

Sara Corso | Università degli Studi di Milano, sara.corso@unimi.it

Auf dem Weg zu einem dreisprachigen Interkomprehensionsmodell für Deutsch als Tertiärsprache

1. Einleitung

In der linguistischen Forschung wurde Mehrsprachigkeit lange Zeit als reines »native-like control of two languages«¹ betrachtet, wobei der Fokus vor allem auf der Fehleranalyse lag. Mittlerweile hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass das Sprachrepertoire eines Menschen vorwiegend »bunt«² gestaltet und durch verschiedene Abstufungen von Sprachkompetenz gekennzeichnet ist. Im Zusammenhang mit dieser neuen, flexibleren Definition von Mehrsprachigkeit rückte in der Spracherwerbsforschung zunehmend die Erlangung von Teilkompetenzen in einer Fremdsprache in den Vordergrund, während andere Aspekte wie das Sprachniveau und die Symmetrie der Sprachkompetenzen eher in den Hintergrund traten.

Ausgehend von dieser Perspektive wurden in den letzten Jahrzehnten plurale, mehrsprachig orientierte Ansätze zur Förderung rezeptiver

Der Beitrag beschreibt eine laufende Forschungsarbeit, die typologische Gemeinsamkeiten innerhalb der Sprachenkonstellation Italienisch L1, Englisch L2 und Deutsch L3 untersucht und diese für einen mehrsprachigen Ansatz im DaF-Unterricht fruchtbar machen will. Angestrebt wird die Erstellung eines Interkomprehensionsmodells zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeitskompetenzen. Die Untersuchung basiert auf der kontrastiven Analyse der drei Sprachen anhand des Phänomens der Lexikalklammer. Sie verfolgt das Ziel, eine dreisprachig basierte Grammatik des Deutschen als Fremdsprache zu erstellen. Anschließend wird eine experimentelle Übung mit DaF-Studierenden der Universität Pisa vorgestellt.

1 Bloomfield: *Language*, S. 56.

2 Hepp/Nied Curcio: *Tertiärsprachenforschung und Interkomprehension*, S. 349.

Mehrsprachigkeitskompetenzen entwickelt, wie etwa der Interkomprehensionsansatz. Unter Interkomprehension wird die Fähigkeit bezeichnet, eine oder mehrere Fremdsprachen zu verstehen, ohne sie vorher formal gelernt zu haben, wobei die Kenntnis einer Brückensprache diesen Prozess fördern soll.³

Der vorliegende Beitrag greift auf bestehende interkomprehensiv Modelle zurück,⁴ um die Grundlagen für ein neues Modell zu entwickeln, das sich auf die Sprachenkonstellation Italienisch L1, Englisch L2 und Deutsch L3 bezieht. Die drei betrachteten Sprachen, die zwei verschiedenen Sprachfamilien angehören, nämlich der romanischen und der germanischen, sollen kontrastiv anhand eines ausgewählten grammatischen Phänomens, dem der Lexikalklammer, beschrieben werden. Diese dreisprachige kontrastive Analyse soll somit einen Überblick über die verschiedenen Erscheinungsformen desselben Phänomens in den drei untersuchten Sprachen bieten. Anschließend wird eine experimentell-didaktische Übung mit italophonen DaF-Lernenden zur Struktur der deutschen Lexikalklammer vorgelegt, die auf den Ergebnissen der vorliegenden kontrastiven Analyse beruht.

Der Beitrag ist wie folgt gegliedert: Nach der Einführung in Konzepte und Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik (2) werden der Gegenstand und die Methode der Untersuchung dargelegt (3). Im Anschluss daran wird auf die dreisprachige kontrastive Analyse eingegangen (4) sowie die daraus abgeleitete interkomprehensionsbasierte Übung beschrieben (5). Abschließend sollen noch einige Anregungen aus didaktischer Sicht und ein Ausblick auf weitere Forschungsdesiderata gegeben werden (6).

2. Mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte

2.1. Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachenforschung

Bereits in der frühen Mehrsprachigkeitsforschung wurden die Effekte des Sprachkontakts auf den Spracherwerb und die Sprachkompetenz untersucht.⁵ In diesem Zusammenhang wurden Begriffe wie ›Interferenz‹ und ›Transfer‹ entwickelt, die sich auf Übertragungen von sprachlichen Strukturen und Regeln von einer Sprache in eine andere beziehen.⁶ Dabei wirken sich diese Übertragungsphänomene positiv aus, wenn die vorhan-

3 Meißner: *EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik*, S. 97.

4 Unter anderem: Klein/Stegmann: *EuroComRom*; Hufeisen/Marx: *Die sieben Siebe*.

5 Weinreich: *Languages in Contact*; Clyne: *Transference and Triggering*; Selinker: *Interlanguage*.

6 Riehl: *Mehrsprachigkeit aus Sicht der Kontaktlinguistik*, S. 94.

dene Sprachkompetenz den Fremdsprachenerwerb erleichtert (›positiver Transfer‹), und negativ, wenn die sprachlichen Vorkenntnisse der Lernenden den Fremdsprachenerwerb eher beeinträchtigen (›Interferenz‹ oder ›negativer Transfer‹).⁷

Interferenz- und Transferphänomene wurden zunächst anhand des Kontakts zwischen Erstsprache und Zweitsprache beobachtet. Dabei wurde die Erwerbsreihenfolge L1 und L2 berücksichtigt, wobei der Begriff L1 den der Muttersprache ersetzte⁸ und der Begriff L2 eine chronologisch nach der L1 erworbene Zweitsprache bezeichnete.⁹ Eine solche Perspektive erwies sich jedoch als unzureichend, um das komplexe Sprachrepertoire eines Menschen, d.h. die Gesamtheit der sprachlichen Möglichkeiten, die einem Sprecher in spezifischen situativen Kontexten zur Verfügung stehen,¹⁰ abzubilden.

Mit der Frage, wie sich der Erwerb sowohl einer als auch weiterer Fremdsprachen auf die Sprachkompetenz auswirkt, befasste sich die Mehrsprachigkeitsforschung erst ab den 1990er Jahren. Dabei wurde die Erwerbsreihenfolge L1, L2 erweitert und durch ergänzende Konzepte präzisiert, die sowohl die zeitliche Abfolge als auch den jeweiligen Lernkontext des Erwerbs berücksichtigten (gesteuert oder ungesteuert).¹¹ Demnach sollten als L2 die erste im gesteuerten Kontext erworbene Fremdsprache und als L3 eine weitere, ebenfalls im gesteuerten Kontext erworbene Fremdsprache, auch ›Lx‹ oder ›Tertiärsprache‹ genannt, bezeichnet werden.¹² Obwohl die Feststellung eines individuellen Sprachrepertoires immer als eine Abstrakti-

7 Vgl. Ellis: *The Study of Second Language Acquisition*, S. 302–304; Lutjeharms: *Das mehrsprachige mentale Lexikon*, S. 314.

8 Der Begriff L1 wurde vorgeschlagen, um die Sprache eines Individuums zu bezeichnen, die auf der Ebene der Verwendungskontexte, der Sprachkompetenzen und eventuell der jeweiligen Sprachgemeinschaft dominierend ist – ungeachtet der geografischen Herkunft.

9 Vgl. Hufeisen/Riemer (Hgg.): *VIII. Spracherwerb und Sprachenlernen*, S. 738.

10 Pütz: *Sprachrepertoire*, S. 227.

11 In der Sprachforschung werden zwei Hauptformen des Spracherwerbs unterschieden: der ungesteuerte Spracherwerb (›language acquisition‹, vgl. Krashen: *Second Language Acquisition*, S. 1), der in einem natürlichen, spontanen Kontext stattfindet, und der gesteuerte Spracherwerb bzw. das Sprachenlernen (›language learning‹, vgl. ebd., S. 2), der eher in einem institutionell-didaktischen Kontext erfolgt. Die Begriffe Spracherwerb und Sprachenlernen werden normalerweise jeweils mit dem Erwerb der L1 und dem Erlernen der L2 assoziiert. Dabei ist zu beachten, dass diese beiden Formen des Erwerbs keine distinkten Kategorien darstellen, da in der Regel beide Formen beim Spracherwerb beteiligt sind (Riehl: *Sprachkontaktforschung*, S. 76f.). Aktuelle Studien (Ballestracci: *Teoria e ricerca*, S. 21) verwenden den Begriff Spracherwerb als Oberbegriff für die unterschiedlichen Formen der Sprachentwicklung, und zwar für den Erwerb der Erstsprache, für den Erwerb einer Zweitsprache in einem ungesteuerten Kontext und den einer Fremdsprache in einem gesteuerten Kontext.

12 Hufeisen/Neuner: *Mehrsprachigkeitskonzept*, S. 8, 15.

on und Vereinfachung heterogener und vielfältiger sprachlicher Merkmale zu betrachten ist (z.B. lässt sich nicht immer eindeutig feststellen, welche Sprachen in welchen Bereichen und Fertigkeiten dominieren bzw. welche Fremdsprache vor einer anderen erworben wurde usw.), ermöglicht die Ausrichtung der Mehrsprachigkeitsforschung auf den Tertiärsprachenerwerb ein umfassenderes Gesamtbild der (meta-)sprachlichen Kompetenzen eines Individuums zu entwerfen. Ein Fortschritt in der Forschung zum Tertiärsprachenerwerb besteht in der Erkenntnis, dass das gesamte Sprachrepertoire und die Transferprozesse, die beim Spracherwerb ablaufen, umso komplexer werden, je mehr Sprachen erworben werden, da beim L3-Erwerb mindestens zwei bereits vorhandene Sprachsysteme (L1 und L2) involviert sind.¹³ Diese Erkenntnis bildet wiederum den Ausgangspunkt des Interkomprehensionsansatzes, bei dem die Interaktion zwischen verschiedenen Sprachsystemen gezielt für den Fremdsprachenerwerb in den Mittelpunkt gerückt wird.

2.2. Der Interkomprehensionsansatz zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit

Die bestehenden Modelle zur Interkomprehension zeichnen sich durch eine kontrastiv orientierte Praxis und die Ermittlung gemeinsamer Merkmale zwischen mehreren Sprachen aus. Ziel ist es, ein reflexives Sprachenlernen sowie den Aufbau rezeptiver Teilkompetenzen wie Lese- und Hörverstehen zu fördern, die als Grundlage für eine effiziente Kommunikation angesehen werden.¹⁴

Sprachwissenschaftliche Umsetzungen des Interkomprehensionsansatzes finden sich in den verschiedenen Publikationen des *EuroCom*-Projekts,¹⁵ nämlich *EuroComRom* (Klein/Stegmann 2000), *EuroComSlav* (Zybatow 2003) und *EuroComGerm* (Hufeisen/Marx 2014), die jeweils ein Modell für romanische, slawische und germanische Sprachen konzipieren. In den genannten Interkomprehensionsmodellen sind zwei grundsätzliche Vorgehensweisen vorgesehen. Zum einen wird ein Vergleich zwischen nahverwandten Sprachen auf unterschiedlichen Ebenen¹⁶ vorgenommen, um typologische Gemeinsamkeiten innerhalb einer spezifischen Sprachfamilie

13 Krause: *Transfer zwischen Sprachen*, S. 125.

14 Meißner: *Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsdidaktik*, S. 34.

15 Vgl. Meißner: *EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik*, S. 47.

16 Im *EuroComGerm* entsprechen die sieben Ebenen (auch ›Siebe‹ genannt) folgenden Bereichen: Lexik (mit Schwerpunkt auf den sog. ›Kognaten‹), Lautentsprechungen, Graphien und Aussprachen, Wortbildung, Funktionswörter, Morphosyntax und Syntax.

herauszuarbeiten. Dieses methodologische Verfahren lässt sich weiterhin durch den Vergleich mit einer Brückensprache ergänzen, die als ›Intermediär‹ zwischen L1 und Zielsprache(n) fungiert. Die *EuroCom*-Modelle unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der gewählten Brückensprachen: Im *EuroComGerm* gehören die vorgesehenen Brückensprachen (Deutsch und Englisch) zur gleichen Sprachfamilie wie die Zielsprachen (Isländisch, Norwegisch usw.), während bei *EuroComRom* Englisch neben einer bereits bekannten romanischen Fremdsprache (z.B. Französisch) als Brückensprache berücksichtigt wird.

Der Einsatz des Englischen als Brückensprache ist ein typischer Ausgangspunkt mehrsprachiger Ansätze für den Fremdsprachenerwerb. Englisch wurde mehrfach als ideale Brückensprache für den Erwerb romanischer L3-Sprachen ausgehend von einer germanischen L1 empfohlen,¹⁷ da es als germanische Sprache der romanischen Sprachfamilie am nächsten steht.¹⁸ Über den Rahmen der romanischen Sprachen hinaus ist Englisch weltweit die am häufigsten gelernte und gelehrt erste Fremdsprache, weshalb zunehmend erkannt wird, dass es lernrelevantes Vorwissen und Zugänge zu anderen Fremdsprachen schafft und daher in mehrsprachige didaktische Konzepte eingebunden werden sollte.¹⁹

Ausgehend von den herausgearbeiteten typologischen Ähnlichkeiten innerhalb einer Sprachfamilie bzw. zwischen Brücken- und Zielsprache(n) zielen Interkomprehensionsansätze darauf ab, durch die Gestaltung und Auswahl der Unterrichtsmaterialien die Aufmerksamkeit der Lernenden auf diese Ähnlichkeiten zu lenken.²⁰ Die Wirksamkeit des Interkomprehensionsansatzes ist gut belegt,²¹ allerdings konnte sich das Konzept vorwiegend in den romanischen Fremdsprachendidaktiken etablieren – samt der Erstellung digitaler Übungsmaterialien.²² In weiteren Forschungsprojekten wurde bzw. wird²³ die Perspektive über die Grenzen einzelner Sprachfamilien hinaus

17 Klein/Reissner: *Basismodul Englisch*; Klein: *L'anglais*; Hemming/Klein/Reissner: *English*.

18 Cognigni: *Plurilinguismo e intercomprensione*, S. 131.

19 Vgl. Meißner: *Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsdidaktik*, S. 31f.

20 Vgl. Königs: *Mehrsprachigkeit*, S. 42.

21 Bär: *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz*; Morkötter: *Förderung von Sprachlernkompetenz*.

22 Vgl. das Projekt *EuroComDidact*; Meißner: *Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsdidaktik*, S. 35.

23 Aus Studien der Universität Florenz ging 2022 das Projekt *Well-BeIntercomprehension* des EUniWell-Konsortiums (ein Netzwerk europäischer Universitäten) hervor. Ziel des Projekts ist die Untersuchung der Möglichkeiten der Interkomprehension zwischen nicht verwandten Sprachen. Siehe <<https://www.europaic.eu/local/staticpage/view.php?page=presentation>> (Stand: 27.4.2024).

erweitert. Bisher wurden jedoch keine entsprechenden linguistisch orientierten Modelle nach dem Vorbild von *EuroCom* entwickelt. Didaktische Projekte wie *EU&I*, *INTERMAR* und *Europa IC* haben ebenfalls versucht, das Forschungsfeld auf die mehrsprachige Interaktion zwischen Sprachen verschiedener Familien auszuweiten.²⁴ Allerdings standen hier pragmatische Fertigkeiten in bestimmten Gebrauchskontexten im Vordergrund.²⁵ Sprachwissenschaftlich fundierte Interkomprehensionsmodelle, die spezifische Ebenen berücksichtigen und gleichzeitig über die Sprachfamiliengrenzen hinausreichen, sind hingegen bislang nicht bekannt. Dieses Desiderat soll im vorliegenden Beitrag aufgegriffen werden, wobei ein besonderes Augenmerk auf Deutsch als L3 im italophonen DaF-Kontext gelegt wird.

3. Zu einem Modell für einen dreisprachigen interkomprehensiv basierten Ansatz

Ausgehend von den Prinzipien des Interkomprehensionsansatzes und den sprachwissenschaftlich gestützten *EuroCom*-Modellen stellt der vorliegende Beitrag den Versuch dar, die Grundlagen für die Entwicklung eines dreisprachigen interkomprehensiven Modells für den Erwerb des Deutschen als L3 für Lernende mit Italienisch als L1 und Englisch als L2 zu entwerfen. Da Deutsch an italienischen Schulen ab der Sekundarstufe und an Universitäten häufig als L3 angeboten wird und somit die Sprachenfolge Italienisch L1, Englisch L2 und Deutsch L3 eine gängige Sprachenkonstellation darstellt,²⁶ erweist sich die Entwicklung eines solchen Interkomprehensionsmodells im DaF-Kontext Italiens als vorteilhaft.

Wie bei den bestehenden *EuroCom*-Modellen ist die Analyse von Sprachstrukturen in dieser Studie primär. Wie schon angedeutet, wird in diesen Modellen allerdings ein umfassender Sprachvergleich im Hinblick auf unterschiedliche linguistische Ebenen vorgenommen. Im vorliegenden Beitrag wird hingegen ein für das Deutsche charakteristisches morphosyntaktisches Phänomen ausgewählt und mit vergleichbaren Phänomenen im Italienischen und Englischen verglichen. Gegenstand des Vergleichs ist dabei die Struktur der Lexikalklammer, die durch bestimmte Verbformen, nämlich die Partikelverben, gebildet wird.

24 Zum erstgenannten Projekt s. Capucho/Oliveira: *Eu & I*; zum zweiten: <<http://www.intermar.ax>>; zum dritten: <<https://www.europaic.eu>> (Zugriff jeweils 29.3.2024).

25 Rosi: *Intercomprensione e plurilinguismo*, S. 146f.

26 Hepp: *Deutschvermittlung im Rahmen der Mehrsprachigkeit*, S. 98.

Ziel der vorliegenden kontrastiven Analyse ist die Erstellung eines ersten dreisprachig basierten DaF-Kapitels für das angestrebte zukünftige Interkomprehensionsmodell Italienisch-Englisch-Deutsch. Dabei sollen sowohl die implizite Rolle der L1 als metasprachliches Vorwissen als auch die explizite Rolle der L2 als Brückensprache thematisiert werden. Auf der einen Seite lässt sich durch die kontrastive Analyse nachvollziehen, ob und in welcher Ausprägung das Phänomen der Lexikalklammer in der L1 der Lernenden vorhanden ist. Ein tieferes Verständnis der strukturellen Merkmale der L1 ist relevant für Lehrkräfte, um ein ›Sprachprofil‹ der Lernenden und ihrer potenziellen Vorkenntnisse zu erstellen. Dadurch können mögliche Interferenzen und Herausforderungen in der L3 antizipiert und bei der Entwicklung didaktischer Übungen berücksichtigt werden.

Auf der anderen Seite sollen durch die kontrastive Analyse jene Merkmale des Englischen herausgearbeitet werden, die als interkomprehensiv Bausteine für den DaF-Unterricht im Übergang vom Italienischen L1 zum Deutschen L3 explizit im Rahmen interkomprehensiv basierter Übungen eingesetzt werden können. Wie bereits erwähnt, wird Englisch aufgrund seiner Ähnlichkeiten mit der romanischen Sprachfamilie häufig als Brückensprache empfohlen, um romanische L3-Sprachen von einer germanischen L1 aus zu erwerben. Im vorliegenden Beitrag wird eine vergleichbare, wenn auch anders orientierte Perspektive eingenommen, nämlich der Einsatz des Englischen als Brückensprache zur Unterstützung des Erwerbs einer germanischen L3-Sprache von einer romanischen L1 aus.

Im Anschluss an die kontrastive Analyse soll eine auf Interkomprehension basierende didaktische Übung beschrieben werden, die im Studienjahr 2019/20 konzipiert und mit DaF-Studierenden an der Universität Pisa durchgeführt wurde. In dieser ersten Forschungsphase wurde die L1 Italienisch zunächst auf rein theoretischer Ebene im Rahmen der kontrastiven Analyse betrachtet. Dementsprechend wurde sie bei der didaktischen Übung als metasprachliches Vorwissen der Lernenden zwar berücksichtigt, jedoch nicht explizit eingesetzt. Vielmehr wurde der Schwerpunkt in der vorliegenden didaktischen Übung auf die L2 Englisch gelegt, um deren Funktion als Brückensprache in einem von der bisherigen interkomprehensiven Perspektive abweichenden Kontext zu beobachten. Im Gegensatz zu den gängigen, interkomprehensiv basierten Ansätzen wurde die L2 Englisch nicht nur als Unterstützung für den Wortschatzerwerb bei Lernenden auf Anfängerniveau betrachtet,²⁷ sondern als Einstiegshilfe für die Erschließung des morpho-syntaktischen Phänomens der deutschen Lexikalklammer,

27 Vgl. *EuroComDidact*.

mit dem sich in der Regel eher fortgeschrittene DaF-Lernende in späteren Erwerbsphasen auseinandersetzen.²⁸

Aufbauend auf den Ergebnissen der dreisprachigen kontrastiven Analyse und der didaktischen Übung besteht ein weiteres Ziel des Aufsatzes darin, erste Vorschläge für Unterrichtsstrategien unter Berücksichtigung der untersuchten Sprachkonstellation zu entwickeln, die wiederum DaF-Lehrkräften in der Aus- und Fortbildung als Teil eines tertiärsprachlichen Ansatzes vermittelt werden könnten.

4. Partikelverben im dreisprachigen Vergleich Deutsch-Italienisch-Englisch

In mehreren Sprachen treten zusammengesetzte Verbformen auf, dessen Bestandteile durch einen hohen Grad an syntaktisch-semantischer Kohäsion und vorwiegend stark idiomatisierter Bedeutung miteinander verbunden sind.²⁹ Im Rahmen der germanischen Sprachen stellen derartige Verbgefüge ein weit verbreitetes Phänomen dar und werden aufgrund ihrer Zusammensetzung aus einem Verb und einer Partikel (bzw. einer Präposition, einem Pronominaladverb, einem Adverb, einem Nomen oder einem Adjektiv) als ›Partikelverben‹ bezeichnet.³⁰ Partikelverben zeichnen sich durch besondere semantisch-syntaktische Eigenschaften aus. Neben einer räumlichen (z.B. einsteigen) und zeitlichen Bedeutung (z.B. vorkommen), weisen Partikelverben auch eine metaphorische Semantik auf (z.B. hereinlegen).³¹ Eine weitere Eigenschaft dieser Verbgefüge besteht darin, dass Verb und Partikel, obgleich sie eine semantische Einheit bilden, in mehreren germanischen Sprachen unter bestimmten Bedingungen auch in Distanzstellung auftreten können (vgl. 4.1 und 4.3).

Partikelverben stellen zwar ein typisches Phänomen der germanischen Sprachen dar, sind jedoch auch in den romanischen Sprachen vorhanden, allerdings mit grundlegenden syntaktischen und teilweise auch semantischen Unterschieden.³² Im Italienischen werden diese Verben als ›verbi sintagmatici‹ bezeichnet, wobei der Begriff vom englischen ›phrasal verbs‹ abgeleitet ist, da die italienischen und die englischen Verbformen durchaus

28 Vgl. Clahsen/Meisel/Pienemann: *Deutsch als Zweitsprache*, S. 137f.; Ballestracci: *Teoria e ricerca*, S. 43.

29 Simone: *Esistono verbi sintagmatici in italiano?*, S. 47.

30 Dehé: *Particle Verbs in English*, S. 1; Fleischer/Barz: *Wortbildung*, S. 91.

31 Duden. *Die Grammatik*, S. 714f.

32 Vgl. Talmy: *Toward a Cognitive Semantics*, S. 222; Dehé: *Particle verbs in Germanic*, S. 611.

gemeinsame Merkmale aufweisen. Die Feststellung vergleichbarer Verbgefüge in den drei Sprachen der hier interessierenden Sprachkonstellation bildet den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden kontrastiven Analyse. Die Auseinandersetzung mit Partikelverben im DaF-Unterricht ist aufgrund ihrer spezifischen semantischen Eigenschaften ein wichtiger Baustein für die Erweiterung des mentalen Lexikons der Lernenden. Zudem können DaF-Lernende durch die Beschäftigung mit den morpho-syntaktischen Eigenschaften der Partikelverben ihre grammatische und lexikalische Analysefähigkeit in der L3 ausbauen, eine grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung der Leseverstehenskompetenz. Auf dieser Grundlage erweist sich ein Vergleich deutscher Partikelverben mit parallelen Phänomenen in der L1 und in der L2 im Rahmen eines mehrsprachigen und interkomprehensiven Ansatzes sowohl für Lehrkräfte als auch für Lernende als besonders sinnvoll und anregend.

4.1. Die Partikelverben im Deutschen

Partikelverben sind, wie bereits erwähnt, morphologisch komplexe Verben, bestehend aus einem einfachen oder präfigierten Vollverb und einem Präverb, d.h. einer Partikel unterschiedlicher Wortart. Aus didaktischer Sicht stellen Partikelverben eine anspruchsvolle Gruppe dar, da Lernende oft nur schwer zwischen untrennbaren Präfixverben (z.B. Ich **überziehe** mein Konto nur ungern) und trennbaren Partikelverben (z.B. **Zieh** dir was **über**, es ist kalt) unterscheiden können.³³ Daher wird im Rahmen der DaF-Didaktik vorgeschlagen, die Partikelverben nicht im Infinitiv (z.B. umstellen; umbauen), sondern in der flektierten Form (z.B. stelle – um; baue – um) zu benennen; durch diese Vorgehensweise soll für DaF-Lernende die zentrale Frage ›trennbar oder untrennbar?‹ bereits bei der Nennung des Verbs ersichtlich sein.³⁴

Neben der Unterscheidung zwischen trennbaren und untrennbaren Verbformen sind DaF-Lernende mit einer weiteren, ebenso komplexen Herausforderung konfrontiert, nämlich der Erkennung der Partikel als Bestandteil des Verbs bzw. als Nachverb der Satzklammer. In finiter Form stehen Partikelverben bei Verberstsätzen (1) und Verbzweitsätzen (2) getrennt und bilden Satzklammern. Partikelverben treten nur im Infinitiv (3), als Partizip (4) und finit in Verbletztsätzen (5) als zusammengeschriebenes Wort auf:

33 Beispiele aus Wunderlich: *Zur Syntax der Präpositionalphrasen*, S. 93.

34 Fandrych/Thurmair: *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, S. 32f.

- (1) **Stellen** Sie sich das mal **vor!**
- (2) Das **stelle** ich mir lieber gar nicht **vor.**
- (3) Sie können sich das nicht **vorstellen.**
- (4) So hatte ich mir das nicht **vorgestellt.**
- (5) Wenn ich mir das **vorstelle...**

Schließlich können die Partikel und das Finitum der Verbform durch eine beliebige Anzahl von Satzgliedern getrennt werden:

- (6) Sie **riefen** zu jeweils zweistündigen Arbeitsniederlegungen am Morgen und Nachmittag **auf.**³⁵

Aus den Beispielen wird ersichtlich, dass durch die Distanzstellung der Partikel vom Verb eine besondere Art der Klammerstruktur entsteht, nämlich die Lexikalklammer (im Folgenden: LK).³⁶ Die deutsche Sprache zeichnet sich bekanntlich durch eine »sehr klammerfreudige Haltung« aus, weshalb weder die Produktion noch die Rezeption von Satzklammern für deutsche Muttersprachler/innen einen besonderen kognitiven Aufwand erfordert.³⁷

Für DaF-Lernende hingegen stellen die Klammerstrukturen des Deutschen eine große Herausforderung dar, insbesondere für diejenigen, deren Muttersprache nicht germanischen Ursprungs ist.³⁸ Bei italophonen DaF-Lernenden ergeben sich solche Erwerbs- und Verarbeitungsschwierigkeiten aus grundlegenden strukturellen Unterschieden zwischen den syntaktischen Regeln des Italienischen und des Deutschen bzw. aus der unterschiedlichen Stellung des Nachverbs, wie in den folgenden Beispielen von Grammatikalklammern (aus dem DWDS-Wörterbuch) dargestellt:

- (7) Es **ist** ein Paket für dich **gekommen.** (*È arrivato un pacco per te.*)
- (8) Er **hatte** das Drehbuch **gelesen.** (*Aveva letto la sceneggiatura.*)³⁹

Für italophone DaF-Lernende stellt die Verarbeitung der deutschen LK eine zusätzliche Herausforderung dar. Das Nachverb wird nicht durch infi-

35 Beispiele 1–5: *Grammis 2.0*, Stichwort: *Präverbfügung*. Beispiel 6: *DWDS-Kernkorpus (1900–1999)*.

36 Weinrich: *Textgrammatik*, S. 116.

37 Thurmair: *Warten auf das Verb*, S. 196. Dies lässt sich auch daran ablesen, dass zweiteilige trennbare Verben nicht nur im gehobenen fachsprachlichen Register vorzufinden sind (z.B. Aus dem Zeugnis geht hervor, aus: *DWDS – Gegenwartskorpora mit freiem Zugang, »Gesetze und Verordnungen (1897–2024)«*, sondern auch im umgangssprachlich-alltagssprachlichen Register mit einer im Gegensatz zu den entsprechenden einteiligen Verben eher elementar-leiblicheren Bedeutung (z.B. *addiere* vs. *zähle – zu*; *verzehre* vs. *esse auf*) (ebd.; Weinrich: *Textgrammatik*, S. 41f.).

38 Ballestracci: *Teoria e ricerca*, 50.

39 Wenn nicht anders angegeben, stammen die Übersetzungen von der Autorin.

nite Verbformen (kommen – venire; gelesen – letto) belegt, sondern durch für italoophone Lernende in dieser Position eher ungewöhnliche Wortklassen wie Nomina, Präpositionen oder Adverbien. Kontrastiv angelegte empirische Untersuchungen im DaF-Bereich⁴⁰ haben ergeben, dass die Struktur der LK aufgrund dieser grundlegenden Unterschiede zwischen Italienisch und Deutsch sowohl in der Rezeption als auch in der Produktion erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Im Rahmen der Spracherwerbsforschung und der Sprachdidaktik ist es daher weiterhin sinnvoll, dieses Thema zu berücksichtigen und über mögliche neue Vermittlungsstrategien zu reflektieren.

Im folgenden Abschnitt soll anhand der Kriterien europäischer Interkomprehensionsmodelle der Frage nachgegangen werden, ob im Italienischen und im Englischen mit den deutschen Partikelverben vergleichbar Verbformen vorzufinden sind, die auf ähnliche Weise diskontinuierliche Verbalphrasen bilden.

4.2. Die ›verbi sintagmatici‹ im Italienischen

Wie im vorigen Kapitel erläutert, unterscheidet sich das italienische syntaktische System vom deutschen dadurch, dass Nachverb und Vorverb im Italienischen kaum in Distanzstellung auftreten und somit keine Satzklammer bilden. Eine gezielte kontrastive Analyse zur Struktur der LK ergibt jedoch besonders interessante, wenn auch nur geringe Abweichungen der italienischen Sprache von diesem syntaktischen Muster.

Mit den deutschen Partikelverben vergleichbare Verbformen stellen die sogenannten ›verbi sintagmatici‹ dar, auf Deutsch ›syntagmatische Verben‹.⁴¹ Dabei handelt es sich um zusammengesetzte Verben wie ›andare via‹ (weggehen) und ›buttare giù‹ (niederreißen; entmutigen), die durch ein Verb und eine Partikel, üblicherweise ein Adverb, gebildet werden. Die ›verbi sintagmatici‹ drücken meistens eine räumliche und/oder idiomatische Bedeutung aus und sind überwiegend in der gesprochenen Sprache zu finden. Was die Verbbasis angeht, lassen sich aus semantischer Sicht zwei Hauptklassen unterscheiden, nämlich Verben der Bewegung (z.B. uscire – ausgehen) und Verben des Zustands (z.B. essere – sein). Weitere Verben (z.B. dare – geben;

40 Ziegler/Thurner: *Syntaktische Fehlerquelle im DaZ-Unterricht*; Ballestracci: *Analisi della interferenza lessicali*.

41 Simone: *Esistono verbi sintagmatici in italiano?*, S. 49; Curcio: *Kontrastives Valenzwörterbuch*, S. 44. Die ›verbi sintagmatici‹ bilden eine besondere Eigenschaft des Italienischen, da entsprechende Formen in anderen romanischen Sprachen nur selten vorkommen, z.B. ›quedarse afuera‹ (draußen bleiben; sich heraushalten) im Spanischen und ›aller dedans‹ (hineingehen; teilhaben) im Französischen (Simone: *Esistono verbi sintagmatici in italiano?*, S. 51).

tenere – halten) gehören unterschiedlichen semantischen Klassen an, sind aber dadurch miteinander verbunden, dass sie Handlungsverben sind, bei denen das Subjekt in aktiver Weise eine Handlung ausführt.⁴² Schließlich ist auf semantischer Ebene zu bemerken, dass bei zahlreichen syntagmatischen Verben, die eine Bewegung ausdrücken, die Partikel zwar die Semantik des gesamten Verbgefüges präzisiert, jedoch nicht unbedingt erforderlich ist.⁴³ Auf syntaktischer Ebene weisen die ›verbi sintagmatici‹ die Tendenz auf, die Partikel vorwiegend nach dem Verb, nämlich in einer kontinuierlichen Reihenfolge zu positionieren:

(9) **Ho buttato via** una vecchia gonna. (Ich habe einen alten Rock weggeworfen.)

(10) **Tira su** quei libri dal pavimento! (Heb die Bücher vom Boden auf!)⁴⁴

Aus den dargelegten Beobachtungen lassen sich Schwierigkeiten bei italophonen DaF-Lernenden bei der Verarbeitung der deutschen LK prognostizieren. Eine mögliche Interferenz aus der L1 könnte darin bestehen, dass Lernende zwar die Vollform, d.h. das Vorverb der LK (z.B. essen) identifizieren, das Nachverb (z.B. auf) jedoch übersehen. Grund dafür wäre, dass letzteres nicht als ein erforderlicher Bestandteil einer Verbalphrase wahrgenommen wird.

Einige Beispiele für diskontinuierliche Verbalphrasen lassen sich allerdings unter den ›verbi sintagmatici‹ auffinden. Dabei kann lexikalisches Material bzw. nicht komplexe Konstituenten zwischen der verbalen Basis und der Partikel eingefügt werden, nämlich Nominalphrasen (11), Adverbien (12), klitische Pronomina (13):

(11) Per una sciocchezza mi **ha messo** le mani **addosso**. (Wegen einer Kleinigkeit hat er mich geschlagen.)

(12) **L'hanno fatto** subito **fuori**. (Sie haben ihn sofort beseitigt.)

(13) Un'auto stava per **metterlo sotto**. (Ein Auto hätte ihn beinahe **überfahren**.)⁴⁵

Anhand der dargestellten Beispiele lässt sich im Italienischen eine mit der deutschen LK vergleichbare Struktur erkennen, allerdings in einer ›embryonalen‹, eher grundlegenden Form, bei der das Mittelfeld i.d.R. von einem

42 Strik-Lievers/Ježek: *Verbi sintagmatici*, S. 448.

43 Man vergleiche hierzu das Verb ›uscire‹ (ausgehen) mit dem Verbgefüge ›uscire fuori‹, das ebenfalls die Bedeutung ›ausgehen‹ ausdrückt, semantisch aber durch das Adverb ›fuori‹ (draußen) präzisiert wird, was kontextabhängig eventuell auch mit ›heraus-‹ oder ›hinausgehen‹ sowie ›heraus-‹ oder ›hinauskommen‹ übersetzbar ist.

44 Beispiele aus *Il Nuovo De Mauro*. Dies ist eine Onlinefassung älterer Wörterbücher des italienischen Linguisten Tullio De Mauro, wie z.B. des sechsbändigen *Il Grande dizionario italiano dell'uso* (GRADIT, 1999–2000).

45 *Il Nuovo De Mauro*.

Satzglied belegt wird.⁴⁶ Wie bereits erwähnt, werden in dieser Forschungsphase die Eigenschaften der L1 Italienisch nur aus theoretischer Sicht im Rahmen der kontrastiven Analyse betrachtet. Ziel ist es, einen Überblick über das potenzielle Vorwissen in der L1 der Lernenden zu erhalten. Hierbei wird von der Voraussetzung ausgegangen, dass die Lernenden in ihrer L1 (mehr oder weniger bewusst) mit diskontinuierlichen Verbalphrasen umgehen und somit über die metasprachliche Kompetenz verfügen, eine solche syntaktische Struktur zu erschließen, sofern sie darauf gezielt aufmerksam gemacht werden.

Zusammenfassend kann die Tendenz zur Satzklammerbildung in den jeweiligen Sprachen als ein Kontinuum betrachtet werden, wobei das Italienische mit einer geringeren und das Deutsche mit einer ausgeprägteren Klammerfreudigkeit entfernt voneinander positioniert sind. Unter Berücksichtigung dieser Beziehung zwischen L1 und L3 sollen nun die Merkmale der L2 herausgearbeitet werden, um die Positionierung des Englischen innerhalb dieses Kontinuums zu beleuchten.

4.3. Die ›particle verbs‹ im Englischen

Im Zusammenhang mit dem bisher Gesagten ist der vorliegende Abschnitt einem weiteren, den deutschen Partikelverben verwandten morpho-syntaktischen Phänomen gewidmet, nämlich den englischen ›particle verbs‹, auch als ›verb-particle constructions‹ und ›multi-word lexical verbs‹ bekannt.⁴⁷ Es werden drei Unterkategorien unterschieden: die ›phrasal verbs‹ (Verb + adverbiale Partikel), die ›prepositional verbs‹ (Verb + Präposition) und die ›phrasal-prepositional verbs‹ (Verb + adverbiale Partikel + Präposition).⁴⁸ Alle drei Unterkategorien weisen die Eigenschaft auf, nicht nur kontinuierliche, sondern auch diskontinuierliche Verbalphrasen zu bilden,⁴⁹ wobei dies bei den transitiven ›phrasal verbs‹ stärker ausgeprägt ist. Dabei müssen allerdings bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein: 1. Das Akkusativobjekt ist ein Personalpronomen (14). 2. Das Akkusativobjekt ist ein Demonstrativ-

46 Obgleich diese Tendenz im Italienischen als vorherrschend zu betrachten ist, lassen sich dennoch Beispiele für ›Mittelfelder‹ beobachten, die von zwei Satzgliedern belegt sind, insbesondere wenn das zweite ein Adverb enthält (z.B. quasi – fast, beinahe). Bsp.: ›Lo ha messo quasi sotto‹ (Er hätte ihn fast überfahren).

47 Dehé: *Particle Verbs in English*, S. 1; Biber et al. (Hgg.): *Longman Grammar*, S. 404.

48 Ebd.

49 Dieses Phänomen, bei dem das Akkusativobjekt (v.a. Nominalphrasen) sowohl vor als auch nach der Partikel stehen kann, ist kennzeichnend für einige germanische Sprachen wie Englisch, Norwegisch und Isländisch. In der Linguistik wird dies als ›particle shift‹ bezeichnet. Dehé: *Particle verbs in Germanic*, S. 619.

(15), Possessiv- (16) oder Reflexivpronomen (17). 3. Ist das Akkusativobjekt von einer Nominalphrase besetzt, so sind die kontinuierliche (18) sowie die diskontinuierliche (19) Reihenfolge grammatisch korrekt. 4. Eine teilweise erweiterte diskontinuierliche Verbalphrase entsteht, wenn im Akkusativobjekt eine Nominalphrase und ein Adverb vorliegen (20).

- (14) Don't **put** it **on** the floor.
- (15) She **lifted** that **up**.
- (16) She **lifted** hers **up**.
- (17) It **warms** itself **up**.
- (18) Margotte rarely **turned on** the television set.
- (19) The warden said he would **turn** the heating **on**.
- (20) Yesterday they **sent** the money straight **up**.⁵⁰

Auch die ›prepositional verbs‹ (21) und ›phrasal-prepositional verbs‹ (22) können, wenn auch seltener,⁵¹ ein Akkusativobjekt zwischen Verb und Partikel enthalten:

- (21) I'd like to **thank** everyone **for** their kindness.
- (22) She **fixed** us **up with** a violin teacher. We're really grateful to her.⁵²

Abschließend ist zu betonen, dass eine diskontinuierliche Reihenfolge von Verb und Partikel bei komplexeren Akkusativobjekten nicht möglich ist:

- (23) * She **sewed** the sleeve with lace around the cuff **on**.
- (24) She **sewed on** the sleeve with lace around the cuff.⁵³

Fazit: Die Möglichkeit zur Bildung diskontinuierlicher Verbalphrasen mit Entstehung eines begrenzten Mittelfelds im Englischen ist den dargestellten Strukturen im Deutschen und Italienischen vergleichbar. Insbesondere weisen die englischen ›particle verbs‹ syntaktische Eigenschaften auf, die an der Schnittstelle zwischen den italienischen ›verbi sintagmatici‹ und den deutschen Partikelverben liegen. Das ›englische Mittelfeld‹ bietet zwar eine minimal höhere Expansionsmöglichkeit als das Italienische, allerdings bleibt diese auf eine bestimmte Anzahl von Satzgliedern (maximal zwei) beschränkt. Bezüglich des Kontinuums, das die Tendenz zur Satzklammerbildung der drei interessierenden Sprachen darstellt, nimmt das Englische daher eine mittlere Position zwischen Italienisch und Deutsch ein. Demnach

50 Dehé: *Particle Verbs in English*, S. 77; Biber et al. (Hgg.): *Longman Grammar*, S. 405–408; Luo: *Particle verbs*, S. 18.

51 Vgl. dazu die folgenden Beispiele: »Somebody **broke into** his car and stole his radio (prepositional verbs)« und »We **look forward to** meeting you on the 22nd (phrasal-prepositional verbs)« (*Cambridge Dictionary*, Stichwort: *Phrasal verbs and multi-word verbs*, Stand: 17.11.2023).

52 Ebd.

53 Olsen: *Partikelverben im deutsch-englischen Vergleich*, S. 279.

könnten aus didaktischer Sicht die L1 Italienisch, die L2 Englisch und die L3 Deutsch als Stufen eines progressiven Erwerbsverfahrens für die Vermittlung der LK betrachtet werden: Die Vergleichbarkeit der syntaktischen Struktur im Englischen, die durch die ›particle verbs‹ entsteht, verleiht der L2 Englisch den Status einer idealen Brückensprache für die Vermittlung eines für das Deutsche typischen morpho-syntaktischen Phänomens an Lernende mit einer eher weniger klammerfreudigen L1. Im nächsten Kapitel wird diese Hypothese anhand der Beschreibung einer ad hoc konzipierten didaktischen Übung unter die Lupe genommen.

5. Eine interkomprehensiv basierte didaktische Übung

Die vorliegende didaktische Übung (s. Anhang) wurde auf der Grundlage der dargestellten kontrastiven Analyse von L1 Italienisch, L2 Englisch und L3 Deutsch entwickelt. Die Übung ist auf die analytische Erschließung der Struktur der LK seitens italophoner DaF-Lernender mithilfe des Englischen als Brückensprache ausgerichtet.

Die Übung wurde im Studienjahr 2019/20 mit 28 DaF-Studierenden im dritten Jahr des Bachelor-Studiengangs Fremdsprachen der Universität Pisa durchgeführt, in dessen Rahmen drei Fremdsprachen parallel studiert werden. Die Gruppe hatte den Test für das Niveau B1+ bestanden und arbeitete auf B2 hin, d.h. die Proband/innen waren in der Phase des Übergangs von B1+ zu B2. Die Gruppe eignete sich für die Durchführung der Übung besonders gut, da die DaF-Studierenden der Universität Pisa sich im ersten und zweiten Studienjahr bereits mit den verschiedenen deutschen Konstruktionen der Verbklammer befassen und daher mit Klammerbildungen vertraut sind.

Vor der Übung mussten die Studierenden einen Fragebogen ausfüllen, in dem sie ihre L1 und eventuelle weitere zu Hause gesprochene Sprachen anzugeben hatten. Anschließend sollten sie die chronologische Reihenfolge der institutionell (Schule und Universität) gelernten Fremdsprachen nennen. Aus den Daten ging hervor, dass alle Proband/innen Englisch als erste Fremdsprache und Deutsch als Tertiärsprache erworben hatten.⁵⁴ Der Fragebogen sowie die entsprechende didaktische Übung wurden von den Proband/innen individuell auf der Lernplattform Moodle absolviert.

54 Englisch als L2, Deutsch als L3 und Französisch oder Spanisch als L4 lernten 15/28 Proband/innen. Die übrigen 13/28 lernten Englisch als L2, Französisch oder Spanisch als L3 und Deutsch als L4.

Für die Übung hatten die Proband/innen insgesamt eine Stunde Zeit. Sie wurde in italienischer Sprache verfasst und in zwei Phasen gegliedert, die hintereinander und ohne zeitliche Unterbrechungen durchzuführen waren.

Phase 1 bestand aus vier Aufgaben. Jede Aufgabe enthielt einen kurzen deutschen Textabsatz. Die Proband/innen wurden angewiesen, innerhalb jedes deutschen Textes die vorliegende LK zu erkennen und deren einzelne Bestandteile (das Vorverb das Nachverb) anzuklicken. In dieser Übungsphase wurde der Begriff ›Lexikalklammer‹ ohne vorherige Erklärung verwendet. Dies diente dazu, die Kenntnis der syntaktischen Struktur sowie die entsprechende lexikalisch-grammatische Analysefähigkeit der Proband/innen zu überprüfen.

Phase 2 begann mit zwei didaktischen PowerPoint-Folien. Hierbei wurde eine kurze Definition von LK gegeben und anhand kontrastiver Beispiele die Vergleichbarkeit zwischen deutschen Partikelverben und englischen ›particle verbs‹ aufgezeigt, unter besonderer Berücksichtigung ihrer Fähigkeit, in beiden Sprachen diskontinuierliche Verbalphrasen zu bilden. Im Anschluss an diese kurze didaktische Einführung wurden vier neue Aufgaben gestellt, die sich allerdings auf dieselben deutschen Textabschnitte wie in Phase 1 bezogen. Jedem deutschen Text folgte weiterhin ein englischer Paralleltext, der zwar keine Übersetzung des deutschen Textes bildete, jedoch eine dem deutschen Partikelverb entsprechende Verbform aufwies (z.B. dt. probieren – aus; en. try out). Jeder englische Text beinhaltete somit eine durch ein ›particle verb‹ gebildete ›LK‹. Für jedes Text-Paar mussten die Proband/innen die LK im deutschen sowie im englischen Text erkennen.

Die Ergebnisse der didaktischen Übung wurden durch Punkteverteilung und eine statistische Zusammenfassung über die Lernplattform Moodle evaluiert. Die erhaltenen Daten zeigten, dass in Phase 1 nur 42,86 % der Studierende alle LK in den vier deutschen Texten korrekt erkennen konnten. In Phase 2 hingegen waren 89,9 % der Probanden und Probandinnen in der Lage, die LK in beiden Sprachen (Deutsch und Englisch) korrekt zu unterscheiden. Die Ergebnisse der ersten Phase (42,86 %) können durch verschiedene Faktoren beeinflusst worden sein. Die durchgeführte didaktische Übung zielte nicht darauf ab, solche Faktoren zu ermitteln, dennoch können einige Hypothesen aufgestellt werden. Dazu könnte beispielsweise der mangelnde Erwerb der Struktur der LK trotz des Sprachniveaus B1+ und/oder Interferenzen aus der L1 gehören (s. Kapitel 4.2.). Schließlich besteht die Möglichkeit, dass einige Studierende den Begriff der LK nicht verstanden bzw. verlernt hatten und somit die Aufgabe nicht bearbeiten konnten. Da die Übung während der Corona-Pandemie online durchgeführt wurde, war es auch nicht möglich, alle Teilnehmenden um Feedback

zu den aufgetretenen Schwierigkeiten zu bitten. Bei zukünftigen Übungen sollte jedoch ein solches Feedback berücksichtigt werden.

Im folgenden Kapitel sollen nun die Ergebnisse und entsprechende didaktische Implikationen unter Berücksichtigung bestehender Forschungsdesiderata reflektiert werden.

6. Schlussbetrachtungen und didaktische Implikationen

Die vorliegende Untersuchung zielte darauf ab, ein dreisprachiges Interkomprehensionsmodell für Italienisch L1, Englisch L2 und Deutsch L3 zu entwickeln, bei dem die Förderung rezeptiver Kompetenzen im Vordergrund stand. Basierend auf der kontrastiven Analyse der LK wurde gezeigt, dass trotz der grundlegenden Unterschiede zwischen dem morphosyntaktischen System des Deutschen und des Italienischen potenzielle Vernetzungsmöglichkeiten bestehen. Dabei erwies sich die L2 Englisch als geeignete Brückensprache, um den Erwerb der deutschen LK zu unterstützen, insbesondere durch die Ähnlichkeiten mit den englischen ›particle verbs‹. Diese Erkenntnis bekräftigte die Hypothese, dass Englisch als zentrale linguistische Ressource in interkomprehensiven didaktischen Ansätzen integriert werden sollte, um Lernenden den Zugang zu komplexen grammatischen Phänomenen der zu erlernenden L3 zu erleichtern.

Ausgehend von der kontrastiven Analyse wurde eine experimentelle didaktische Ad-hoc-Übung konzipiert und mit DaF-Studierenden der Universität Pisa durchgeführt. Dabei diente die Übung nicht als Evidenz für den Einfluss der L2, sondern als erste konkrete Umsetzung der Analyseergebnisse in eine interkomprehensiven Übung.

In der ersten Phase der Übung wurde ersichtlich, dass lediglich 42,86% der Studierenden die Struktur der deutschen LK erkennen konnten. Dies lässt den Schluss zu, dass die LK für italophone Lernende auch auf Sprachniveaus wie B1+ eine anspruchsvolle syntaktische Struktur darstellt. Die darauffolgende Übungsphase 2 ergab, dass ein höherer Anteil der Probandengruppe (89,9%) die Aufgabe erfolgreich bewältigen konnte. Es bleibt offen, ob und inwieweit der Einsatz der Brückensprache Englisch, die didaktischen Hinweise zu Beginn der Phase 2 oder der mögliche ›Primingeffekt‹ durch die Verwendung derselben deutschen Texte in Phase 1 und 2 hierfür verantwortlich sind. Festzustellen ist, dass ein erheblicher Anteil der Studierenden mithilfe eines oder mehrerer der in der interkomprehensiven Übung bereitgestellten Stimuli in der Lage war, eine fremdsprachliche syntaktische Struktur in begrenzter Zeit zu erkennen und abzurufen.

Aufgrund der geschilderten Erkenntnisse besteht ein wesentliches Forschungsdesiderat in der Durchführung weiterer Übungen unter Einbeziehung von Kontrollgruppen. Dabei wäre es von Vorteil, sowohl Übungen zum Vergleich zwischen Englisch (L2) und Deutsch (L3) als auch solche zum Vergleich zwischen Italienisch (L1) und Deutsch (L3) zu berücksichtigen. Das Ziel ist, herauszuarbeiten, inwieweit Ähnlichkeiten zwischen L1 und L3 sowie zwischen L2 und L3 Transferphänomene begünstigen und ob sich Unterschiede feststellen lassen. Es ist zu erwarten, dass sowohl die L1 als auch die L2 positive Auswirkungen auf den Erwerb der LK haben werden, weshalb sich der gezielte Einsatz der Sprachenkonstellation Italienisch L1, Englisch L2 und Deutsch L3 als progressives Vermittlungsverfahren der LK als sinnvoll erweisen könnte.

Der explizite Einsatz der L1 in interkomprehensiven Übungen stellt somit ein weiteres Forschungsdesiderat und zugleich den nächsten angestrebten Schritt der vorliegenden Untersuchung dar. Die Einbeziehung der L1 in der DaF-Didaktik kann bei Lernenden einen intensiven Sensibilisierungsprozess fördern, der sich wiederum positiv auf den Spracherwerb auswirkt. Die dadurch neu erlangte unterstützende Rolle der L1 läge nicht nur auf der sprachlichen, sondern auch auf der emotionalen Ebene: Das Bewusstsein, dass die Satzklammer als anspruchsvolle syntaktische Struktur nicht nur in einer oder mehreren Fremdsprachen, sondern auch in der eigenen L1 Italienisch (wenn auch nur in *nuce*) vorhanden ist, würde sich positiv auf die Einstellung der Lernenden auswirken und den Spracherwerb fördern. Auf dieser Grundlage lässt sich ein Vorschlag für ein effektives didaktisches Vorgehen wie folgt gestalten:

Phase 1 – Sensibilisierung für das Phänomen der trennbaren Verben, bzw. Partikelverben, in der L1: In dieser Phase werden die ›verbi sintagmatici‹ des Italienischen eingeführt. Im Frontalunterricht werden zunächst die Zusammensetzung sowie die Eigenschaften dieser Verbformen erläutert. Dies erfolgt anhand von Beispielen, welche die diskontinuierliche Verbindung von Verb und Partikel unter bestimmten Bedingungen veranschaulichen. Anschließend wird mit den Studierenden die Erkennung solcher Verbformen in ihrer kontinuierlichen sowie diskontinuierlichen Realisierung in italienischen Texten geübt.

Phase 2 – Vergleich mit der L2: Das Englische wird miteinbezogen. Den Lernenden werden Beispielsätze mit transitiven ›particle verbs‹ vorgelegt. Im Rahmen dieser Arbeitsphase sollen die Lernenden sich aktiv mit der Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen der L1 und der L2 befassen.

Phase 3 – Vergleich mit L3: Es werden zunächst keine Erklärungen und Definitionen zu den deutschen Partikelverben gegeben, stattdessen werden Beispiele präsentiert und die Lernenden aufgefordert, diese zu kommentieren. Die induktive Betrachtungsphase dient der Erfassung der individuellen Wahrnehmung der Lernenden. Darauf aufbauend erfolgt eine kontrastive Übersichtsdarstellung, in der die jeweiligen Ausprägungen der Klammerfreudigkeit des Italienischen, Englischen und Deutschen im Vergleich dargestellt und thematisiert werden.

Die dargelegte didaktische Vorgehensweise würde italophonen DaF-Lernenden eine graduelle Annäherung an ein für die deutsche Sprache typisches Phänomen zunächst in ihrer L1 und dann in ihrer L2 ermöglichen, was einen geringen kognitiven Aufwand erfordert und den Prozess des Tertiärspracherwerbs erheblich erleichtern könnte. Dabei wird angestrebt, was Horst G. Klein und T. D. Stegmann als ›optimierte Erschließung‹ beschreiben:⁵⁵ ein mit minimalem Lernaufwand erlangtes Maximum an gelungenem und effizientem Assoziieren.

Anhang: Didaktische Übungen

1. Beispielaufgabe aus der Phase 1

1.1. Aufgabenstellung

»Questo test riguarda l'identificazione della parentesi lessicale (LK), una costruzione affrontata più volte durante i corsi di linguistica tedesca presso l'Università di Pisa. L'esercizio consiste nel selezionare le LK all'interno dei testi sottostanti. Per selezionare gli elementi che compongono la LK è sufficiente cliccarci sopra con il mouse.«

(»In der vorliegenden Übung geht es um die Erkennung der lexikalischen Klammer (LK), einer Struktur, die mehrmals in den sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen an der Universität Pisa behandelt wird. Die Übung besteht darin, die LK in den nachstehend angeführten Texten zu markieren. Um die Bestandteile der LK auszuwählen, klicken Sie sie einfach mit der Maus an«).

55 Klein/Stegmann: *EuroComRom*, S. 13.

1.2. Textausschnitt

»Ich will keine Spielverderberin sein«, sagte sie. »Ich werde wie jeden Abend um halb zehn mit einem Buch im Bett liegen und vorher die Alarmanlage anstellen, aber wenn Meggie mir Bescheid sagt, bevor sie sich zu dieser Privatvorstellung begibt, schalte ich die Anlage für eine Stunde wieder aus. Reicht das?«

(Cornelia Funke: *Tintenherz*)

2. Beispielaufgabe aus der Phase 2

2.1. Didaktische Power-Point

»Prima di proseguire con la seconda parte del test, verrà mostrata una breve presentazione in PowerPoint che resterà visibile per l'intera durata dell'esercizio.«

(»Bevor Sie mit dem zweiten Teil der Übung fortfahren, wird eine kurze PowerPoint-Präsentation gezeigt, die während der gesamten Übung einblendet bleiben wird.«)

1 La *Lexikalklammer* tedesca: come riconoscerla?

S	VV	M	NV	NF
Vorfeld	Linke Satzklammer	Mittelfeld	Rechte Satzklammer	Nachfeld
1. Sie	hat	ihm gestern ein Geschenk	gemacht	- ein einmaliges
2. Ich	gehe	mit meiner Freundin Donnerstag abends	aus	∅

- (1) *Grammatikalklammer*: Nachverb (NV) occupato da verbo non flesso
- (2) *Lexikalklammer*: NV occupato da particella quando il verbo separabile (*trennbare Verb*) è coniugato. Confronta:
 - Er ist heute ausgegangen
 - Er geht heute aus

2 La *Lexikalklammer* (la costruzione verbo + particella) è tipica solo del tedesco?

> In realtà si tratta di un fenomeno caratteristico delle lingue germaniche

> In particolare, i *phrasal verbs* inglesi e i *trennbare Verben* tedeschi mostrano alcune costruzioni simili:

S	VV	MF	NV	NF
Er	aß	die Pizza sofort	auf	∅
I	ate	it all	up	like bubblegum
Der Künstler	stell	seine neuen Werke in Paris	aus	∅
I	got	you an evening	off	∅

2.2. Aufgabenstellung

»Le slides didattiche mostrano dunque delle somiglianze tra inglese e tedesco. Tenendo conto di queste considerazioni, selezionare di nuovo le LKn nei testi seguenti. L'esercizio va svolto sia sui testi in lingua inglese che in quelli in lingua tedesca.«

(»Die Unterrichtsfolien zeigen Gemeinsamkeiten zwischen der englischen und der deutschen Sprache. Unter Berücksichtigung dieser Überlegungen markieren Sie nochmals die LK.n in den folgenden Texten. Sie sollen sowohl bei englischen als auch bei deutschen Texten die Übung absolvieren.«)

2.3. Textausschnitte

Miss Honey began to lose patience. »Mr Wormwood,« she said, »if you think some rotten TV programme is more important than your daughter's future, then you ought not to be a parent! Why don't you switch the darn thing off and listen to me!« (Roal Dahl: *Matilda*)

»Ich will keine Spielverderberin sein«, sagte sie. »Ich werde wie jeden Abend um halb zehn mit einem Buch im Bett liegen und vorher die Alarmanlage anstellen, aber wenn Meggie mir Bescheid sagt, bevor sie sich zu dieser Privatvorstellung begibt, schalte ich die Anlage für eine Stunde wieder aus. Reicht das?« (Cornelia Funke: *Tintenherz*)

Literaturverzeichnis

- Alves, Sonia Santos; Mendes, Luis: *Awareness and Practice of Plurilingualism and Intercomprehension in Europe*. »Language and Intercultural Communication« 6 (2006), Nr. 3–4, S. 211–218.
- Ballestracci, Sabrina: *Analisi delle interferenze lessicali dell'italiano L1 sul tedesco L2 contenute in 22 elaborati di studenti universitari principianti della lingua tedesca*. »STUDI LINGUISTICI E FILOLOGICI ONLINE« 2.1. (2004), S. 1–40.
- Ballestracci, Sabrina: *Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache durch italophone Studierende. Ergebnisse und didaktische Konsequenzen*. »STUDI LINGUISTICI E FILOLOGICI ONLINE« 5.1. (2007), S. 1–50.
- Ballestracci, Sabrina: *Teoria e ricerca sull'apprendimento del tedesco L2. Manuale per insegnanti in formazione*. Firenze: Firenze University Press 2017.
- Bär, Marcus: *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr 2009.
- Biber, Douglas; Johansson, Stig; Leech, Geoffrey; Conrad, Susan; Finegan, Edward (Hgg.): *Longman Grammar of Spoken and Written Language*. London: Pearson 2007.
- Bloomfield, Leonard: *Language*. Chicago: The University of Chicago Press 1933.
- Blühdorn, Handarik; Foschi Albert, Marina: *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehrbuch für die Lehrausbildung*. Pisa: Pisa University Press 2012.
- Cambridge Dictionary. <<https://dictionary.cambridge.org/it>> (Zugriff: 18.3.2024).

- Capucho, Filomena; Oliveira, Ana Maria: *Eu & I: On the notion of intercomprehension*. In: *Building bridges: EU&I – European Awareness and Intercomprehension*. Hg. Adriana Martins. Cambridge: Cambridge University Press 2005, S. 11–18.
- Castagne, Eric: *Le programme 'InterCompréhension Européenne' (ICE) ou comment utiliser la linguistique contrastive pour mieux se comprendre en Europe*. In: *Beiträge zum romanisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich*. Hgg. Christian Schmitt, Barbara Wotjak. Bonn: Romanistischer Verlag 2003, S.13–36.
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen; Pienemann, Manfred: *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr 1983.
- Clyne, Michael G.: *Transference and Triggering. Observations on the Language Assimilation of Postwar German-Speaking Migrants in Australia*. The Hague: Martinus Nijhoff 1967.
- Cognigni, Edith: *Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti. Dalla lingua veicolare alla lingua-ponte*. »EL.LE« 8 (2019), Nr. 1, S. 131–138.
- Curcio, Martina L.: *Kontrastives Valenzwörterbuch der gesprochenen Sprache Italienisch-Deutsch. Grundlagen und Auswertung*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache (=Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache, Nr. 3) 1999.
- Dehé, Nicole: *Particle Verbs in English: Syntax, Information Structure and Intonation*. Braunschweig: John Benjamin 2002.
- Dehé, Nicole: *Particle verbs in Germanic*. In: *Word-Formation: An International Handbook of the Languages of Europe*. Bd. 1. Hgg. P. O. Müller, I. Ohnheiser, S. Olsen, F. Rainer. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton 2015 (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 40.1), S. 611–626.
- Duden. Die Grammatik*. Mannheim: Dudenverlag 2016.
- DWDS-Kernkorpus (1900–1999)* <<https://www.dwds.de/d/korpora/kern>> (Zugriff: 18.13.2024).
- DWDS Gegenwartskorpora mit freiem Zugang* »Gesetze und Verordnungen (1897–2024)« <<https://www.dwds.de/d/korpora/gesetze>> (Zugriff: 12.9.2024).
- DWDS Wörterbuch* <<https://www.dwds.de/d/woerterbuecher>> (Zugriff: 24.3.2024).
- Eisenberg, Peter: *Grundriss der deutschen Grammatik*. Band 1: *Das Wort*. Stuttgart, Weimar: Metzler 2013.
- Ellis, Rod: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press 1994.
- EuroComDidact. The site for Romance intercomprehension and foreign language learning*. <<https://eurocomdidact.eu>> (Zugriff: 12.9.2024).
- Fandrych, Christian; Thurmair, Maria: *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt 2018.
- Fleischer, Wolfgang; Barz, Irmhild: *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. 4. Aufl. (völlig neu bearb. von Irmhild Barz unter Mitarbeit von Marianne Schröder). Berlin, Boston: De Gruyter 2012.
- Grammis. Grammatisches Informationssystem*. <<https://grammis.ids-mannheim.de>> (Zugriff: 18.3.2024).
- Hepp, Marianne: *Deutschvermittlung im Rahmen der Mehrsprachigkeit: ein didaktischer Vorschlag für die Sekundarstufe*. »Kritik. Rivista Di Letteratura E Critica Culturale« 1 (2023), S. 95–106.
- Hepp, Marianne; Nied Curcio, Martina: *Tertiärsprachenforschung und Interkomprehension im Kontext der Mehrsprachigkeit*. »Studi Germanici« 9 (2016), S. 350–354.
- Hemming, Erik; Klein, Horst G.; Reissner, Christina: *English – The Bridge to the Romance Languages*. Aachen: Shaker Verlag 2011.

- Hufeisen Britta; Marx, Nicole: *Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Band 1. 2. Aufl. Aachen: Shaker Verlag 2014.
- Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard: *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing 2003.
- Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hgg.): *VIII. Spracherwerb und Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze*. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Hgg. H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer. Berlin, New York: De Gruyter 2010, S. 738–832.
- Il nuovo De Mauro*. <<https://dizionario.internazionale.it>> (Zugriff: 24.3.2024).
- Klein, Horst G.: *L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane? »Éla. Études de linguistique appliquée«* 2008/1, Nr. 149, S. 119–128.
- Klein, Horst G.; Reissner, Christina: *Basismodul Englisch: Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker Verlag 2006.
- Klein, Horst G.; Stegmann, Tilbert D.: *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker Verlag 2000.
- Königs, Frank G.: *Mehrsprachigkeit, Interkomprehension, Übersetzen und Sprachmitteln*. In: *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Hgg. Christiane Fäcke, Franz-Joseph Meißner. Tübingen: Narr Francke Attempto 2019, S. 41–47.
- Krashen, Stephen D.: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, New York: Pergamon Press 1981.
- Krause, Marion: *Transfer zwischen Sprachen*. In: *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Hgg. I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, D. Rauch. Wiesbaden: Springer 2020, S. 125–130.
- Lohse, Barbara; Hawkins, John et al.: *Domain minimization in English verb-particle constructions*. »Language« 80 (2004), Nr. 2, S. 238–261.
- Luo, Han: *Particle verbs in English. A cognitive linguistic perspective*. Singapore: Springer 2019.
- Lutjeharms, Madeline: *Das mehrsprachige mentale Lexikon*. In: *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Hgg. Christiane Fäcke, Franz-Joseph Meißner. Tübingen: Narr Francke Attempto 2019, S. 312–316.
- Meißner, Franz-Joseph: *EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie*. In: *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa*. Hgg. Dorothea Rutke, Peter J. Weber. St. Augustin: Asgard 2004, S. 97–116.
- Meißner, Franz-Joseph: *Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsdidaktik in Deutschland*. In: *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension*. Hgg. Christoph Hülsmann, Christian Ollivier, Margareta Strasser. Münster, New York: Waxmann 2020, S. 25–44.
- Morkötter, Steffi: *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe: Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Tübingen: Narr 2016.
- Olsen, Susan: *Partikelverben im deutsch-englischen Vergleich*. In: *Deutsch – typologisch*. Hgg. Ewald Lang, Gisela Zifonun. Berlin, New York: De Gruyter 1996, S. 261–288.
- Pütz, Martin: *Sprachrepertoire*. In: *An International Handbook of the Science of Language and Society*. Band 1. Hgg. U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier, P. Trudgill. Berlin, New York: De Gruyter Mouton 2004, S. 226–232.
- Riehl, Claudia M.: *Mehrsprachigkeit aus Sicht der Kontaktlinguistik*. In: *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Hgg. I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, D. Rauch. Wiesbaden: Springer 2020, S. 93–98.

- Riehl, Claudia M.: *Sprachkontaktforschung*. Tübingen: Narr 2014.
- Rosi, Fabiana: *Intercomprensione e plurilinguismo. Studenti universitari di lingue e di discipline non linguistiche a confronto*. »Cuadernos de filología italiana« 27 (2020), S. 137–165.
- Selinker, Larry: *Interlanguage*. »International Review of Applied Linguistics in Language Teaching« 10 (1972), Nr. 3, S. 209–232.
- Simone, Raffaele: *Esistono verbi sintagmatici in italiano?* In: *Lessico e grammatica. Teorie linguistiche e applicazioni lessicografiche*. Hgg. Tullio De Mauro, Vincenzo Lo Cascio. Roma: Bulzoni 1997, S. 155–170.
- Strik-Lievers, Francesca; Ježek, Elisabetta: *Verbi sintagmatici in italiano antico e moderno: un'analisi corpus-based*. In: *Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes* (Innsbruck, 3.–8. September 2007). Hgg. Maria Iliescu, Paul Danler, Heidi Siller. Bd. VII. Berlin, New York: De Gruyter Mouton 2009, S. 445–454.
- Talmy, Leonard: *Toward a Cognitive Semantics. Typology and Process in Concept Structuring*. Bd. 2. Cambridge (Massachusetts), London: MIT Press 2000.
- Thurmain, Maria: *Warten auf das Verb. Die Gedächtnisrelevanz der Verbklammer im Deutschen*. »Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache« 17 (1991), S. 174–202.
- Weinreich, Uriel: *Languages in Contact*. The Hague: Mouton 1953.
- Weinrich, Harald: *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim, Leipzig: Duden 1993.
- Wunderlich, Dieter: *Zur Syntax der Präpositionalphrasen im Deutschen*. »Zeitschrift für Sprachwissenschaft« Jg. 1 (1984), Nr. 3, S. 65–99.
- Ziegler, Arne; Thurner, Anna: *Syntaktische Fehlerquellen im DaZ-Unterricht*. In: *Deutsche Grammatik in Kontakt: Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht*. Hgg. Arne Ziegler, Klaus-Michael Köpcke. Berlin, Boston: De Gruyter 2015, S. 179–204.
- Zifonun, Gisela: *Wenn mit alleine im Mittelfeld erscheint. Verbpartikeln und ihre Doppelgänger im Deutschen und Englischen*. In: *Deutsch kontrastiv. Typologisch vergleichende Untersuchungen zur deutschen Grammatik*. Hg. Heide Wegener. Tübingen: Stauffenburg (=Studien zur deutschen Grammatik 59) 1999, S. 211–235.
- Zybatow, Lew: *The Foundations of EuroComSlav*. In: Lew N. Zybatow (Hg.): *Europa der Sprachen: Sprachkompetenz – Mehrsprachigkeit – Translation. Akten des 35. Linguistischen Kolloquiums in Innsbruck 2000. Teil I: Sprache und Gesellschaft*. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang (=Linguistik International 11) 2003, S. 17–31.