat gehört zu dem Skopus des FP und die Auswahlmenge enthält somit das Prädikat und andere zusätzliche Tätigkeiten, die der Weihnachtsmann ausgeführt haben könnte. Aus den Sätzen in (36c) (36e) (36g) kann man also folgern, dass das Fokuspartikel *anche* unmittelbar rechts des Skopus unter jeder Bedingung auftritt (Vgl. Kapitel 1, S. 19-22). Was das deutsche Fokuspartikel *auch* angeht, so wird es durch die Sätze in (36d) (36d') (36f) (36h) erklärt. Wie (36d) und (36d') zeigen, kann das FP den Wirkungsbereich sowohl links als auch rechts verwirklichen und hat deshalb keine Beschränkung hinsichtlich der Richtung des Skopus. Darüber hinaus steht das deutsche Fokuspartikel mittelbar vor dem fokusbezogenen Subjekt bzw. in Distanzstellung vor (36d'). Ebenfalls wird das FP in (36h) von keiner strengen Adjazenzposition beschränkt. Es treten jedoch auch Fälle ein, in denen die unmittelbare Voranstellung möglich ist, z.B. wenn das FP das Objekt fokussiert (36f). Obwohl es eine höhere Variabilität bezüglich der Richtung und Reichweite des Skopus gibt, ändert sich die Stellung des FP

auch unter keiner Bedingung (Fokus auf das Subjekt, Objekt und Prädikat): *Auch* tritt stets in einer festen Stellung im Mittelfeld auf, d.h. nach dem Finitum.

Angeichts der Tatsache, dass das italienische Fokuspartikel *anche* eine Stellungsvariabilität innerhalb einer Äußerung und das deutsche Fokuspartikel *auch* hingegen eine feste Stellung hat, werden nun die Ergebnisse der zwei Studien betrachtet, um den Gebrauch des FPs *auch* bzw. *anche* durch L2-Studierenden, die Deutsch bzw. Italienisch als Fremdsprache haben, zu vergleichen. Im Folgenden referiere ich die Forschungsergebnisse von Caloi (2017) bzw. die aus dem Test gesammelten Antworten, die nach Bedingungen eingeteilt sind. Zuerst lassen sich einzelne Items für jede Bedingung als Beispiel wiedergegeben:

(37) Fokus auf das Subjekt:

- a. Babbo Natale ha portato regali ai bambini
- b. Anche San Nicola ha portato regali ai bambini
- b'. San Nicola anche ha portato regali ai bambini
- b''. San Nicola ha anche portato regali ai bambini

(38) Fokus auf das Objekt

- a. Babbo Natale ha portato regali ai bambini
- b. E ha portato anche dolci per tutti
- b' E ha anche portato dolci per tutti
- b'' E anche ha portato dolci per tutti

(39) Fokus auf das Prädikat

- a. Babbo Natale ha portato regali ai bambini
- b. E ha anche realizzato i loro sogni
- b'. E ha realizzato anche i loro sogni
- b''. E anche ha realizzato i loro sogni

Wenn man die Ergebnisse des Tests ansieht, fällt der Unterschied zwischen der Bedingung des Fokus auf dem Subjekt und den anderen Bedingungen des Fokus auf dem Objekt und Prädikat auf. Im ersten Fall sind die meisten L2-Studierenden sich darüber einig, dass die grammatische zielsprachliche Stellung des FPs *anche* zu wählen ist, d.h. die vor der fokussierten Konstituente unmittelbare Stellung (66%) wie in (37b):

(37) b. *Anche* San Nicola ha portato regali ai bambini

Die anderen Fälle werfen allerdings ein Problem auf, da man eine höhere Variabilität hinsichtlich der ungrammatischen und grammatischen Antworten verzeichnet. In Bezug auf das FP mit Fokus auf das Objekt liegt der Anteil der grammatischen zielsprachlichen Antworten bei 30% (38b). Jedoch zeigt sich eine Präferenz für die grammatische Stellung (38b'), die aber von der Kontrollgruppe kaum ausgewählt wurde, und die ungrammatische Stellung (38b''):

(38) b'. E ha *anche* portato dolci per tutti

b''. E *anche* ha portato dolci per tutti

Ähnliche verhalten sich die Antworten hinsichtlich der dritten Bedingung, wo das FP *anche* das Prädikat fokussiert. Die L2-LernerInnen zeigen unterschiedliche Antworten, die zu großen Teilen der zielsprachlichen Stellung entsprechen (45%), aber dennoch mehrheitlich aus den zwei akzeptablen und ungrammatischen Varianten bestehen:

(39) b'. E ha realizzato *anche* i loro sogni

b''. E *anche* ha realizzato i loro sogni

Caloi gelangt in ihrer Arbeit über den Gebrauch des italienischen Fokuspartikels *anche* zu folgendem Schluss: Die deutschen L2-Studierenden zeigen bei dem Setzen des italienischen Fokuspartikels *anche* unter unterschiedlichen Bedingungen eine sehr große Variabilität. Im Besonderen weisen die Antworten

einen Unterschied zwischen den beiden Sätzen mit Fokus auf das Subjekt und jenen mit Fokus auf das Objekt und Prädikat auf. Diese letzten zwei Bedingungen sind definitiv problematisch. In der Lernervarietät der deutschen L2-LernerInnen wird die zielsprachliche Regel bezüglich der Reichweite – Adjazenzstellung zum Skopus – nicht beachtet, indem die L2-Studierenden die Möglichkeit der Ausgangssprache verwenden, den Skopus durch die feste Stellung des Fokuspartikels nach dem Finitum zu haben (Caloi 2017:261). Sie beachten hingegen die Regel in Bezug auf den Fokus auf das Subjekt, indem sie das Fokuspartikel *anche* unmittelbar vor das Subjekt am Satzanfang stellen. Beim Fokus auf das Objekt und auf das Prädikat gilt die Regel jedoch nicht und das begründet die ungrammatische Antworten bezüglich der gerade genannten Fällen von L2-Studierenden.

Wie bereits erwähnt, wird nun das Problem hinsichtlich des Gebrauchs des Fokuspartikels unter dem Gesichtspunkt der italienischen DaF-Studierenden thematisiert. Die Ergebnisdarstellung des durchgeführten Tests (Vgl. 3.2) wird hierbei näher betrachtet und es wird versucht, die Antworten der Befragten genauer zu beleuchten.

Ebenso wie in der vorherigen Darstellung werden die Items als Beispiele wiedergegeben, in denen das Fokuspartikel *auch* unter drei Bedingungen vorliegt:

(40) Fokus auf das Subjekt

- a. Der Weihnachtsmann hat den Kindern Geschenke gebracht
- b. Sankt Nikolaus hat *auch* den Kindern Geschenke gebracht
- b'. *Auch* Sankt Nikolaus hat den Kindern Geschenke gebracht
- b''. Sankt Nikolaus *auch* hat den Kindern Geschenke gebracht

(41) Fokus auf das Objekt

- a. Der Weihnachtsmann hat den Kindern Geschenke gebracht
- b. Und er hat *auch* Süßigkeiten für alle mitgebracht
- b'. Und *auch* hat er Süßigkeiten für alle mitgebracht
- b''. Und er *auch* hat Süßigkeiten für alle mitgebracht

(42) Fokus auf das Prädikat

- a Der Weihnachtsmann hat den Kinder Geschenke gebracht
- b. Und er hat *auch* ihre Träume verwirklicht
- b'. Und *auch* hat er ihre Träume verwirklicht
- b". Und er hat ihre Träume *auch* verwirklicht

Im Vergleich zu den deutschen Studierenden sind die Ergebnisse der italienischen DaF-Studierenden unter den drei Bedingungen offensichtlich einheitlich. Was die grammatischen zielsprachlichen Antworten angeht, sind sich die Antworten der zwei Gruppen⁴⁴ von DaF-Studierenden, die sowohl Deutsch zwischen vier bis sechs Jahre und mehr als sieben Jahre studiert haben, als auch und der Kontrollgruppe einander sehr ähnlich. Die Einheitlichkeit betrifft sowohl die Reichweite als auch die Richtung des Skopus.

Wenn man die erste Bedingung, unter der das FP das Subjekt fokussiert (40), berücksichtigt, liegt der Anteil der Antworten, die eine zielsprachliche Stellung des FPs enthalten, bei insgesamt 89% und die Auswahl der beiden grammatischen Varianten tritt mit ähnlicher Häufigkeit auf (annähernd 50% je Variante). Im ersten Fall kommt das FP mittelbar seines Skopus und nach dem Finitum vor (40b), während es im zweiten Fall unmittelbar rechts der fokussierten Konstituente im Vorfeld steht (40b').

(40) b. Sankt Nikolaus hat *auch* den Kindern Geschenke gebracht

b'. *Auch* Sankt Nikolaus hat den Kindern Geschenke gebracht

In der zweiten Bedingung mit Fokus auf das Objekt wählen die DaF-Studierenden gleichermaßen die grammatische zielsprachliche Stellung (über 90%): In diesem Fall fokussiert das FP *auch* die unmittelbare rechts stehende Konstituente und liegt nach dem Finitum vor:

⁴⁴ Die eine Gruppe enthält Studierende, die Deutsch zwischen vier und sechs Jahre und mehr als sieben Jahre studiert haben und die andere Gruppe enthält Studierende, die zwischen null und sechs Monaten sowie diejenigen, die zwischen sieben und zwölf Monate in deutschsprachigen Ländern verbracht haben (Vgl. 2.3)

(42) b. Und er hat *auch* Süßigkeiten für alle mitgebracht

In Bezug auf das FP mit Fokus auf das Prädikat zeigen die meisten DaF-Studierenden (über 92%) eine starke Präferenz für die Stellung des FPs mittelbar der fokusbezogenen Konstituente:

(42) b. Und er hat *auch* ihre Träume verwirklicht

Daraus ergibt sich, dass die DaF-Studierenden eine starke Einheitlichkeit zeigen, wenn sie die grammatischen zielsprachlichen Antworten unter den drei untersuchten Bedingungen auswählen. Es scheint, dass die Studierenden die zielsprachliche Position des FPs nach dem Finitum, die dem weiten Skopus entspricht und typisch der deutschen Sprache ist (Dimroth/Klein 1996, Andorno 2000), relativ oft beachten. In der Tat zeigen ihre Antworten, dass das Fokuspartikel über einen unterschiedlich weiten Skopus verfügt; d.h. sie nehmen Bezug auf eine mittelbare Konstituente, die entweder links (wie im Fall des Fokus auf das Subjekt) oder rechts des Fokuspartikels vorliegt.

Obwohl die betreffende Stichprobe Deutsch seit mindestens vier Jahren studiert und deshalb über ein relativ hohes Sprachniveau verfügt, könnte man sich jedoch fragen, wie die zielsprachliche Regel in der Lernervarietät auftritt, da sie im Italienischen nicht angenommen ist. Einerseits könnte man die Auswahl der grammatischen Antworten hinsichtlich des Fokus auf das Objekt voraussehen, da die Stellung des FP *auch* unmittelbar rechts des fokussierten Subjekt (40b') und Objekt (41b) auch im Italienischen auftritt; andererseits war das Vorkommen des weiten Skopus kaum voraussetzbar.

Die vorherigen Studien zeigen, dass in dem Spracherwerbsprozess der weite Skopus erst nach dem Erwerb der finiten Verbform bzw. der Verbalklammern vorkommt (Becker/Dietrich 1996, Dittmar 1999, Dimroth/Watorek 2000, Andorno/Turco 2015). Die Ergebnisse rechtfertigen diese Aussage, da die betreffenden DaF-Studierenden erkennen sollen, dass das Vorfeld nicht mehr als ein Element der Äußerung enthalten kann und die anderen Satzglieder zwischen dem finiten und finiten Verb bzw. im Mittelfeld vorkommen. Dies kann durch

die Antworten aus dem Test begründet werden, die nie oder selten der ungrammatischen Stellung (40b' und 41b') entsprechen:

(40) b'. Sankt Nikolaus *auch* hat den Kindern Geschenke gebracht

(41) b'. Und er *auch* hat Süßigkeiten für alle mitgebracht

Die Tatsache, dass die Stellung des Fokuspartikels *auch* keine besondere Schwierigkeit für die DaF-Studierenden darstellt, kann auf individuelle Strategien (Vgl. Ellis 1998) innerhalb der Lernervarietät zurückgeführt werden. Die L1 kann nur einen Einfluss in jenen Fällen ausüben, in denen das Fokuspartikel unmittelbar links der fokussierten Konstituente vorliegt wie in Sätzen (40b') und (41b'); das kann allerdings nicht den Gebrauch des weiten Skopus begründen. Man könnte eher von einer anderen Strategie sprechen, d.h. eine Verallgemeinerung der zielsprachlichen Regel. Nachdem die feste Stellung des Fokuspartikels nach dem finiten Verb gelernt wird, verwendet man somit die Regel unter jeder Bedingung.

Schlussfolgerungen

Diese Studie ist aus der Problematik des Fremdspracherwerbs entstanden. Im Besonderen wurde das Thema des Gebrauchs des additiven Fokuspartikels am Beispiel des Deutschen *auch* bei italienischen DaF-Studierenden ausgewählt, da die Stellung dieses Partikels für die deutschen Studierenden mit Italienisch als L2 problematisch ist (Vgl. Caloi 2017). Um die Fragestellung dieser Arbeit zu klären, werden die Entscheidungen hinsichtlich der Wortstellung bei italienischen DaF-Studierenden durch einen Multiple-Choice-Test ermittelt, der mithilfe der Studie von Caloi wiedergegeben wurde. Aus den Ergebnissen der zwei Tests ergibt sich, dass eine variable Stellung eines Fokuspartikels wie *anche* zur mehr Problemen hinsichtlich der Wortstellung führt als eine feste Stellung wie im Fall des Fokuspartikel *auch*. Wie aus den Antworten des Tests deutlich wird, dass die meisten Studierenden, die Deutsch seit mindestens vier Jahren lernen, unabhängig davon, ob sie an der Universität oder an der Schule angefangen haben, die zielsprachliche Regel der festen Stellung von *auch* bzw. des weiten Skopus treffen. Die Tatsache, dass sie nie oder allenfalls 12 Monate in deutschsprachigen Ländern verbracht haben, hat keine bedeutenden Unterschiede hervorgebracht. Wegen der niedrigen Beantwortungsquote von DaF-Studierenden, die Deutsch seit weniger als 4 Jahren lernen oder mehr als 12 Monaten in deutschsprachigen Ländern verbracht haben, war es nicht möglich zu bestimmen, ob ihre Antworten die erhobenen Daten bestätigen oder nicht, sodass die Frage somit offenbleibt. Ein Aspekt, der noch weiterer Untersuchungen bedarf, betrifft die Stellung vom Fokuspartikel *auch*, wenn es das Personalpronomen als Subjekt fokussiert. Dieser Fall zeigt tatsächlich eine hohe Anzahl von ungrammatischen Antworten (Vgl. 3.2.1).

Diese Arbeit kann keine endgültige Antwort finden, aber die unterschiedlichen untersuchten Variablen und die Bedingungen, unter denen das Fokuspartikel *auch* vorkommt, haben es ermöglicht, eine klare und ausführliche Übersicht des Gebrauchs des Forschungsgegenstands bei den befragten italienischen DaF-Studierenden vorzustellen.

Literaturverzeichnis

Bibliographie

Albert, R., Marx N. (2016) *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung*, Tübingen: Narr, 76

Andorno, C. (2000) *Focalizzatori fra connessione e messa a fuoco: il punto di vista delle varietà di apprendimento*, Milano: F. Angeli

Andorno, C., Turco, G. (2015) *Embedding additive particles in the sentence information structure: How L2 learners find their way through positional and prosodic patterns* in **Linguistik Online**, [S.l.], Bd. 71, Nr. 2. Verfügbar unter: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1778/3009>. Letzter Zugriff: 10 Okt. 2018.

Bahlmann, C., Breindl, E. (2006) *Unterwegs, Lehrwerk für die Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Langenscheidt, 146

Becker, A. (1998) *Der Erwerb von Fokuspartikeln im ungesteuerten Zweitspracherwerb*. In: Wegener, H. (1998) *Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr, 203-216

Becker, A., Dietrich, R. (1996) *The acquisition of scope in L2 German*, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*.

Bußmann, H. (2002) *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 218

Caloi, I. (2017) *Additive focus particles in German-speaking learners of Italian as L2*, in De Cesare A., Poletto, C. (Hrsg.), *Focus on Additivity. Adverbial modifiers in Romance, Germanic and Slavic languages*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 237-261

Difino, E., Fonaciari P. (2016) *Superklar! Lückenlose Grammatik für Deutschlerner*, Milano: G. Principato S.p.A., 59

Dimroth, C. (2002) *Topics, assertion, and additive words: how L2 learners get from information structure to target-language syntax*, in *Linguistics*, Bd. 40, Nr. 4, 891-923

Dimroth C., Klein, W. (1996) *Fokuspartikeln in Lernervarietäten. Ein Analyserahmen und einige Beispiele*, in: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Bd. 26, 73–114

Dimroth, C., Watorek, M. (2000) *THE SCOPE OF ADDITIVE PARTICLES IN BASIC LEARNER LANGUAGES*, in Studies in Second Language Acquisition, Bd. 22, Nr. 3, 307-336

Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/44486497>.

Dittmar, N. (1999) *Der Erwerb der Fokuspartikeln auch und nur durch die italienische Lernerin Franca*, in Dittmar, N., Giacalone Ramat, A. (Hrsg.), Grammatik und Diskurs. Studien zum Erwerb des Deutschen und des Italienischen, Tübingen: Stauffenburg, 125-143

Dittmar, N. (2002) *Lackmustest für funktionale Beschreibungen am Beispiel von auch (Fokuspartikel, FP), eigentlich (Modalpartikel, MP), und also (Diskursmarker, DM)*, in Fabricius-Hansen, Cathrine/Leirbukt, Oddleif/Letnes, Ole (Hrsg.), Modus, Modalverben, Modalpartikeln. Trier: FOKUS Verlag, 142-160

Dreyer H., Schmitt R. (2008) *Lehr-und übungsbuch der deutschen Grammatik*, Ismaning: Max Ueber Verlag, 255

Drügh H., Komfort-Hein S. (2012) *Germanistik: Sprachwissenschaft – Literaturwissenschaft – Schlüsselkompetenzen*, Stuttgart/Weimar: J.B Metzler, 64-80

Duden (2015) *Deutsches Universalwörterbuch*, 8., überarbeitete und erweiterte Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Berlin: Dudenverlag, 72

Ellis, R. (1998) *Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press

Féry, C., Ishihara, S. (Hrsg.) (2016) *The Oxford Handbook of Information Structure*, New York: Oxford University Press

Féry, C., Krifka, M. (2008) *Information structure. Notional distinctions, ways of expression*, in Van Sterkenburg, P. (Hrsg.), *Unity and diversity of languages*, Amsterdam: John Benjamins, 123-136

Ferrari, A. (2004) *La lingua nel testo, il testo nella lingua*, Torino: Istituto dell'Atlante Linguistico Italiano, 191-215

Hall K., Schneier B., (2000) *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Verlag für Deutsch, 268

Höhle, T. N., (1982) *Explikationen für "normale Betonung" und "normale Wortstellung"*, in W. Abraham (Hrsg.) *Satzglieder im Deutschen Wortarten*, Tübingen: Narr, 162-166

Dietrich, R. (1995) *L2-Zeit in Brigitte Handwerker (Hrsg.) Fremde Sprache Deutsch: Grammatische Beschreibung – Erwerbsverläufe – Lehrmethodik*, Tübingen: Narr, 25-63

Helbig, G., Buscha, J. (2001) *Deutsche Grammatik, Ein Handbuch für Ausländerunterricht*, Berlin: Langenscheidt 421-423

Hofmann, L. (Hrsg.) (2009) *Handbuch der deutschen Wortarten*, Berlin: De Gruyter, 359-362

Hofmann, U. (1994) *Zur Topologie im Mittelfeld. Pronominale und nominale Satzglieder* in *Linguistische Arbeiten*, Bd. 307, Tübingen: Niemeyer, 13-23

Jacobs, J., von Stechow, A., Sternefeld, W., Vennemann, T. (1993) *Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, Bd. 1, Berlin/New York: De Gruyter, 867-896

Koeppel, R. (2016) *Deutsch als Fremdsprache: Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3-16

König, E. (1991) *The Meaning of Focus Particle: A Comparative Perspective*, London and New York: Routledge, 10-91

Krifka, M. (2007) *Basic Notions of Information Structure*, in Féry C., Fanselow G., Krifka M. (Hrsg.) *Interdisciplinary Studies on Information Structure 6*, Potsdam: Universitätsverlag, 13-55

Krifka, M., Musan, R. (Hrsg.) (2012) *The Expression of Information Structure*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 1-43

Nederstigt, U. (2003) *Auch und noch in child and adult German*, Berlin: De Gruyter, 17-38,41-47

- Pasch, R., Brauße, U., Breidl, E., Waßner, U. H. (2003) *Handbuch der deutschen Konnektoren*, Berlin: De Gruyter, 138-149, 504-505
- Pittner, K. (2013) *Einführung in die germanistische Linguistik*, Darmstadt WBG, 96-98
- Pittner, K., Berman, J. (2008) *Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch*, Tübingen: Narr, 24-25, 141-150
- Poletto, C. (2013) On V2 types, in Luraghi, S., Parodi, C., London/New York: The Bloomsbury Companion to Syntax
- Reis, M., Rosengren, I. (1997) *A Modular Approach to the Grammar of Additive Particles: the Case of German Auch* in *Journal of Semantics*, Volume 14, Issue 3, Oxford University Press, 237–309
- Renzi, L. (Hrsg.) (1991) *Grande grammatica italiana di consultazione*, Vol. I, Bologna: Il Mulino, 149-151, 673-684
- Renzi, L. (Hrsg.) (1991) *Grande grammatica italiana di consultazione*, Vol. II, Bologna: Il Mulino, 341-361
- Ricca, D. (1999) *Osservazioni preliminari sui focalizzatori in italiano*, in Dittmar, N., Giacalone Ramat, A. (Hrsg.), *Grammatik und Diskurs. Studien zum Erwerb des Deutschen und des Italienischen*, Tübingen: Stauffenburg, 145-163
- Sudhoff, S. (2010) *Focus Particles in German: Syntax, Prosody, and Information Structure*, Amsterdam: Benjamins
- Tomaselli, A. (1990) *La sintassi del verbo finito nelle lingue germaniche*, Padova: Unipress
- Wegener, H. (1998) *Eine zweite Sprache lernen: empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*, Tübingen: G. Narr, 218
- Weinrich, H. (1993) *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag, 595-598, 883-884
- White, L. (1989) *Universal Grammar and second language acquisition*, Amsterdam/Philadelphia: John BenjaminS B.V.

Internetquelle

Grammatisches Informationssystem „grammis“. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.

<http://grammis.ids-mannheim.de>. doi: 10.14618/grammis

Zusammenfassung auf Italienisch

Il tema di questa ricerca riguarda il fenomeno dell'apprendimento del focalizzatore additivo tedesco *auch* da parte di apprendenti italiani che studiano il tedesco come lingua straniera. Per osservare l'uso che gli apprendenti italiano fanno di *auch* ho analizzato la frequenza con cui il focalizzatore si presenta poste determinate condizioni. A questo scopo è stato utilizzato un test a scelta multipla, in cui i partecipanti devono scegliere la posizione del focalizzatore che ritengono essere più adatta al contesto della lingua d'arrivo. Nel presente contributo si offre un panorama dei principali risultati di ricerca sull'uso del focalizzatore *auch*; il progetto vuole rispondere a tre domande: come posizionano gli studenti italiani il focalizzatore *auch* date tre condizioni distinte? Quanto influisce la lingua di partenza sulla varietà linguistica degli apprendenti? Ci sono altri fattori linguistici o extralinguistici che possono essere coinvolti nel processo di apprendimento?

Il presente lavoro si basa sullo studio condotto dalla Dott.ssa Irene Caloi presso la Goethe Universität di Francoforte nel 2017, riguardante l'uso del focalizzatore *anche* italiano da parte di apprendenti di madrelingua tedesca che studiano l'italiano come lingua straniera. Il suo studio nasce dall'osservazione degli errori che gli apprendenti tedeschi commettono nel posizionare il focalizzatore all'interno di frasi. Al fine di individuare tali errori e di comprenderne le cause è stato condotto un test con domande a scelta multipla. Dai dati è emerso che gli studenti tedeschi sono in grado di posizionare il focalizzatore in modo corretto in strutture in cui il focus di frase è riferito al soggetto, mentre non si ottengono gli stessi risultati per quanto riguarda le condizioni in cui il focus ha portata sul complemento oggetto e sul predicato. A partire da questa analisi è stato svolto il mio lavoro di ricerca, che prevede la compilazione di un test, costruito sulla base di quello utilizzato per lo studio di I. Caloi, al fine di capire se lo stesso problema si presentasse anche nel caso di studenti italiani relativamente al focalizzatore *auch*. In generale, si nota che nelle grammatiche per studenti DaF (Deutsch als Fremdsprache/tedesco come lingua straniera) il tema del focalizzatore non è

trattato ampiamente e in alcuni casi si trovano solo alcuni accenni riguardo alla sua posizione all'interno della frase tedesca.

La presente tesi è strutturata in due parti principali: la prima si pone l'obiettivo di fornire un background teorico, la seconda si concentra sull'analisi e discussione dei risultati del test. Nel primo capitolo viene anzitutto chiarita la terminologia basilare, di cui verrà fatto ampio uso nel corso dell'intero lavoro: vengono introdotte nozioni quali quella di focalizzatore, portata, focus e struttura dell'informazione. Con il termine "focalizzatori" si intende una serie di elementi non obbligatori che si aggiungono ad una data struttura e che sono in stretta relazione con il focus della frase. In particolare si pone l'accento sulle caratteristiche fonologiche, semantiche e sintattiche del focus: esso viene contrassegnato da un picco intonativo, rappresenta il punto maggiormente informativo della frase, è associato ad un set di alternative e la sua struttura sintattica viene espressa attraverso elementi o "marche focali" (Andorno 34), di cui vi fanno parte i focalizzatori. L'analisi si concentra sul focalizzatore *auch* e in particolar modo sulla sua posizione sintattica all'interno della struttura informativa della frase. L'ipotesi secondo cui il focalizzatore possa occupare diverse posizioni all'interno della frase e destra del costituente che focalizza (Dittmar 1999, Nederstigt 2006), verrà messa in discussione sulla base dei risultati del test. Il focalizzatore non può occupare il "Vorfeld" senza che vi sia un costituente adiacente al quale si riferisca. Si ritiene, piuttosto, che *auch* dopo il verbo finito in seconda posizione assuma una posizione fissa da cui può focalizzare anche costituenti che si trovano a distanza. In questo caso si parla di portata ampia, molto diffusa nella lingua tedesca. Alla descrizione del focalizzatore *auch*, segue un'analisi delle caratteristiche del focalizzatore *anche*, che differisce dalla controparte tedesca per quando riguarda la posizione sintattica: in italiano *anche* si attacca sempre al costituente in focus, precedendolo. Tuttavia, *anche* può essere separato dal costituente al quale si riferisce nel caso in cui quest'ultimo si trovi in posizione preverbale: in questo caso si realizza una struttura marcata.

La seconda parte del primo capitolo è dedicata alle modalità di apprendimento del focalizzatore *auch*. Lo scopo è quello di comprendere cosa succede nell'interlingua degli apprendenti italiani, come avviene l'acquisizione del focalizzatore e quale ruolo ha la madrelingua o lingua di partenza all'interno del processo di apprendimento. Anzitutto bisogna porre una premessa riguardante il tipo di apprendenti che viene analizzato e distinguere quindi tra *Deutsch als Fremdsprache* e *Deutsch als Zweitsprache*, cioè tedesco come lingua straniera e tedesco come seconda lingua. Le variabili coinvolte riguardano il luogo e la modalità in cui viene appresa la lingua. In questo caso lo studio è rivolto a studenti DaF, ovvero studenti il cui apprendimento della lingua straniera è guidato ed ha luogo nel Paese d'origine. In seguito, viene introdotto il concetto di interlingua, basato sull'ipotesi che, durante il processo di apprendimento, l'apprendente sviluppi un sistema di regole a sé stante, che non coincide né con la lingua di partenza, né con la lingua d'arrivo ma che, in qualche misura, ne viene influenzato (White 1989, Ellis 1998): l'interlingua può essere dunque considerata come una vera e propria lingua. Dall'osservazione di una regolarità e una coerenza proprie del percorso di apprendimento, è stato possibile individuare le fasi di acquisizione della lingua, in cui l'input viene continuamente modellato sulla base di meccanismi simile ai principi della Grammatica Universale che regolano l'apprendimento della L1. Il fatto che spesso l'output non corrisponda all'input nei momenti in cui, durante il processo di apprendimento, vi è una forma ibrida o una generalizzazione nelle regole della L2, fenomeni, questi, che non hanno un referente nella lingua di arrivo – o addirittura risultano erronei. Questo indica come, sulla base di meccanismi cognitivi interni di carattere universale, il parlante tenti di riprodurre la lingua. Gli studi precedenti, dedicati all'acquisizione dei focalizzatori nel tedesco come L2 da parte di parlanti italofofoni, concordano sul fatto che i focalizzatori, *auch* in particolare, siano già presenti nelle prime fasi del percorso di apprendimento e offrano non pochi problemi in relazione la loro posizione rispetto al costituente da focalizzare (Becker/Dietrich 1996, Dittmar 1999, Dimroth/Watorek 2000,

Andorno/Turco 2015). Nelle prime fasi dell'interlingua prevale la posizione di adiacenza con *auch* anteposto al costituente focalizzato, che, successivamente, può essere anche posposto. La posizione di portata ampia, tipica del tedesco, compare in uno stadio successivo, nel momento in cui viene acquisita la forma finita del verbo e la *Verbalklammer*, la parentesi verbale (sintagma verbale) suddivide la struttura della frasi in campi sintattici: si apre con la parte flessa (V1) e si chiude con la parte non flessa del verbo (V2).

Il terzo capitolo è dedicato all'analisi del case study. La prima parte contiene informazioni riguardanti la struttura del test, la descrizione del target e del gruppo di controllo. Il test è composto da 54 items sperimentali, suddivisi fra 24 items che contengono la particella *auch* e 30 fillers, caratterizzati dalla struttura seguente: una frase di contesto e tre alternative tra cui scegliere. In totale vi sono quattro tipi di items: con focus sul soggetto, con focus sull'oggetto, con focus sul predicato, e i fillers. Per la quanto riguarda il target, sono stati fatti i raggruppamenti seguenti: studenti che studiano tedesco da 4 a 6 anni e da più di 7 anni e studenti che hanno trascorso in paesi tedescofoni un periodo di tempo che va 0 a 6 mesi e da 7 a 12 mesi. Per mantenere omogeneità nel target, le risposte di studenti bilingui non sono state considerate. Dai dati ricavati è emerso che gli studenti italiani non sembrano avere grandi difficoltà nel posizionare il focalizzatore *auch*: la maggior parte delle risposte corrisponde con quelle del gruppo di controllo, in cui *auch* si trova in posizione fissa postverbale e ha portata ampia. Tale omogeneità tra le risposte si riscontra in tutte e tre le condizioni prese in considerazione e si potrebbe supporre che una posizione fissa venga appresa con più facilità, rispetto ad una posizione variabile. Rispetto ai dati dello studio di I. Caloi (2017), in cui gli studenti tedescofoni sbagliano la posizione del focalizzatore, trasferendo dalla loro L1 la possibilità di focalizzare un costituente a distanza, le risposte date dai parlanti italiani forniscono un quadro omogeneo su un uso corretto del focalizzatore.

Studio "Il tedesco come L2"

L'Institut für Romanische Sprachen und Literaturen della Goethe Universität (Frankfurt am Main) e il Dipartimento di studi linguistici e letterari dell'Università di Padova sono alla ricerca di volontari per uno studio sull'apprendimento del tedesco come lingua straniera.

Obiettivo dello studio è una comparazione tra adulti caratterizzati da diverse lingue materne impegnati nell'apprendimento del tedesco e/o dell'italiano come lingua straniera, al fine di verificare come le caratteristiche della lingua di partenza e di quella target possano influenzare il processo di apprendimento.

La partecipazione al test dovrà avvenire in forma gratuita, attraverso la compilazione di una scheda che prevede la raccolta di dati personali e accademici e il completamento di alcuni esercizi di natura linguistica.

Il test è stato creato a scopo esclusivamente scientifico, sarà trattato in forma anonima e non sarà in alcun modo parte della Sua valutazione come studente.

Il trattamento delle informazioni personali e accademiche e del materiale raccolto attraverso lo studio sarà a cura della Dott.ssa Irene Caloi nel rispetto della vigente normativa, così come regolamentato dal Decreto Legislativo del 30 giugno 2003 n.196 concernente "La tutela delle persone e di altri soggetti rispetto al trattamento dei dati personali".

Per ulteriori informazioni potrà certamente fare riferimento alla Dott.ssa Irene Caloi, responsabile del trattamento dati presso il Dipartimento di Romanistica, Goethe Universität Frankfurt, Norbert-Wollheim-Platz 1, Frankfurt am Main, D-60329, Tel: +49 069 79832183, mail: caloi@em.uni-frankfurt.de

1. Sesso

femminile

maschile

2. Mese e anno di nascita

Mese:

Anno:

3. Luogo di nascita

4. Città di provenienza della madre

5. Città di provenienza del padre

6. Parla dalla nascita un'altra lingua oltre all'italiano?

sì

no

7. In quale/i città ha frequentato le scuole dell'obbligo?

8. In totale, quanto tempo ha trascorso nei paesi tedescofoni?

9. Ha mai studiato tedesco a scuola?

Se sì, per quanti anni?

sì

no

10. Ha mai frequentato una scuola bilingue?

Se sì, per quanto tempo?

sì

no

11. Ha mai frequentato corsi di lingua tedesca all'estero?

sì

no

12. Da quanti anni studia tedesco all'Università?

13. In totale, da quanto tempo studia tedesco (scuola+Uni+corsi)?

Seite 03

IT

Istruzioni per completare il test

Il test è composto da 54 items. Per ciascun item, nella prima riga troverà una frase contestuale da completare scegliendo tra una delle tre possibili alternative proposte nelle tre righe successive. Scegli tra le opzioni quella che Le sembra più corretta e naturale.

Le chiediamo gentilmente di non utilizzare dizionari o grammatiche durante la compilazione del test.

Seite 04

Der Lehrer hat die Hausaufgabe korrigiert

Und er hat auch die Tests korrigiert

Und er hat die Tests auch korrigiert

Und er auch hat die Tests korrigiert

Ich hatte Abendessen mit meinen Kollegen

- Und ich habe die Frau meines Kollegen kennengelernt
- Und ich habe die Frau meines Kollege kennengelernt
- Und ich habe die Frau meines Kolleges kennengelernt

Der Lehrer hat die Hausaufgabe korrigiert

- Die Studenten auch haben die Hausaufgabe korrigiert
- Die Studenten haben auch die Hausaufgabe korrigiert
- Auch die Studenten haben die Hausaufgabe korrigiert

Heute Abend sehe ich fern

- Im Fernsehen gibt es ein neues Programm
- Ins Fernsehen gibt es ein neues Programm
- In dem Fernsehen gibt es ein neues Programm

Das ist nicht meine Jacke

- Ich habe keine blaue Jacke
- Ich habe nicht eine blaue Jacke
- Ich habe eine blaue Jacke nicht

Radio1 hat klassische Musik übertragen

- Und auch haben sie eine neue CD vorgestellt
- Und sie haben auch eine neue CD vorgestellt
- Und sie haben eine neue CD auch vorgestellt

Marta hat 3 Pullover gekauft

- Und sie hat auch zwei Paar Jeans gekauft
- Und sie auch hat zwei Paar Jeans gekauft
- Und sie hat zwei Paar Jeans auch gekauft

Wir können gerne länger bleiben

- Es ist noch spät nicht
- Es ist nich noch spät
- Es ist noch nicht spät

Radio1 hat klassische Musik übertragen

- Und dann hat auch es ein Jazzkonzert übertragen
- Und es hat auch ein Jazzkonzert übertragen
- Und es hat ein Jazzkonzert auch übertragen

Heute bin ich so müde

- Gestern nicht habe ich gut geschlafen
- Gestern habe ich nicht gut geschlafen
- Gestern habe ich gut geschlafen nicht

Ferrari hat 5000 Autos in 2013 hergestellt

- Und auch hat er ein neues Modell entwickelt
- Und er hat ein neues Modell auch entwickelt
- Und er hat auch ein neues Modell entwickelt

Marta hat 3 Pullover gekauft

- Ich auch habe 3 Pullover gekauft
- Auch ich habe 3 Pullover gekauft
- Ich habe auch 3 Pullover gekauft

Ich habe eine neue Freundin kennengelernt

- Wir treffen uns oft, weil wir an einem Theaterkurs teilnehmen
- Wir treffen uns oft, weil wir nehmen an einem Theaterkurs teil
- Weil wir an einem Theaterkurs teilnehmen, treffen wir uns oft

Mein Großvater hat ein Haus im Gebirge gebaut

- Und er auch hat einen Zufluchtsort für Tiere gebaut
- Und er hat auch einen Zufluchtsort für Tiere gebaut
- Und er hat einen Zufluchtsort für Tiere auch gebaut

Der Professor hat den Unterricht abgesagt

- Und er hat auch den Kurs abgebrochen
- Und er hat den Kurs auch abgebrochen
- Und auch hat er den Kurs abgebrochen

Der Bus nach Mailand fährt um 9 Uhr ab

- Der Bus nach Venedig wird um 10 Uhr abfahren
- Der Bus nach Rom ist um 8 Uhr abgefahren
- Ich nehme den Bus, der um 11 Uhr fährt ab

Ich komme aus dem Kino

- In das Kino habe ich einen schönen Film gesehen
- Im Kino habe ich einen schönen Film gesehen
- In den Kino habe ich einen schönen Film gesehen

Der Bürgermeister von Mailand hat den Straßenverkehr in der Innenstadt verboten

- Der Bürgermeister von Turin auch hat den Straßenverkehr in der Innenstadt verboten
- Der Bürgermeister von Turin hat auch den Straßenverkehr in der Innenstadt verboten
- Auch der Bürgermeister von Turin hat den Straßenverkehr in der Innenstadt verboten

Der Lehrer hat die Hausaufgabe korrigiert

- Und er hat die Prüfungen auch vorbereitet
- Und er hat auch die Prüfungen vorbereitet
- Und er auch hat die Prüfungen vorbereitet

Lisa ist zu Fuß zur Schule gegangen

- Sie ist nicht mit dem Fahrrad zur Schule gefahren
- Sie ist mit dem Fahrrad nicht zur Schule gefahren
- Sie ist mit dem Fahrrad zur Schule nicht gefahren

Meine Freunde haben eine neue Wohnung

- Das ist die Wohnung meiner Freunde
- Das ist die Wohnung meiner Freunden
- Das ist die Wohnung meiner Freundes

Dieses Buch soll interessant sein

- Ich habe noch nicht dieses Buch gelesen
- Ich habe dieses Buch noch nicht gelesen
- Ich habe keins Buch gelesen

Der Weihnachtsmann hat den Kindern Geschenke gebracht

- Sankt Nikolaus hat auch den Kindern Geschenke gebracht
- Auch Sant Nikolaus hat den Kindern Geschenke gebracht
- Sankt Nikolaus auch hat den Kindern Geschenke gebracht

Ich habe an den Sommerurlaub gedacht

- Ich habe an nach Spanien zu fliegen gedacht
- Ich habe daran gedacht, nach Spanien zu fliegen
- Nach Spanien zu fliegen, daran habe ich gedacht

Mein Bruder liebt Kuchen

- Ich kaufe meinem Bruder einen Kuchen
- Ich kaufe einen Kuchen ihm
- ich kaufe ihn ihm

Der Professor hat den Unterricht abgesagt

- Sein Assistent auch hat den Unterricht abgesagt
- Auch sein Assistent hat den Unterricht abgesagt
- Sein Assistent hat auch den Unterricht abgesagt

Marta hat 3 Pullover gekauft

- Und auch hat sie einen rosa Mantel gefunden
- Und hat sie einen rosa Mantel auch gefunden
- Und sie hat auch einen rosa Mantel gefunden

Ich glaube, dass

- Deine Schwester eine gute Spielerin nicht ist
- Deine Schwester keine gute Spielerin ist
- Deine Schwester nicht eine gute Spielerin ist

Radio1 hat klassische Musik übertragen

- Radio2 hat auch klassische Musik übertragen
- Radio2 auch hat klassische Musik übertragen
- Auch Radio2 hat klassische Musik übertragen

Der Bürgermeister von Mailand hat den Straßenverkehr in der Innenstadt verboten

Und er hat auch einen Marathon veranstaltet

Und auch hat er einen Marathon veranstaltet

Und er hat einen Marathon auch veranstaltet

Sein Name ist bekannt

Aber die Geschichte des Mannes ist unbekannt

Aber die Geschichte des Manns ist unbekannt

Aber die Geschichte von dem Mann ist unbekannt

Kommt er heute?

Nein, heute kommt er nicht

Nein, nicht er kommt heute

Nein, er nicht kommt heute

Meine Mutter hat ein neues Buch gekauft

Meine Mutter hat mir es geschenkt

Das neue Buch hat mir meine Mutter geschenkt

Meine Mutter hat mir das Buch geschenkt

Deutschland hat viele schöne Städte

Als ich in Deutschland war, habe ich viele Städte besichtigt

Wenn ich in Deutschland war, habe ich viele Städte besichtigt

Wann ich in Deutschland war, habe ich viele Städte besichtigt

Jetzt gehen wir nach Hause

Dann backen wir einen Kuchen

Dann wir backen einen Kuchen

Wir backen dann einen Kuchen

Der Bürgermeister von Mailand hat den Straßenverkehr im Zentrum verboten

Und er hat Partys auf den Straßen auch verboten

Und auch hat er Partys auf den Straßen verboten

Und er hat auch Partys auf den Straßen verboten

Der Professor hat den Unterricht abgesagt

- Und er hat auch die Sprechstunde abgesagt
- Und er hat die Sprechstunde auch abgesagt
- Und auch hat er die Sprechstunde abgesagt

Es ist egal, ob du am Montag oder am Dienstag vorbeikommst

- Ich kann nicht am Montag vorbeikommen
- Ich kann am Montag nicht vorbeikommen
- Nicht am Montag kann ich vorbeikommen

Heute gehe ich ins Schwimmbad

- Aber Laura geht nicht schwimmen
- Aber nicht Laura geht schwimmen
- Aber Laura geht schwimmen nicht

Die Spielzeuge gehören mir nicht

- Die Spielzeuge gehören den Kinder
- Die Spielzeuge gehören den Kindern
- Die Spielzeuge gehören der Kinder

Ferrari hat 5000 Autos in 2013 hergestellt

- Und er hat auch einige Mopeds hergestellt
- Und er hat einige Mopeds auch hergestellt
- Und er auch hat einige Mopeds hergestellt

Schreibst du einen Brief?

- Nein, ich schreibe keinen Brief
- Nein, ich schriebe nicht einen Brief
- Nein, ich schreibe einen Brief nicht

Mein Name ist Theresa

- Und sie heißt sich Jana
- Und sie heißt Jana
- Und sie sich heißt Jana

Wir interessieren uns für die deutsche Sprache

- Wir lernen im Moment die deutsche Grammatik
- Im Moment lernen wir die deutsche Grammatik
- Wir im Moment lernen die deutsche Grammatik

Der Weihnachtsmann hat den Kindern Geschenke gebracht

- Und er auch hat Süßigkeiten für alle mitgebracht
- Und er hat auch Süßigkeiten für alle mitgebracht
- Und auch hat er Süßigkeiten für alle mitgebracht

Wir möchten Italien besuchen

- Wir fahren nach Italien im Sommer
- Wir fahren im Sommer nach Italien
- Im Sommer fahren wir nach Italien

Es schneit besonders viel

- Trotzdem fahre ich mit dem Fahrrad
- Trotzdem ich fahre mit dem Fahrrad
- Trotzdem ich mit dem Fahrrad fahre

Mein Großvater hat ein Haus im Gebirge gebaut

- Und er hat auch viele Bäume gepflanzt
- Und er hat viele Bäume auch gepflanzt
- Und auch hat er viele Bäume gepflanzt

Ich lese ein interessantes Buch

- Das Buch gehört einem Mädchen, das Bücher liebt
- Das Buch gehört einem Mädchen, dass Bücher liebt
- Das Mädchen hat gesagt, dass sie Bücher liebt

Der Weihnachtsmann hat den Kindern Geschenke gebracht

- Und er hat ihre Träume auch verwirklicht
- Und er hat auch ihre Träume verwirklicht
- Und auch er hat ihre Träume verwirklicht

Die Großmutter spielt mit ihrem Enkel

Sie setzt ihren Enkel auf den Stuhl

Sie setzt ihren Enkel auf dem Stuhl

Sie sitzt ihren Enkel auf dem Stuhl

Ferrari hat in 2013 5000 Autos hergestellt

Im Jahr 2013 auch hat Lamborghini 5000 Autos hergestellt

Im Jahr 2013 hat Lamborghini auch 5000 Autos hergestellt

Im Jahr 2013 hat auch Lamborghini 5000 Autos hergestellt

Er hat Physik studiert

Er hat keine Medizin studiert

Er hat nicht Medizin studiert

Er hat Medizin nicht studiert

Mein Großvater hat ein Haus im Gebirge gebaut

Dein Großvater auch hat ein Haus im Gebirge gebaut

Dein Großvater hat auch ein Haus im Gebirge gebaut

Auch dein Großvater hat ein Haus im Gebirge gebaut

Letzte Seite

Grazie per il tempo dedicato alla compilazione del test!

Möchten Sie in Zukunft an interessanten und spannenden Online-Befragungen teilnehmen?

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie nicht-kommerzielle, wissenschaftliche Forschung unterstützen. Melden Sie sich hier für das SoSci Panel an:

E-Mail:

[Am Panel teilnehmen](#)

Die Teilnahme am SoSci Panel ist freiwillig, unverbindlich und kann jederzeit widerrufen werden. Das SoSci Panel speichert Ihre E-Mail-Adresse nicht ohne Ihr Einverständnis, sendet Ihnen keine Werbung und gibt Ihre E-Mail-Adresse nicht an Dritte weiter.

Sie können das Browserfenster selbstverständlich auch schließen, ohne am SoSci Panel teilzunehmen.

Welches Geschlecht haben Sie?

männlich

weiblich

Wann wurden Sie geboren?

Monat

Jahr

In welchem Ort wurden Sie geboren?

Aus welcher Stadt kommt Ihre Mutter?

Aus welcher Stadt kommt Ihr Vater?

Sprechen Sie von Geburt an noch andere Sprachen außer Deutsch?

In welcher Stadt haben Sie überwiegend die Schule besucht?

Wie viel Zeit haben Sie insgesamt in nicht-deutschsprachigen Ländern verbracht?

Haben Sie eine bilinguale Schule besucht?

Wenn ja, wie lange?

ja

nein

Seite 02

FR

Der Lehrer hat die Hausaufgabe korrigiert

- Und er hat auch die Tests korrigiert
- Und er hat die Tests auch korrigiert
- Und er auch hat die Tests korrigiert

Ich hatte Abendessen mit meinen Kollegen

- Und ich habe die Frau meines Kollegen kennengelernt
- Und ich habe die Frau meines Kollege kennengelernt
- Und ich habe die Frau meines Kollegen kennengelernt

Der Lehrer hat die Hausaufgabe korrigiert

- Die Studenten auch haben die Hausaufgabe korrigiert
- Die Studenten haben auch die Hausaufgabe korrigiert
- Auch die Studenten haben die Hausaufgabe korrigiert

Heute Abend sehe ich fern

- Im Fernsehen gibt es ein neues Programm
- ins Fernsehen gibt es ein neues Programm
- Im dem Fernsehen gibt es ein neues Programm

Das ist nicht meine Jacke

- Ich habe keine blaue Jacke
- Ich habe nicht eine blaue Jacke
- Ich habe eine blaue Jacke nicht

Radio1 hat klassische Musik übertragen

- Und auch haben sie eine neue CD vorgestellt
- Und sie haben auch eine neue CD vorgestellt
- Und sie haben eine neue CD auch vorgestellt

Marta hat 3 Pullover gekauft

- Und sie hat auch zwei Paar Jeans gekauft
- Und sie auch hat zwei Paar Jeans gekauft
- Und sie hat zwei Paar Jeans auch gekauft

Wir können gerne länger bleiben

- Es ist noch spät nicht
- Es ist nicht noch spät
- Es ist noch nicht spät

Radio1 hat klassische Musik übertragen

- Und dann hat auch es ein Jazzkonzert übertragen
- Und es hat auch ein Jazzkonzert übertragen
- Und es hat ein Jazzkonzert auch übertragen

Heute bin ich so müde

- Gestern nicht habe ich gut geschlafen
- Gestern habe ich nicht gut geschlafen
- Gestern habe ich gut geschlafen nicht

Ferrari hat 5000 Autos in 2013 hergestellt

- Und auch hat er ein neues Modell entwickelt
- Und er hat ein neues Modell auch entwickelt
- Und er hat auch ein neues Modell entwickelt

Marta hat 3 Pullover gekauft

- Ich auch habe 3 Pullover gekauft
- Auch ich habe 3 Pullover gekauft
- Ich habe auch 3 Pullover gekauft

Ich habe eine neue Freundin kennengelernt

- Wir treffen uns oft, weil wir an einem Theaterkurs teilnehmen
- Wir treffen uns oft, weil wir nehmen an einem Theaterkurs teil
- Weil wir an einem Theaterkurs teilnehmen, treffen wir uns oft

Mein Großvater hat ein Haus im Gebirge gebaut

- Und er auch hat einen Zufluchtsort für Tiere gebaut
- Und er hat auch einen Zufluchtsort für Tiere gebaut
- Und er hat einen Zufluchtsort für Tiere auch gebaut

Der Professor hat den Unterricht abgesagt

- Und er hat auch den Kurs abgebrochen
- Und er hat den Kurs auch abgebrochen
- Und auch hat er den Kurs abgebrochen

Der Bus nach Mailand fährt um 9 Uhr ab

- Der Bus nach Rom wird um 10 Uhr abfahren
- Der Bus nach Venedig ist um 8 Uhr abgefahren
- Ich nehme den Bus, der um 11 Uhr fährt ab

Ich komme aus dem Kino

- In das Kino habe ich einen schönen Film gesehen
- Im Kino habe ich einen schönen Film gesehen
- In den Kino habe ich einen schönen Film gesehen

Der Bürgermeister von Mailand hat den Straßenverkehr in der Innenstadt verboten

- Der Bürgermeister von Turin auch hat den Straßenverkehr in der Innenstadt verboten
- Der Bürgermeister von Turin hat auch den Straßenverkehr in der Innenstadt verboten
- Auch der Bürgermeister von Turin hat den Straßenverkehr in der Innenstadt verboten

Der Lehrer hat die Hausaufgabe korrigiert

- Und er hat die Prüfungen auch vorbereitet
- Und er hat auch die Prüfungen vorbereitet
- Und er auch hat die Prüfungen vorbereitet

Lisa ist zu Fuß zur Schule gegangen

- Sie ist nicht mit dem Fahrrad zur Schule gefahren
- Sie ist mit dem Fahrrad nicht zur Schule gefahren
- Sie ist mit dem Fahrrad zur Schule nicht gefahren

Meine Freunde haben eine neue Wohnung

- Das ist die Wohnung meiner Freunde
- Das ist die Wohnung meiner Freunden
- Das ist die Wohnung meiner Freundes

Dieses Buch soll interessant sein

- Ich habe noch nicht dieses Buch gelesen
- Ich habe dieses Buch noch nicht gelesen
- Ich habe keins Buch gelesen

Der Weihnachtsmann hat den Kindern Geschenke gebracht

- Sankt Nikolaus hat auch den Kindern Geschenke gebracht
- Auch Sankt Nikolaus hat den Kindern Geschenke gebracht
- Sankt Nikolaus auch hat den Kindern Geschenke gebracht

Ich habe an den Sommerurlaub gedacht

- Ich habe an nach Spanien zu fliegen gedacht
- Ich habe daran gedacht, nach Spanien zu fliegen
- Nach Spanien zu fliegen, daran habe ich gedacht

Mein Bruder liebt Kuchen

- Ich kaufe meinem Bruder einen Kuchen
- Ich kaufe einen Kuchen ihm
- Ich kaufe ihn ihm

Der Professor hat den Unterricht abgesagt

- Sein Assistent auch hat den Unterricht abgesagt
- Auch sein Assistent hat den Unterricht abgesagt
- Sein Assistent hat auch den Unterricht abgesagt

Marta hat 3 Pullover gekauft

- Und auch hat sie einen rosa Mantel gefunden
- Und sie hat einen rosa Mantel auch gefunden
- Und sie hat auch einen rosa Mantel gefunden

Ich glaube, dass

- Sie eine gute Spielerin nicht ist
- Sie keine gute Spielerin ist
- Sie nicht eine gute Spielerin ist

Radio1 hat klassische Musik übertragen

- Radio 2 hat auch klassische Musik übertragen
- Radio 2 auch hat klassische Musik übertragen
- Auch Radio 2 hat klassische Musik übertragen

Der Bürgermeister von Mailand hat den Straßenverkehr in der Innenstadt verboten

- Und er hat auch einen Marathon veranstaltet
- Und auch hat er einen Marathon veranstaltet
- Und er hat einen Marathon auch veranstaltet

Sein Name ist bekannt

- Aber die Geschichte des Mannes ist unbekannt
- Aber die Geschichte des Manns ist unbekannt
- Aber die Geschichte von dem Mann ist unbekannt

Kommt er heute?

- Nein, heute kommt er nicht
- Nein, nicht er kommt heute
- Nein, er nicht kommt heute

Meine Mutter hat ein neues Buch gekauft

- Meine Mutter hat mir es geschenkt
- Das neue Buch hat mir meine Mutter geschenkt
- Meine Mutter hat mir das Buch geschenkt

Deutschland hat viele schöne Städte

- Als ich in Deutschland war, habe ich viele deutsche Städte besichtigt
- Wenn ich in Deutschland war, habe ich viele deutsche Städte besichtigt
- Wann ich in Deutschland war, habe ich viele deutsche Städte besichtigt

Jetzt gehen wir nach Hause

- Dann backen wir einen Kuchen
- Dann wir backen einen Kuchen
- Wir backen dann einen Kuchen

Der Bürgermeister von Mailand hat den Straßenverkehr im Zentrum verboten

- Und er hat Partys auf den Straßen auch verboten
- Und auch hat er Partys auf den Straßen verboten
- Und er hat auch Partys auf den Straßen verboten

Der Professor hat den Unterricht abgesagt

- Und er hat auch die Sprechstunde abgesagt
- Und er hat die Sprechstunde auch abgesagt
- Und auch hat er die Sprechstunde abgesagt

Es ist egal, ob du am Montag oder am Dienstag vorbeikommst

- Ich kann nicht am Montag vorbeikommen
- Ich kann am Montag nicht vorbeikommen
- Nicht am Montag kann ich vorbeikommen

Heute gehe ich ins Schwimmbad

- Aber Laura geht nicht schwimmen
- Nicht Laura geht schwimmen
- Aber Laura geht schwimmen nicht

Die Spielzeuge gehören mir nicht

- Die Spielzeuge gehören den Kinder
- Die Spielzeuge gehören den Kindern
- Die Spielzeuge gehören der Kinder

Ferrari hat 5000 Autos in 2013 hergestellt

- Und er hat auch einige Mopeds hergestellt
- Und er hat einige Mopeds auch hergestellt
- Und er auch hat einige Mopeds hergestellt

Schreibst du einen Brief?

- Nein, ich schreibe keinen Brief
- Nein, ich schreibe nicht einen Brief
- Nein, ich schreibe einen Brief nicht

Mein Name ist Theresa

- Und sie heißt sich Jana
- Und sie heißt Jana
- Und sie sich heißt Jana

Wir interessieren uns für die deutsche Sprache

- Wir lernen im Moment die deutsche Grammatik
- Im Moment lernen wir die deutsche Grammatik
- Wir im Moment lernen die deutsche Grammatik

Der Weihnachtsmann hat den Kindern Geschenke gebracht

- Und er auch hat Süßigkeiten für alle mitgebracht
- Und er hat auch Süßigkeiten für alle mitgebracht
- Und auch hat er Süßigkeiten für alle mitgebracht

Wir möchten Italien besuchen

- Wir fahren nach Italien im Sommer
- Wir fahren im Sommer nach Italien
- Im Sommer fahren wir nach Italien

Es schneit besonders viel

- Trotzdem fahre ich mit dem Fahrrad
- Trotzdem ich fahre mit dem Fahrrad
- Trotzdem ich mit dem Fahrrad fahre

Ich lese ein interessantes Buch

- Das Buch gehört einem Mädchen, das Bücher liebt
- Das Buch gehört einem Mädchen, dass Bücher liebt
- Das Mädchen hat gesagt, dass sie Bücher liebt

Die Großmutter spielt mit ihrem Enkel

- Sie setzt ihren Enkel auf den Stuhl
- Sie setzt ihren Enkel auf dem Stuhl
- Sie sitzt ihren Enkel auf dem Stuhl

Mein Großvater hat ein Haus im Gebirge gebaut

- Und er hat auch viele Bäume gepflanzt
- Und er hat viele Bäume auch gepflanzt
- Und auch hat er viele Bäume gepflanzt

Der Weihnachtsmann hat den Kindern Geschenke gebracht

- Und er hat ihre Träume auch verwirklicht
- Und er hat auch ihre Träume verwirklicht
- Und auch hat er ihre Träume verwirklicht

Mein Großvater hat ein Haus im Gebirge gebaut

- Dein Großvater auch hat ein Haus im Gebirge gebaut
- Dein Großvater hat auch ein Haus im Gebirge gebaut
- Auch dein Großvater hat ein Haus im Gebirge gebaut

Ferrari hat in 2013 5000 Autos hergestellt

- Im Jahr 2013 auch hat Lamborghini 5000 Autos hergestellt
- Im Jahr 2013 hat Lamborghini auch 5000 Autos hergestellt
- Im Jahr 2013 hat auch Lamborghini 5000 Autos hergestellt

Er hat Physik studiert

Er hat keine Medizin studiert

Er hat nicht Medizin studiert

Er hat Medizin nicht studiert

Letzte Seite

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

Einladung zum SoSci Panel

Das nicht-kommerzielle **SoSci Panel** würde Sie künftig gerne zu interessanten Onlinebefragungen einladen. Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie die wissenschaftliche Forschung durch Ihre Teilnahme unterstützen.

E-Mail:

Die Teilnahme am SoSci Panel ist freiwillig und kann jederzeit widerrufen werden, Sie gehen mit der Teilnahme keinerlei Verpflichtungen ein.

Wenn Sie Ihre E-Mail-Adresse eintragen, erhalten Sie zunächst eine Bestätigungs-Mail. In dieser E-Mail finden Sie einen Link, um die Teilnahme am SoSci Panel zu bestätigen sowie weitere Informationen zum strengen **Datenschutz im SoSci Panel**.

Wir senden Ihnen selbstverständlich keine Werbung und geben Ihre E-Mail-Adresse nicht an Dritte weiter.

Der Fragebogen, den Sie gerade ausgefüllt haben, wurde gespeichert. Sie können das Browserfenster selbstverständlich auch schließen, ohne am SoSci Panel teilzunehmen.