



Rolf Koeppel

# Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis



4. überarbeitete und erweiterte Auflage

# **Deutsch als Fremdsprache –** Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis

von

Rolf Koeppel

4., überarbeitete und erweiterte Auflage 2022



Schneider Verlag Hohengehren

Umschlag:

**Regina Herrmann, Esslingen**

Titelbild:

© **iStockphoto.com/track5**

Leider ist es uns nicht gelungen, die Rechteinhaber aller Texte und Abbildungen zu ermitteln bzw. mit ihnen in Kontakt zu kommen.

Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-2191-5

Schneider Verlag Hohengehren

Wilhelmstrasse 13

D-73666 Baltmannsweiler

homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, 2022.

Printed in Germany

Druck: Format Druck, Stuttgart

# Vorwort

Das vorliegende Buch wendet sich an Studierende des Fachs Deutsch als Fremdsprache, an angehende Sprachlehrer, an bereits Lehrende, die ihre Praxis überprüfen und ihr didaktisch-methodisches Repertoire erweitern wollen, an Dozenten in der Lehreraus- und -fortbildung sowie an alle, die sich allgemein für Fremd- und Zweitspracherwerb, neue Lernformen und Unterrichtsmedien interessieren. Mit dem Ziel der Praxisorientierung werden Überlegungen und Modelle zu zentralen didaktischen Fragen vorgestellt: Welche Lernprobleme bieten Aussprache, Wortschatz und Grammatik des Deutschen, wie sind sie lehr- und lernbar? (Kapitel 3–5) Wie lassen sich die Fertigkeiten Lesen, Hören – einschließlich Hör-Sehen –, Schreiben und Sprechen in der Fremdsprache entwickeln? (Kapitel 6–9) Wie sind interkulturelle Sensibilität und die Fähigkeit zu autonomem Lernen zu fördern?

Eine neue Darstellung dieser Bereiche ist aus mehreren Gründen notwendig: Die Fremdsprachendidaktik hat eine weite Palette vielfältiger neuer Übungs- und Aufgabenformen entwickelt, die noch nicht didaktisches Allgemeingut geworden sind. Audiovisuelle Medien und Computernutzung drängen immer stärker in den Unterricht und ermöglichen Kontakt- und Lernmöglichkeiten, die zu sichten und in ihren unterschiedlichen Funktionen für den Spracherwerb zu reflektieren sind (Kapitel 10). Die Linguistik beschreibt Eigenschaften des Deutschen zunehmend in typologischer Sicht und unter Markiertheitsaspekten, was der Vermittlung neue Perspektiven eröffnet. Die Psycholinguistik kann immer genauere Auskünfte geben, wie Sprache in Rezeption und Produktion verarbeitet wird. Und vor allem hat die Spracherwerbsforschung mittlerweile substantielle Beiträge dazu geliefert, wie welche Bereiche der Sprache erworben werden.

Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung hatten sich lange (bestenfalls) nichts zu sagen, ein Umstand, der die Entwicklung beider Gebiete behindert, besonders aber die Sprachdidaktik. Ein Lehrer kann nicht sinnvoll planen, was warum wie unterrichtet werden soll, wenn er nicht weiß, wie Sprache verarbeitet und gelernt wird. Die Schere zwischen dem, was gelehrt wird, und dem, was davon oft ankommt, ist aus einer verengten anwendungsdidaktischen Sicht Mangel oder Unfall, in der Unterrichtspraxis aber alltäglich; eine spracherwerbliche Sicht erlaubt hier zumindest teilweise Interpretationen und Erklärungen.

Bei allem Praxisbezug beabsichtigt dieses Buch daher stets auch eine spracherwerblich reflektierte Auseinandersetzung mit den Mitteln, die konstitutiv für Fremdsprachenunterricht sind und doch immer wieder für Kontroversen sorgen: Welcher Grad an Bewusstheit über das zu Erwerbende ist für welche Lernenden unter welchen Bedingungen hilfreich? Welche Formen der Bewusstmachung gibt es? Wie und in welchem Ausmaß soll die fremde Sprache gefiltert, der Input gestaltet werden? Was bewirkt eine bestimmte Übung oder Aufgabe im Erwerbsprozess? Wie können Lernergebnisse interpretiert werden? Den theoretischen Rahmen zur Beantwortung dieser Fragen vermittelt Kapitel 1.

Aus der Fokussierung auf die Lernenden und ihre Wege zur fremden Sprache sind dem Unterricht neue Aufgaben erwachsen, die sich seit den neunziger Jahren in Forderungen nach dem „Lernen des Lernens“ und der Förderung des Autonomen Lernens niederschlagen. Ebenso muss sich – das ist allerdings eine weit ältere Forderung – die Gestaltung des Unterrichts im Hinblick auf mehr Lernerzentriertheit ändern. Beides thematisiert Kapitel 2, schafft somit die didaktisch-methodischen Grundlagen für die Vermittlung der Kenntnisse und Fertigkeiten, und illustriert zugleich praktische Umsetzungsmöglichkeiten.

Alle Kapitel enthalten Unterrichtsskizzen, Stundenprotokolle oder Transkripte, welche die vorgestellten Modelle und das Diskutierte an die Praxis binden. Kapitel 11 vermittelt außerdem die Grundlagen von Unterrichtsplanung und -beobachtung, ausführlich illustriert an Stunden-

entwürfen, um den Blick auf das Geschehen im Unterricht zu schärfen und die Planung eigener Stunden zu erleichtern.

Manche Gegenstände der fremdsprachendidaktischen Diskussion werden nicht behandelt bzw. nur gestreift. Das betrifft Landeskunde, Literatur und die Rolle literarischer Texte für die Sprachentwicklung, Übersetzen, Spiele, Motivation, die Geschichte der Methoden u. a. Anders das Thema Interkulturalität: Wegen seiner übergreifenden Bedeutung – hier sind sowohl die Kenntnisbereiche und Fertigkeiten betroffen als auch Mediennutzung und didaktisch-methodisches Vorgehen – ist ihm kein eigenes Kapitel gewidmet. Vielmehr werden kulturelle Spezifika, interkulturelles Wissen und Verstehen durchgehend angesprochen; aufzufinden sind die unterschiedlichen Aspekte der (Inter)Kulturalität über die entsprechenden Indexeinträge.

Aufgaben und ausführliche Lösungshinweise können zur Semindiskussion beitragen, ermöglichen aber auch Selbststudium und eigenständige Weiterbildung außerhalb von Lehrgängen.

Das Buch ist entstanden aus einem Dutzend Jahre in der Lehre und Ausbildung angehender Deutschlehrer am Seminar für Deutsch als Fremdsprachenphilologie der Universität Heidelberg und in Lehrerfortbildungskursen im In- und Ausland. Meine Studenten waren die ersten kritischen Leser; ihren Rückmeldungen und engagierten Unterrichtsversuchen verdanke ich viele Anregungen. Mein Dank gilt auch meiner Kollegin Barbara Scheiner für das Lesen des Manuskripts und ihre Anregungen, Herrn Schneider für die Aufnahme in sein Verlagsprogramm und den Verlagen, aus deren Lehrwerken oder sonstigen Veröffentlichungen viele der Beispiele stammen, für die Abdruckerlaubnis.

Zum Formalen: Das Buch folgt der derzeit geltenden neuen Rechtschreibung, behält aber die Schreibung der Zitate und der Beispiele aus Lehrwerken bei. Um die Rezeption nicht unnötig zu erschweren, werden die kürzeren maskulinen Formen verwendet, auch wenn Personen beiderlei Geschlechts gemeint sind.

Heidelberg, im März 2010

### **Vorwort zur 2., überarbeiteten und ergänzten Auflage**

Durch die Neuauflage konnten einige Fehler korrigiert und Aktualisierungen vorgenommen werden. Ergänzungen finden sich in allen Kapiteln, wobei die Kapitel Wortschatz und Medien die umfangreichsten Erweiterungen erfahren haben.

Heidelberg, im Januar 2013

### **Vorwort zur 3., überarbeiteten und erweiterten Auflage**

Neben durchgängigen Aktualisierungen und Ergänzungen wurden besonders zwei Kapitel erweitert: Kap. 1 um konstruktionsgrammatische Impulse für die Grammatikvermittlung, Kap. 5 um Beispiele für Grammatikarbeit im *Focus-on-Form*-Ansatz. Durch Straffungen an anderer Stelle und Umformatierungen konnte der bisherige Umfang jedoch beibehalten werden.

Heidelberg, im Januar 2016

### **Vorwort zur 4., überarbeiteten und erweiterten Auflage**

Alle Kapitel wurden aktualisiert und ergänzt; erweitert wurden Kap. 2 zu den Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts, nochmals Kap. 4 zum Wortschatz und Kap. 10 zu den Medien, weil Lernplattformen, Online-Aktivitäten und Mobilgeräte das Lehren und Lernen verändert haben. Auch findet die Aktualisierung des bildungspolitisch einflussreichen *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* von 2020 Berücksichtigung.

Heidelberg, im Oktober 2021

# Inhalt

## SPRACHERWERBLICHE UND DIDAKTISCHE GRUNDLAGEN

<b>1</b>	<b>Spracherwerbliche Grundlagen</b>	<b>3</b>
1.1	Fremdsprache – Zweitsprache – Tertiärsprache: Lernkontexte und Lernprozesse .....	3
1.2	Zur Relevanz der Zweitspracherwerbsforschung für die Fremdsprachendidaktik .....	7
1.2.1	Lernersprachen und ihre Analyse ( <i>interlanguage</i> ) .....	9
1.2.2	Entwicklungssequenzen am Beispiel des Wortstellungserwerbs .....	14
1.3	Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht .....	23
1.3.0	<i>Design features</i> des Unterrichts .....	23
1.3.1	Zur Rolle der Grammatik .....	24
1.3.1.1	Das Monitormodell von Krashen .....	25
1.3.1.2	Formale Grammatik als Erleichterung des Spracherwerbs: Zum Verhältnis von explizitem und implizitem Wissen .....	29
1.3.1.3	Notwendigkeit von Grammatik .....	36
1.3.1.4	Zwischenresümee: Was bringt Grammatikarbeit? .....	36
1.3.1.5	<i>Chunks</i> als Wegbereiter von Grammatik; vom Exemplar zur Regel .....	42
1.3.2	Zur Rolle von Input und Interaktion .....	44
1.3.3	Zum Üben .....	52
1.4	Lösungshinweise zu den Aufgaben .....	56
<b>2</b>	<b>Prinzipien des lernerzentrierten Fremdsprachenunterrichts</b>	<b>59</b>
2.1	Lehrer- und Lernerzentriertheit in der Allgemeinen Didaktik .....	59
2.2	Lernerzentriertheit im Fremdsprachenunterricht .....	63
2.2.1	Veränderung des Rollenverhaltens von Lehrer und Lernern .....	63
2.2.2	Einschränkung und Optimierung von Lehrerfragen .....	64
2.2.3	Förderung der Interaktion innerhalb der Lerngruppe .....	68
2.2.4	Aufgaben- und handlungsorientierter Unterricht .....	69
2.3	Lernstrategien und Autonomes Lernen .....	71
2.3.1	Zur Definition von Lernstrategien .....	72
2.3.2	Klassifikation von Lernstrategien .....	73
2.3.3	Verfahren der Vermittlung von Lernstrategien .....	76
2.3.4	Offene Fragen .....	83
2.4	Lösungshinweise zu den Aufgaben .....	84

## LERNGEGENSTAND SPRACHSYSTEM

<b>3</b>	<b>Aussprache</b>	<b>87</b>
3.1	Der Lerngegenstand Standardaussprache .....	89
3.1.1	Transfer und Markiertheit .....	90
3.1.2	Zum Lautsystem des Deutschen .....	91
3.1.3	Zur Prosodie des Deutschen .....	95
3.2	Didaktische Überlegungen .....	98
3.2.1	Zur Rolle der Bewusstheit .....	99
3.2.2	Zur Progression .....	100
3.3	Verfahren der Ausspracheschulung .....	103
3.3.1	Übungstypen .....	103

3.3.2	Wege zu „schwierigen“ Lauten .....	109
3.3.3	Integration von Übungen zu Aussprache und anderen Sprachebenen.....	112
3.4	Lernerautonomie bei der Arbeit an der Aussprache .....	114
3.5	Lösungshinweise zu den Aufgaben .....	115
<b>4</b>	<b>Wortschatz</b> .....	<b>117</b>
4.1	Zum mentalen Lexikon und seinem Erwerb.....	117
4.1.1	Erwerb eines L1-Lexikons.....	119
4.1.2	Erwerb eines L2-Lexikons.....	122
4.1.3	Das L2-Lexikon im Verhältnis zum L1-Lexikon .....	126
4.1.4	Ein psycholinguistisches Phasenmodell des Erwerbs von L2-Wörtern .....	130
4.2	Steuerung des Lexikonerwerbs durch den Fremdsprachenunterricht .....	133
4.2.1	Wortschatzauswahl .....	133
4.2.2	Fokussierte Wortschatzarbeit im Unterricht .....	135
4.2.2.1	Einführung und Semantisierung .....	136
4.2.2.2	Festigungsübungen und Abrufbarkeit.....	142
4.2.2.3	Erweiterung von Wortschatz: Wortbildung.....	148
4.2.2.4	Sensibilisierung für kulturspezifische Bedeutungen .....	157
4.3	Förderung des autonomen Wortschatzlernens .....	159
4.3.1	Beiläufiger Wortschatzerwerb und Erschließen im Kontext .....	160
4.3.2	Vermittlung von Strategien des Wortschatzlernens .....	167
4.3.3	Zum Umgang mit Lernerwörterbüchern.....	170
4.4	Lösungshinweise zu den Aufgaben .....	177
<b>5</b>	<b>Grammatik</b> .....	<b>181</b>
5.1	Zur Einführung.....	181
5.1.1	Möglichkeiten und Grenzen des Grammatikunterrichts.....	181
5.1.2	Pädagogische vs. wissenschaftliche Grammatik .....	184
5.1.3	Einbettung von Grammatikarbeit – keine Verselbständigung von Formen ...	187
5.2	Grammatiklernen am impliziten Pol.....	191
5.3	Grammatische Aktivitäten im Rahmen inhaltlicher Aktivitäten .....	194
5.4	Abstufungen expliziter Grammatikarbeit .....	196
5.4.1	Merksprüche, Faustregeln, Strukturkenntnis durch die Muttersprache.....	196
5.4.1.1	Genus – ein Fall für Faustregeln.....	197
5.4.1.2	Strukturkenntnis durch die Muttersprache .....	200
5.4.2	Rezeptionsgrammatik und Verarbeitungssteuerung .....	202
5.4.3	Visualisierung grammatischer Regeln.....	205
5.4.4	Paradigmen – Lösung oder Problem?.....	211
5.5	Lernerautonomie in der Grammatikarbeit .....	217
5.5.1	Grammatische Regeln – selbständig erarbeitet.....	217
5.5.2	Zum Umgang mit Lernergrammatiken.....	222
5.6	Lösungshinweise zu den Aufgaben .....	226

## AUSBAU DER FERTIGKEITEN IN DER FREMDSPRACHE

<b>6</b>	<b>Lesen</b> .....	<b>231</b>
6.1	Modi der Sprachaktivitäten, Fertigkeiten und sprachliche Mittel .....	231
6.2	Leseverstehen.....	233
6.2.1	Arten des Lesens und Lesestile.....	233

6.2.2	Verstehensprozesse in Mutter- und Fremdsprache.....	235
6.2.3	Didaktische Konsequenzen.....	239
6.3	Aufgaben zu Leseverstehenstexten.....	241
6.3.1	Aufgaben zum Training wissensgeleiteter Strategien .....	241
6.3.2	Aufgaben zum Training datengeleiteter Strategien .....	243
6.3.3	Inhaltsbezogene Lehrerfragen – ein Fallbeispiel .....	248
6.4	Zum Umgang mit Leseverstehenstexten.....	252
6.4.1	Phasen bei der Arbeit mit Leseverstehenstexten .....	252
6.4.2	Zur Präsentation von Lesetexten .....	253
6.4.3	Unbekannte Wörter.....	254
6.5	Lösungshinweise zu den Aufgaben .....	255
<b>7</b>	<b>Hören</b>	<b>259</b>
7.1	Hören und Lesen – Gemeinsamkeiten und Unterschiede .....	259
7.2	Didaktische Konsequenzen .....	260
7.3	Aufgaben zu Hörverstehenstexten .....	262
7.3.1	Aufgaben vor dem Hören .....	262
7.3.2	Aufgaben während des Hörens .....	265
7.3.3	Aufgaben nach dem Hören .....	267
7.4	Aufgaben zum intensiven Hören .....	270
7.5	Komponenten- und Hilfsübungen.....	271
7.5.1	Komponentenübungen.....	272
7.5.2	Fertigkeitsunspezifische Hilfsübungen.....	273
7.6	Zur Präsentation von Hörtexten und zum Einsatz des Schriftbilds .....	275
7.7	Lösungshinweise zu den Aufgaben .....	277
<b>8</b>	<b>Schreiben</b>	<b>279</b>
8.1	Gründe für das Schreiben im Fremdsprachenunterricht .....	279
8.2	Schreiben als Prozess.....	281
8.2.1	Produkt vs. Prozess.....	281
8.2.2	Was ist Schreiben?.....	282
8.2.3	Prozessmodell des kompetenten Schreibens .....	283
8.2.4	Schreiben in der L2 vs. L1.....	284
8.3	Prozessorientierte Schreibdidaktik im Fremdsprachenunterricht .....	286
8.3.1	Ein didaktisches Phasenmodell.....	286
8.3.2	Leichte Schreibaufgaben von Anfang an.....	289
8.3.3	Beispiel für eine prozessorientierte Schreibstunde.....	289
8.4	Zur Entwicklung von Teilfertigkeiten .....	292
8.4.1	Übungen zu den Vertextungsmitteln .....	292
8.4.2	Zum Überarbeiten von Texten; Schreiben und Überarbeiten am Computer ...	301
8.5	Schreibanlässe.....	303
8.6	Lösungshinweise zu den Aufgaben .....	306
<b>9</b>	<b>Sprechen</b>	<b>309</b>
9.1	Sprechen und gesprochene Sprache in der jüngeren Fremdsprachendidaktik.....	309
9.2	Zum Prozess des Sprechens.....	312
9.2.1	Unterschiede zwischen Sprechen und Schreiben .....	312
9.2.2	Ein Produktionsmodell des Sprechens.....	313
9.2.3	Didaktische Konsequenzen.....	317



9.3	Dialogisches Sprechen in Alltagssituationen.....	320
9.4	Unterricht und Lernen als authentische Sprechanelle.....	328
9.5	Monologisches Sprechen und Diskussionsbeiträge.....	332
9.6	Zum Abschluss noch einmal: Sprechen und Schreiben.....	338
9.6.1	Wider eine Hierarchisierung der produktiven Fertigkeiten.....	338
9.6.2	Unterrichtsgespräch über einen literarischen Text.....	338
9.7	Lösungshinweise zu den Aufgaben.....	340

## MEDIENEINSATZ UND UNTERRICHTSPLANUNG

<b>10</b>	<b>Medien im Fremdsprachenunterricht</b>	<b>345</b>
10.1	Basismedien des Unterrichts.....	346
10.1.1	Lehrbuch und Arbeitsblatt.....	346
10.1.2	Tafel, Overheadprojektor und Smartboard.....	347
10.1.3	Karten.....	350
10.2	Zum Einsatz von Filmen.....	353
10.3	Digitale Medien.....	362
10.3.1	Vom Computer zum Mobilgerät.....	362
10.3.2	Digitale Medien in / neben / statt Fremdsprachenunterricht.....	363
10.3.3	Funktionen der Arbeit mit digitalen Medien – ein Überblick.....	364
10.3.4	Funktionen aus Sicht von Lehrenden.....	365
10.3.5	Funktionen aus Sicht von Lernenden.....	369
10.3.6	Zum Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS).....	380
10.4	Lösungshinweise zu den Aufgaben.....	387
<b>11</b>	<b>Unterrichtsplanung</b>	<b>391</b>
11.1	Prinzipien der Unterrichtsplanung.....	391
11.1.1	Ein Modell der Unterrichtsplanung aus der allgemeinen Didaktik.....	392
	Exkurs: Lernziele und der <i>Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER)</i> .....	398
11.1.2	Ein Modell der Unterrichtsplanung für den Fremdsprachenunterricht.....	403
11.1.2.1	Planungsschritte.....	403
11.1.2.2	Einführungs-, Präsentations-, Semantisierungs- und Übungsphase.....	404
11.1.3	Fachübergreifende und fachspezifische Modelle im Vergleich.....	406
11.2	Der Unterrichtsentwurf.....	406
11.2.1	Planung des Stundenverlaufs.....	408
11.2.2	Planung des Tafelbilds.....	409
11.2.3	Planung einer Stunde „Farben und ihre interkulturelle Bedeutung“.....	411
11.2.4	Stundenplanung und Lernerzentriertheit.....	416
11.3	Unterrichtsplanung und Unterrichtsbeobachtung.....	417
11.4	Lösungshinweise zu den Aufgaben.....	420
<b>12</b>	<b>Gute Ratschläge</b>	<b>421</b>
<b>13</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>425</b>
13.1	Gesamtverzeichnis.....	425
13.2	Zitierte Lehr- und Lernmaterialien, Nachschlagewerke, Autorenprogramme.....	440
<b>14</b>	<b>Sachregister</b>	<b>443</b>

# **SPRACHERWERBLICHE UND DIDAKTISCHE GRUNDLAGEN**



# 1 Spracherwerbliche Grundlagen

## 1.1 Fremdsprache – Zweitsprache – Tertiärsprache: Lernkontexte und Lernprozesse

Das Lernen einer *Fremdsprache* in Schule oder Hochschule im Heimatland ist nur ein Erwerbskontext, wenn auch ein prototypischer, und das Unterrichten in einem solchen Kontext ist lediglich eine Ausprägung des Sprachlehrens, wenn auch eine, die in den meisten Gesellschaften ein fest umrissenes Berufsbild entspricht und das im Bildungswesen institutionell verankert ist. Dem steht als ebenfalls prototypischer Erwerbskontext der Erwerb einer *Zweitsprache* gegenüber, der sich im Zielsprachenland vollzieht und bei dem der Lernende der fremden Sprache im Alltag, bei der Arbeit oder – im Fall von noch nicht Erwachsenen – in Kindergarten und Schule ausgesetzt ist. In diesen Situationen muss er seine kommunikativen und sozialen Bedürfnisse zu befriedigen versuchen, wie gut oder schlecht er die Sprache auch beherrscht.

Die Fremdsprachendidaktik hat den Zweitspracherwerb und seine Erforschung lange Zeit nicht zur Kenntnis genommen, und aus der Sicht eines angehenden Fremdsprachenlehrers mag dieser Bereich auf den ersten Blick als marginal erscheinen, findet doch im geschilderten Fall kein Unterricht statt. Jedoch sind in der Realität moderner Gesellschaften, insbesondere auch der deutschsprachigen, Kontexte des Sprachlernens und -lehrens verbreitet, die zwischen den genannten Polen liegen: Deutschunterricht kann in Form von Ferienkursen, Aufenthalten an Goethe-Instituten oder Schulungen multinationaler Unternehmen und Institutionen auch im Zielsprachenland stattfinden, und Migranten können aus freien Stücken oder durch Integrationsmaßnahmen veranlasst Sprachkurse besuchen. In beiden Fällen mischen sich die Lernkontexte, die in den prototypischen Fällen getrennt sind.

Zur Klärung der Begriffe Fremd- und Zweitsprache angesichts solcher nicht prototypischer Situationen werden oft der jeweilige Lernkontext und die Art der ablaufenden Lernprozesse, der Lernort sowie psychosoziale Bestimmungselemente herangezogen (vgl. Rösler 1994: 5ff, 2012: 30ff; Dietrich 2004b). Was die Lernkontexte betrifft, so ist zwischen natürlichen und institutionell gesteuerten Kontexten zu unterscheiden, was die Lernprozesse betrifft, zwischen ungesteuerten, unbewussten, beiläufigen Prozessen einerseits und gesteuerten, bewussten Prozessen andererseits. Als Lernorte kommen typischerweise das Zielsprachen- oder das Heimatland in Frage.

Das Fremdsprachenlernen ist nun immer an institutionell gesteuerte Kontexte gebunden, es ist aber hinsichtlich des Lernortes offen. Es kann sowohl innerhalb des Zielsprachenlandes als auch außerhalb stattfinden. Der Zweitspracherwerb findet in aller Regel im Land der Zielsprache statt, es ist aber offen, ob er durch den Besuch von Sprachkursen auch institutionell gesteuert begleitet wird oder nicht. Außerhalb eines etwa speziellen Deutsch als Zweitsprache-Angebots vollzieht sich der Zweitspracherwerb meist beiläufig, kann aber auch bewusste Elemente enthalten, wenn der Lerner z. B. kompetente Gesprächspartner nach der Bedeutung eines Worts fragt, nach der Korrektheit einer verwendeten Struktur oder nach den Möglichkeiten, eine bestimmte sprachliche Handlung zu bewältigen. Weiter kann ein gewisses Maß an Steuerung auch

von Anpassungen des kompetenten Gesprächspartners an das Sprachvermögen des Lernalerners ausgehen. Umgekehrt findet im Fremdsprachenunterricht nicht nur gesteuertes, bewusstes, sondern auch unbewusstes, beiläufiges, von Lehrer und Lehrwerk nicht geplantes Lernen statt. Wenn bei der bisherigen Charakterisierung von Fremdsprache und Zweitsprache oft das Verb *lernen* mit Ersterer verbunden war und *erwerben* mit Letzterer, so deshalb, weil mit Lernen in erster Linie die bewussteren Prozesse in Verbindung gebracht werden, mit Erwerben die weniger bewussten; keinesfalls soll aber eine Dichotomie von Lernen vs. Erwerben nahegelegt werden, wie sie zum Teil vertreten wurde (vgl. die Kontroverse um Krashens Monitorhypothese in 1.3.1.1).

Aber auch die vorangegangenen Bestimmungen können nicht in jedem Fall Klarheit schaffen. Was ist Deutsch für einen Studenten, der die Sprache im Heimatland institutionell gesteuert gelernt hat, nun aber an einer Universität in Deutschland studiert, oder für den Mitarbeiter einer Firma oder Institution, der sich aus beruflichen Gründen für einen längeren Zeitraum in einem der Zielsprachenländer aufhält und lebt: Fremd- oder Zweitsprache? In diesem Fall müssen noch psychosoziale Gesichtspunkte berücksichtigt werden: Wenn die fremde Sprache „eine für das Leben (und Überleben) in einer bestimmten Gesellschaft unverzichtbare Rolle spielt, dann haben wir es mit einer Zweitsprache zu tun ...“ (Edmondson/House 2011: 9). Eine Fremdsprache kann zur Zweitsprache werden, wenn sie „bei der Erlangung, Aufrechterhaltung oder Veränderung der Identität des Lernenden eine wichtige Rolle spielt“ (Rösler 1994: 8) und unmittelbar kommunikativ relevant ist. Sie kann nach dem Verlassen des Zielsprachenlandes aber auch wieder zur Fremdsprache werden.

Die Skizze der Erwerbskontexte zeigt, dass der ungesteuerte Zweitspracherwerb im Zielsprachenland und das institutionell gesteuerte Fremdsprachenlernen im Heimatland lediglich Pole auf einem Kontinuum jeweils zu spezifizierender Lernsituationen bilden; gemeinsam ist ihnen, dass ein Prozess der Aneignung einer fremden Sprache stattfindet. Sollen die Gemeinsamkeiten in den Blick kommen, wird als Oberbegriff zu Fremd- und Zweitsprache oft L2 verwendet. So soll auch im Folgenden verfahren werden; von einigen Autoren wird allerdings auch der Terminus Zweitsprache als Oberbegriff gebraucht.

Jeder L2-Erwerb setzt per definitionem den vorangegangenen Erwerb einer Erstsprache (L1) voraus. Dieser Terminus wird in der wissenschaftlichen Literatur gegenüber dem umgangssprachlichen „Muttersprache“ bevorzugt, weil er neutraler ist und nicht die Konnotation eines besonders engen emotionalen Verhältnisses zur betreffenden Sprache trägt; auch ist die entscheidende Bezugsperson im Spracherwerb nicht notwendigerweise die Mutter. Dies gilt vor allem nicht bei einem weiteren Spracherwerbstyp, dem bilingualen Erstspracherwerb, in dessen einer Ausprägung eher von Mutter- und Vatersprache zu reden wäre als von zwei Muttersprachen, in dessen anderer Ausprägung Familien- vs. Umgebungssprache die angemessenere Differenzierung bilden. Vom bilingualen Erstspracherwerb und dem Zweitspracherwerb ist weiterhin abzugrenzen der frühe Zweitspracherwerb im Kindesalter, ab etwa dem vierten bis fünften Lebensjahr. Er vollzieht sich, bevor die Strukturentwicklung der Erstsprache abgeschlossen ist, kann aber schon auf sprachlichem und kognitivem Wissen fußen, das mit der Erstsprache erworben wurde. Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive muss auf die beiden letzten Spracherwerbstypen nicht weiter eingegangen werden, womit sie aber

keineswegs marginalisiert werden sollen.<sup>1</sup> Gleichwohl sind Erkenntnisse über Erwerb, Speicherung und Gebrauch zweier Sprachen aber immer auf ihre Relevanz für didaktische Fragen zu reflektieren, unabhängig davon, in welchem Kontext die beiden Sprachen erworben werden.

Seit etwa 15 Jahren wird in der Fremdsprachendidaktik auch der Begriff *Tertiärsprache* verwendet.<sup>2</sup> Er trägt der Tatsache Rechnung, dass eine Fremdsprache für den Lerner nicht seine zweite Sprache sein muss, sondern auch seine dritte, vierte usw. sein kann. In schulischen und universitären Lernkontexten außerhalb der englischsprachigen Länder ist Deutsch heutzutage nur selten die erste Fremdsprache, es wird meist nach Englisch gelernt. Was das für den Lerner bedeuten kann, sei am Beispiel eines Chinesen mit L1-Mandarin illustriert. Im Deutschen begegnet er sprachtypologischen Erscheinungen, die sich stark von denen seiner Erstsprache unterscheiden, die ihm aber vom Englischen her bekannt sind und daher nicht mehr erworben werden müssen: Wörter werden mithilfe von Endungen oder Veränderungen des Stamms flektiert, es gibt eine obligatorische Tempusmarkierung am Verb und Artikel beim Substantiv, ein pronominales Subjekt darf nicht wegfallen, Fragen weisen gegenüber Aussagen eine permutierte Stellung von Subjekt und Verb auf usw. Nicht zuletzt ist ihm schon eine beträchtliche Zahl von Wörtern bekannt, zum einen aus dem gemeingermanischen Teil des deutschen Wortschatzes (*Haus – house, kalt – cold, singen – sing*) zum anderen aus dem eurolateinischen Teil (*Problem – problem, intensiv – intensive, diskutieren – discuss*). In der beschriebenen Sprachkonstellation bestehen also beträchtliche Transfer-, aber auch Interferenzmöglichkeiten aus der ersten Fremdsprache.

Wie stark eine bereits gelernte Sprache den Erwerb einer weiteren Sprache beeinflusst, hängt nicht davon ab, ob sie die Muttersprache ist oder nicht. Unter der Voraussetzung, dass sie in genügendem Ausmaß beherrscht wird, um überhaupt Einfluss auszuüben, ist vielmehr die Nähe entscheidend, die ein Lerner zwischen einem bestimmten Bereich der Zielsprache und dem entsprechenden Bereich einer seiner zuvor geeigneten Sprachen sieht, mithin die – subjektive – Psychologie.

In der Auseinandersetzung mit einer Tertiärsprache kann der Lerner aber nicht nur auf ein umfangreiches sprachliches Wissen rekurren, er vermag auch – im Falle einer zweiten Fremdsprache – auf Sprachlernerfahrungen im Unterricht zurückzugreifen und bisher aufgebaute Lernstrategien zu transferieren. Insgesamt hat es ein Unterricht „Deutsch nach Englisch“ zumeist mit älteren, bewusster vorgehenden, sprachlernerfahrenen und sich Erfolg zutrauenden Lernern zu tun – andernfalls wäre kaum eine zweite Fremdsprache gewählt worden –, die oft in kürzerer Zeit größere Erfolge erzielen als in der ersten Fremdsprache. Allerdings – und darauf hat die Tertiärsprachenforschung zurecht aufmerksam gemacht – berücksichtigen Lehrwerke diese Lernsituation in der Regel nicht. Auch Lehrer tun oft so, als sei „ihre“ Fremdsprache für die Lerner die einzige, wenn sie sich nicht sogar deren Versuchen, andere Fremdsprachen explizit in ihr Lernen einzubeziehen, ablehnend gegenüber verhalten.

---

<sup>1</sup> Klein (2001: 606) vermutet, der bilinguale Erstspracherwerb sei „weltweit gesehen vielleicht sogar der häufigere Fall als der monolinguale Erstspracherwerb“.

<sup>2</sup> Einen Überblick über die Tertiärsprachenforschung gibt Hufeisen (2001).

Im Unterricht scheinen unbewusste Beeinflussung wie bewusster Vergleich von Deutsch und vorher gelernter Fremdsprache immer wieder durch, wie die folgenden Transkripte ungarischer Gymnasiasten zeigen, die Deutsch nach Englisch lernen.

Transkript 1:

L.: Das Gesicht, Ági?

B.: Schmal, oval (mit *englischer Aussprache*)

L.: Nicht aber Englisch, auf Deutsch!

B.: Schmal, *oval* (mit *deutscher Aussprache*), rund.

Boócz-Barna (2007: 129); L.: Lehrer, B.: Schülerin

Transkript 2:

L.: Was bedeutet dieses Schild?

S1: Hier dürfen Sie nicht rauchen.

L.: Hier dürfen Sie, oder darf man. Ja, OK. Nächstes.

S2: Tanárnó! Visszatérve, hogy van a cigi németül? [Frau Lehrerin! Auf das Vorherige zurückkommend: wie heißt ‚Zigarette‘ auf Deutsch?]

L.: Zigarette. Aber eine Zigarette rauchen! Ja? Also (sie schreibt das Wort an die Tafel) die Zigarette ...

S2: Ja, z-vel? [Ach so, mit Z?]

L.: Ja. Also eine Zigarette rauchen.

Boócz-Barna (2007: 112); L.: Lehrer, S1: Schüler 1, S2: Schüler 2

In der ersten Szene hängt es wohl stark vom Ton ab, mit dem *Nicht aber Englisch, auf Deutsch!* gesprochen wird, ob die Schülerin einen hilfreichen Hinweis auf ihren Fehler und seine Korrektur erhält oder ob sie für das „Eindringen“ des Englischen kritisiert wird. In der zweiten Szene scheint die Lehrerin nicht zu bemerken, dass der Schüler sich Unterschiede in der Schreibung des Internationalismus bewusst macht. Es ist ein Verdienst der Tertiärsprachenforschung, in der Theorie wie für die Unterrichtspraxis, für die Neuner/Hufeisen u. a. (2009) zahlreiche Anregungen geben, den Blick stärker auf solche individuellen Lernprozesse gerichtet zu haben. Sie bildet damit – wie auch die Zweitspracherwerbsforschung – ein notwendiges Korrektiv zu Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik, die Lehrperspektive zu verabsolutieren.

Es läge in der Logik der bisherigen Ausführungen, von einer Tertiärsprache L3 gegebenenfalls weiter eine Quartärsprache L4, eine L5 usw. zu unterscheiden, denn schließlich ändern sich mit jeder weiteren Sprache die Lernvoraussetzungen: das sprachliche Wissen, auf das zurückgegriffen werden kann, die Sprachbewusstheit und die Sprachlernerfahrungen. Allerdings sind die Änderungen bei den letzten beiden Faktoren nur noch gradueller Natur, so dass Hufeisen (2001: 649) davon spricht, im Falle einer L4 erweitere sich der Bereich der Lernvoraussetzungen „nicht mehr so fundamental wie zwischen L2 und L3.“ Nicht nur aus diesem Grund, sondern auch um die Übersichtlichkeit nicht zu gefährden, soll im Folgenden eine weitere terminologische Differenzierung unterbleiben. Des weiteren soll, wie in der Spracherwerbsforschung üblich, weiterhin L2 als Oberbegriff für eine Fremd- oder Zweitsprache beibehalten werden, auch wenn es sich im konkreten Fall um eine L3 oder Ln handelt. Damit

soll aber keinesfalls in Abrede gestellt werden, dass bereits gelernte Sprachen in sprach-erwerblicher und didaktischer Sicht unbedingt zu berücksichtigende Lernvoraussetzungen einer so verstandenen L2 bilden. Sofern es im weiteren Verlauf nötig ist, wird die jeweilige Sprachkonstellation expliziert.

## **1.2 Zur Relevanz der Zweitspracherwerbsforschung für die Fremdsprachendidaktik**

Wie der Abgrenzungsversuch zwischen Fremd- und Zweitsprache bereits gezeigt hat, ist der Lehrer, wenn der Unterricht im Zielsprachenland stattfindet, mit Lernern konfrontiert, deren Kontaktintensität mit der Zielsprache außerhalb des Unterrichts in der Regel die innerhalb des Unterrichts übersteigen dürfte. Aber auch im Heimatland sind Lehrer und Lehrwerk bei weitem nicht mehr der einzige Zugang zur fremden Sprache: Medien wie Satellitenfernsehen und Internet ermöglichen jederzeit Sprachkontakt – Chat und Email auch sprachlich interaktiven –, Filme auf DVD oder im Netz können eine deutsche Tonspur haben und die sprunghaft gestiegene Mobilität von Touristen, Geschäftsleuten oder in der Ausbildung Befindlichen eröffnet leichter auch direkten Kontakt mit Muttersprachlern. Sofern Deutsch an einer Universität gelernt wird, gibt es fast immer auch deutschsprachige Austauschstudenten; die dadurch eröffneten Lernmöglichkeiten sind durch Tandemprojekte zum Teil institutionalisiert. Durch all diese Entwicklungen haben immer mehr Fremdsprachenlerner ungesteuerten Zugang zur Sprache, womit vielfältige implizite Lernprozesse in Gang kommen können. Da diese in der Zweitspracherwerbsforschung untersucht werden, ist ein erster Grund gegeben, dass Fremdsprachenlehrer sich mit ihren Erkenntnissen auseinander setzen sollten.

Der zweite Grund ist, dass die gesellschaftliche Entwicklung nicht nur die prototypischen Lernsituationen aufgebrochen, sondern auch neue Lehrsituationen und Berufsbilder geschaffen hat. Immer öfter finden sich Lehrer, die für das Unterrichten einer L2 ausgebildet wurden, in einer Situation wieder, in der sie ihre L1 als Zweitsprache unterrichten. Auch dann ist Wissen über den Zweitspracherwerb unerlässlich. Rupp (2014: 451-600) weist darauf hin, dass in durch Migration geprägten mehrsprachigen Gesellschaften der ehemals „muttersprachliche“ Unterricht ein gebotener Ort ist, wo zweitsprachliche Lernerfahrungen zu reflektieren sind und bei Lernproblemen unterstützt werden muss. Für den Fremdsprachenunterricht gilt dies genauso.

Der dritte Grund ist, dass die Didaktik stets Gefahr läuft, das Lehren im Sinne einer Anweisungsdidaktik und -methodik zu verabsolutieren, während das Lernen weniger Beachtung findet (vgl. auch Kap. 2). Schlimmstenfalls wird sogar von der Identität von Lehren und Lernen ausgegangen, gemäß der Vorstellung: „Gelernt wird, was gelehrt wird“. Die Zweitspracherwerbsforschung, die in Deutschland in den 1970er Jahren mit dem Heidelberger Pidgin Projekt (Klein/Dittmar 1979, Klein 1984, von Stutterheim 1986) und dem Wuppertaler ZISA-Projekt (Zweitsprachenerwerb italienischer, spanischer und portugiesischer Arbeiter) (Clahsen/Meisel/Pienemann 1983) begann, fokussiert dagegen neben den Bedingungen des Erwerbs vor allem dessen Verlauf und das Vorgehen der Lerner selbst, stellt also das Lernen in den Vordergrund.



Für einige ihrer prominenten Vertreter ist die Untersuchung des ungesteuerten Zweitspracherwerbs sogar in zweifacher Hinsicht Grundlagenwissenschaft: für den Fremdsprachenunterricht und für die gesamte Spracherwerbsforschung. Die Zitate von Klein (1984: 31) und Wode (1993: 33–34) illustrieren diese Positionen.

Wenn man sinnvoll und fundiert in den Erwerbsprozeß eingreifen will, muß man die grundlegenden Gesetzlichkeiten kennen, die ihn bestimmen; die aber kann man am wenigsten ermitteln, wenn diese Gesetzlichkeiten durch eine bestimmte Lehrmethode (positiv oder negativ) beeinflusst werden. Die Art und Weise, in welcher der Mensch Sprache verarbeitet, damit auch, wie er Erst- und Zweitsprachen lernt, hat sich über Hunderttausende, vielleicht Millionen von Jahren entwickelt, und zwar, soweit wir wissen, bis vor kurzem ... ohne systematischen Unterricht. Er hat also seine Fähigkeit, eine Zweitsprache zu lernen, im ungesteuerten ZSE ausgebildet, und es ist verwegen anzunehmen, diese Fähigkeit sei frei manipulierbar. ... In jedem Fall weist dies dem ungesteuerten ZSE [Zweitspracherwerb] eine gewisse Priorität für die Forschung zu ... Mit dem letzten Punkt ist bereits einiges über den gesteuerten ZSE und sein Verhältnis zum ungesteuerten gesagt. Er muß als abgeleiteter Fall betrachtet werden, als ein Versuch, einen natürlichen Prozeß zu domestizieren. (Klein 1984: 31)

Heute muß der natürliche L2-Erwerb als der für die Spracherwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik wichtigste Spracherwerbstyp gelten. Aus methodischer Sicht ist er in mehrfacher Hinsicht unübertroffen: Beim kleinen L1-Kind ist es meist schwer zu entscheiden, ob ein sprachliches Phänomen bedingt ist durch die allgemeine intellektuelle (Un)Reife – weil die Konzepte fehlen und das logische Denkvermögen noch nicht hinreichend entwickelt ist – oder durch die Besonderheiten der zu lernenden sprachlichen Strukturen. Beim meist weiter entwickelten L2-Kind, bei Jugendlichen oder Erwachsenen, löst sich das Problem von selbst. Hier sind die allgemeinen intellektuellen Voraussetzungen längst gegeben. Im L2-Erwerb lassen sich daher die Sprachlernprobleme im engeren Sinn besser von den allgemeinen intellektuellen Problemen trennen und beobachten.

Der natürliche L2-Erwerb ist die unabdingbare Vergleichsbasis für die Frage nach den *spracherwerblichen Grundlagen des FU* [Fremdsprachenunterrichts] und nach seiner Steuerbarkeit. (Wode 1993: 33–34)

Es kann nicht verwundern, dass einem so prononcierten Anspruch heftig widersprochen wurde, in Deutschland vor allem von der Sprachlehr- und -lernforschung, die sich Mitte der 1970er Jahre im universitären Bereich etablierte; eine Einführung in ihre Geschichte, Ziele und Forschungsfelder geben Edmondson/House (<sup>4</sup>2011). Auch für sie bildet die Untersuchung des Lernprozesses einen Schwerpunkt, sie betont der Zweitspracherwerbsforschung gegenüber jedoch den Einfluss der Lehr-/ Lernsituation, die sich im Unterricht gänzlich anders gestaltet. Themen und Ton der anfangs polemisch geführten Debatte lassen sich aus den Titeln der einschlägigen Aufsätze erschließen: „Lernt’ oder ,erwirbt’ man Fremdsprachen im Unterricht? Zum Verhältnis von Sprachlehrforschung und Zweitspracherwerbsforschung“ (Bausch/Königs 1983), „Die Revolution frißt ihre Kinder. Eine Erwiderung auf Bausch/Königs „Lernt’ oder ,erwirbt’ man ...“ (Wode 1985), „Gegen Ausschließlichkeitsansprüche in der Erforschung des Erwerbs von Fremdsprachen“ (Henrici 1986).

Was sowohl die Sprachlehr- und -lernforschung als auch die traditionelle Fremdsprachendidaktik herausfordert, ist, dass die Zweitspracherwerbsforschung mit Hilfe der Methode der Lernaltersanalyse für bestimmte Bereiche der Grammatik Erwerbssequenzen beim ungesteuerten Lernen festgestellt hat, die sich unabhängig von und zum

Teil entgegen dem Curriculum und den Bemühungen der Lehrenden auch unter gesteuerten Bedingungen, also auch im Fremdsprachenunterricht zeigen. So stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten, Grenzen und Methoden der Grammatikvermittlung und damit einem der konstitutiven Momente von Fremdsprachenunterricht. Im Folgenden wird zunächst die Methode der Lernaltersprachenanalyse erläutert, und dann sollen die gut attestierten und in ihren didaktischen Implikationen illustrativen Sequenzen im Erwerb der deutschen Wortstellung vorgestellt werden.

### 1.2.1 Lernaltersprachen und ihre Analyse (*interlanguage*)

Das Verfahren der Lernaltersprachenanalyse ist gegenwärtig das dominante Paradigma der Zweitspracherwerbsforschung und gleichzeitig ihr fruchtbarstes. Die Grundannahme ist, dass ein Lerner zu jedem Zeitpunkt des Erwerbsprozesses über ein in sich geschlossenes sprachliches System verfügt, seine *Lernaltersprache* oder *Lernaltersprachenvarietät*, mit der er seine kommunikativen Bedürfnisse zu befriedigen versucht. Ferner wird angenommen, dass die Varietäten der einzelnen Lerner trotz interindividueller Variabilität wesentliche Gemeinsamkeiten aufweisen, was zentral ist für die wissenschaftliche und didaktische Brauchbarkeit des Konzepts der Lernaltersprache. Im Verlauf des Erwerbs bildet ein Lerner eine Kette immer neuer, jeweils komplexer werdender Lernaltersprachenvarietäten aus, die einander in systematischer Weise ablösen und sich der Zielsprache annähern. Dieser Prozess verläuft aber nicht linear, sondern ist auf jeder Erwerbsstufe von intraindividuelle Variabilität gekennzeichnet. Scheinbare Rückfälle auf frühere Niveaus zeigen sich insbesondere unter hoher kognitiver Last bei bestimmten kommunikativen Aufgaben und in Restrukturierungsphasen (s. u.).

Lernaltersprachenvarietäten sind, betont Klein (2001: 615–6), „... nicht unvollkommene Nachahmungen einer „eigentlichen Sprache“ – nämlich der Zielsprache –, sondern eigenständige, in sich fehlerfreie Systeme, die sich durch ein besonderes lexikalisches Repertoire und besondere morphosyntaktische Regularitäten auszeichnen. Voll entwickelte Sprachen wie Deutsch, Englisch, Latein sind einfach Grenzfälle von Lernaltersprachenvarietäten.“

Bildet der Lerner keine weitere Lernaltersprachenvarietät mehr aus – was einen Zuwachs des Vokabulars nicht ausschließt –, ist der Lernprozess an sein Ende gekommen. Der Endzustand, die letzte Lernaltersprachenvarietät, entspricht nicht immer der Zielvariety – im ungesteuerten Erwerb bei Erwachsenen ist dies sogar nur selten der Fall. Dann spricht man von Fossilierung.

Fossilierung kann unterschiedliche Ursachen haben. Es kann sein, dass sich der Antriebs- oder die Motivationsfaktor, mit der eine Sprache gelernt wird, aufgebraucht hat, etwa weil der Lerner seine kommunikativen Bedürfnisse mit der erreichten Varietät decken kann. In diesen Fällen spricht man von instrumenteller Motivation. Im Fremdsprachenunterricht kann sich diese Art von Motivation in der Weise niederschlagen, dass ein Lerner sich mit der erreichten Schulnote in der Fremdsprache begnügt und seine Lernbemühungen aufgibt. Anders gelagert ist die integrative Motivation: Hier möchte der Lerner in seiner Umgebung nicht auffallen. Da an soziale und kommunikative Kontakte mit Sprechern der Zielsprache gebunden, kommt dieser Motivationstyp im Fremdsprachenunterricht außerhalb des Zielsprachenlandes nur selten vor. Doch so lernförderlich eine integrative Motivation auch sein mag, es kann dennoch sein, dass

der Lerner die noch bestehenden Unterschiede zwischen seiner Varietät und der Sprache seiner Umgebung, dem Input, nicht mehr wahrnimmt. Wenn ihn niemand auf die Unterschiede hinweist oder Input und Zugangsmöglichkeiten zur Zielsprache von vornherein nicht reich, vielfältig und intensiv genug sind, dann wird weiterer Erwerb weder ange regt noch gefordert. Werden Unterschiede zwischen dem Input und der eigenen Sprache nicht mehr wahrgenommen, liegt das meist an dem von Klein (1984, 2001) so genannten Sprachverarbeiter (language processor), der zum einen von biologischen Determinanten, zum anderen von sämtlichem einem Lerner zu einem gegebenen Zeitpunkt verfügbaren Wissen abhängt. Zu den biologischen Determinanten gehören die peripheren Organe, mit denen wir sprachliche Äußerungen wahrnehmen oder produzieren, und Teile der zentralen Verarbeitung im Gehirn, „also höhere Aspekte der Wahrnehmung, Gedächtnis, Kognition, vielleicht auch – wie von manchen Sprachtheoretikern angenommen – ein eigenes ‚Sprachmodul‘ ...“ (Klein 2001: 606–607). Die biologischen Determinanten verändern sich im Laufe der Zeit und können zum Beispiel im Erwachsenenalter die Wahrnehmung phonemischer Unterschiede erschweren. Bedeut samer für den Zweitspracherwerb sind aber sicherlich die Veränderungen im verfügbaren Wissen, zu dem das Weltwissen eines Lerners, seine bereits erworbene Kenntnis der Zielsprache und die Kenntnis seiner L1 oder anderer beherrschter Sprachen gehören. Der letzte Wissensbestand kann durch negativen Transfer durchaus in bestimmten Bereichen zu Fossilierungen führen; auf die Rolle des Transfers wird unten noch weiter eingegangen.

Mit Sprachverarbeiter, Antrieb/Motivation und Zugang/Input sind drei der sechs Grundgrößen jeden Spracherwerbs genannt, die Klein (1984, 2001) unterscheidet. Es sind die unabhängigen Größen, die nicht nur den Endzustand bestimmen, sondern auch die Struktur des Erwerbsverlaufs und sein Tempo. Die beiden letzten Faktoren werden in der englischsprachigen Literatur eingängig als *route* und *rate* bezeichnet; mit dem Endzustand bilden sie die drei abhängigen Größen des Spracherwerbs.

Kommen wir auf die Lernervarietäten zurück, die der Sprachverarbeiter in der Auseinandersetzung mit dem verfügbaren Input konstruiert, solange der Antrieb wirksam ist. Die Spracherwerbsforschung versucht, die inneren Gesetzmäßigkeiten und Strukturen jeder Lernervarietät zu einem bestimmten Zeitpunkt aus sich selbst heraus zu beschreiben – und nicht vor dem Hintergrund der Zielsprachenvarietät. Täte man Letzteres, so gelangte man kaum über die Feststellung dessen hinaus, was der Lerner *nicht* kann, man verlöre dagegen aus den Augen, was er kann und wie er zu seinem Können gelangt ist. Eine solche Defizitperspektive nimmt die *error analysis* ein.

Dieser im englischsprachigen Raum früher einflussreiche Ansatz widmet sich der „Fehleranalyse“. Sie betrachtet ebenso wie der Fremdsprachenunterricht Äußerungen des Lerners primär im Vergleich zur Zielsprache – und hier oft zu einer besonders normativen Auffassung ihrer sprachlichen Strukturen – und begreift Abweichungen von ihr als Fehler, die prophylaktisch oder therapeutisch angegangen werden müssen. In vielen Formen des Fremdsprachenunterrichts finden sich die Grundannahmen der *error analysis* als die wenig lernförderliche „Rotstiftperspektive“ wieder, die alle Abweichungen von der Zielsprache gleichermaßen als zu sanktionierende Fehler betrachtet. Eine zielsprachenorientierte Sichtweise legt außerdem fälschlicherweise nahe, Spracherwerb bestehe lediglich in der schrittweisen Addition sprachlicher Elemente zu

den schon beherrschten Elementen, was bei genauerer Betrachtung nicht einmal für den Erwerb von Wörtern gilt (vgl. Kap. 4.1). Sie verkennt, dass der Erwerb eines Elements den vollständigen Umbau eines Bereichs der Lernervarietät nach sich ziehen kann. Hat der Lerner beispielsweise den Akkusativ im Deutschen erworben, kann er fortan Handelnde und Betroffene durch den Kasus kennzeichnen, während ihm dafür zuvor nur die Wortstellung zur Verfügung stand (der Handelnde wird vor dem Betroffenen genannt). Die Wortstellung kann nun ihrerseits andere Aufgaben übernehmen, nämlich unter bestimmten Umständen ausschließlich Thema und Rhema zu kennzeichnen, d. h. das, worüber gesprochen wird, und das, was darüber ausgesagt wird. So führt der Erwerb selbst eines eher unscheinbaren morphologischen Elements zu einer umfangreichen Restrukturierung und damit zu einem neuen grammatischen System.

In der Annahme von Lernervarietäten trifft sich die Zweitspracherwerbsforschung mit einem prominenten Forschungszweig aus dem englischsprachigen Raum, der von der Untersuchung des institutionell gesteuerten Fremdsprachenlernens herkommt. Schon 1967 hat Corder zur Beschreibung der jeweiligen Fähigkeiten eines Lerners den Begriff der *transitional competence* und Selinker 1972 den der *interlanguage* eingeführt; andere Autoren sprechen von *approximative system* oder *Interimsprache*. Bereits die Wahl der Bezeichnungen macht deutlich, dass auch diese Ansätze von Sprachsystemen eigenen Rechts ausgehen und nicht vom Vergleich mit der Zielsprache. Sie stellen so eine Überwindung der theoretischen und praktischen Defizite der *error analysis* dar.

In Lerneräußerungen finden sich Strukturen und Elemente, die auf fünf unterschiedliche kognitive Prozesse zurückgeführt werden können.

1. Die Lernaltersprache enthält Strukturen, die weder in der L1 noch in der L2 vorkommen; diese belegen, “that the learners themselves impose structure on the available linguistic data and formulate an internalized system.” (Gass/Selinker<sup>3</sup>2008: 14).<sup>3</sup> Die entsprechenden Strukturen sind oft als entwicklungspezifisch einzustufen; Beispiele werden unten und im Abschnitt zum Erwerb der deutschen Wortstellung angeführt.

2. Die Lernaltersprache enthält weiter zielsprachliche Strukturen und Strukturen, die Übergeneralisierungen erkannter L2-Regeln darstellen, z. B. wenn die regulären Personalendungen des Verbs auch auf *wissen* angewendet werden (*Weißt das jemand?*); hier liegen intralinguale Einflüsse vor.

3. Interlinguale Einflüsse zeigen sich in Strukturen, die aus der L1 oder anderen beherrschten Sprachen transferiert sind. Im Lernaltersprachenansatz stellen solche Übertragungsprozesse lediglich einen der Faktoren dar, die die Sprachentwicklung beeinflussen. In der frühen Zweitspracherwerbsforschung wurden diese Einflüsse dagegen verabsolutiert; die entsprechenden Thesen sind mit der Kontrastivhypothese verbunden, die im Anschluss diskutiert wird.

4. Die Interlanguage kann auch Transfer aus der Lernumgebung enthalten, so wenn verstärktes Üben bestimmter Elemente im Unterricht zu ihrer Übergeneralisierung oder Verwechslung mit ähnlichen Strukturen führt. Weil solche Fehler nicht im ungesteuerten Erwerb auftreten, werden sie z. T. als schülerspezifisch charakterisiert (vgl. Bahns 1985).

---

<sup>3</sup> ... dass die Lerner den verfügbaren Daten selbst eine Struktur zuordnen und ein internes System formulieren. [eig. Übs.]

5. In Lerneräußerungen können schließlich Phänomene auftreten, die eigentlich nicht zur jeweiligen Interimkompetenz des Lerners gehören, sondern sich dem Einsatz von Kommunikationsstrategien verdanken, mit deren Hilfe Verständigungsprobleme gelöst werden, für welche die ausgebildete Kompetenz noch nicht ausreicht (vgl. 2.3.1).

Die Interlanguage-theorie betrachtet die fünf Prozesse als – meist nicht bewusste – Aktivitäten des Lerners, der somit nicht als Objekt des Lernprozesses gefasst wird, sondern als Subjekt, das die zu erwerbende Sprache selbständig konstruiert. Sofern die Prozesse 1–4 zu Fehlern führen, handelt es sich um Kompetenzfehler, da ein eigenständiges System unterstellt wird. Davon zu unterscheiden sind Performanzfehler, die aus Flüchtigkeit, Überlastung o. ä. zustandekommen und mit denen der Lerner hinter sein jeweiliges System zurückfällt; sie wären im Prinzip von ihm selbst korrigierbar.

Der Lernervarietäten- und der Interlanguageansatz werden gegenwärtig nicht zuletzt deswegen bevorzugt, weil alternative Theorien des L2-Erwerbs sich als unzutreffend oder unzureichend erwiesen haben. Dies gilt in erster Linie für die Kontrastivhypothese und die Identitätshypothese.

Exkurs: Die *Kontrastivhypothese*, die im Gefolge der Audiolingualen Methode und im Zusammenhang mit behavioristischen Lerntheorien des Spracherwerbs eine Zeitlang auch in Überlegungen zum Lernen im Fremdsprachenunterricht ein beherrschendes Paradigma bildete, sah im Transfer aus der L1 den zentralen Lernvorgang. Gleiche oder ähnliche Strukturen von L1 und L2 führten zu einer Lernerleichterung (positiver Transfer), unterschiedliche Strukturen zu erschwertem Erwerb oder Fehlern (negativer Transfer oder Interferenz). Grundlage des Fremdsprachenunterrichts mussten daher kontrastive linguistische Untersuchungen von L1 und L2 sein, um über sie Lernschwierigkeiten vorauszusagen, denen dann durch die strukturelle Progression und das Angebot an Lernmaterial prophylaktisch begegnet werden könne.

Diese Hypothese ist aus theoretischen, empirischen und unterrichtspraktischen Gründen kritisiert worden (für einen Überblick vgl. Kuhberg 2001), von denen die wichtigsten hier kurz erwähnt seien: In den Lernervarietäten treten, wie oben schon erwähnt wurden, Strukturen auf, die weder aus der L1 noch aus der L2 stammen und als entwicklungsbedingte Strukturen aufgefasst werden können (vgl. unten 1.2.2); zahlreiche nicht-zielsprachliche Strukturen sind Übergeneralisierungen erkannter L2-Regularitäten. Lerner unterschiedlicher Ausgangssprachen machen oft dieselben Fehler in der Zielsprache, was wieder für eine Auseinandersetzung mit dem Input unabhängig von der L1 spricht. Große Unterschiede zwischen Sprachen sind – entgegen der Vorhersage der Kontrastivhypothese – oft leichter zu lernen als geringfügige Unterschiede, denn Erstere sind auffälliger, Letztere oft nur schwer erkennbar und daher sehr hartnäckig. Von Transfer sind außerdem die Bereiche Aussprache, Morphologie, Wortschatz, Syntax, Semantik und Pragmatik in unterschiedlichem Maße betroffen. Untersuchungen zu Transfer als Lernstrategie zeigen darüber hinaus, dass Lerner ein Gefühl dafür haben, welche Strukturen und Elemente in ihrer L1 markiert sind und sich somit nicht zum Transfer eignen und welche unmarkiert und damit transferierbar sind. So übertragen Deutsche nicht die unterschiedliche Stellung des finiten Verbs in Aussagehaupt- und Nebensätzen auf andere Sprachen, umgekehrt gehen aber Lerner von Ausgangssprachen mit einer einheitlichen Verbstellung in den Satztypen von einer solchen auch im Deutschen aus. Transfer ist also keine symmetrische Angelegenheit und kein Prozess, dem Lerner willenlos unterworfen sind. Im Bereich des Wortschatzes werden nur die zentralen und prototypischen Bedeutungen eines Wortes auf sein Übersetzungsäquivalent übertragen, nicht seine peripheren.

In unterrichtspraktischer Sicht schließlich gehen die Angaben über den Anteil transferbedingter Fehler weit auseinander, in von R. Ellis (2008: 355) aufgeführten Studien variieren sie zwischen 3 % und 51 %, der Durchschnitt der Untersuchungen kommt auf ein Drittel. Was führt

zu solch unterschiedlichen Einschätzungen? Zur Klärung sei ein Beispiel von Kleppin (1998: 30) diskutiert: „Ein französischer Muttersprachler wird im Deutschen häufig folgenden Fehler begehen und sagen: *Er fragte ihr* ... (statt: *Er fragte sie* ...). Im Deutschen steht nach dem Verb *fragen* das direkte Objekt (Akkusativobjekt), im Französischen nach dem Verb *demander* (= *fragen*) das indirekte Objekt (Dativobjekt). Die Ursache dieses Fehlers könnte also ein negativer Transfer sein ...“ Wie der Konjunktiv des letzten Satzes andeutet, ist auch eine andere Erklärung möglich. Der Verfasser ist schon öfter von Lernern mit anderer L1 als Französisch so angesprochen worden: *Herr K., ich wollte Ihnen etwas fragen*. Wo die Erstsprachen keinen Dativ haben, kommt Transfer nicht in Betracht, vielmehr könnte es sich hier um eine Analogie zu *Ich wollte Ihnen etwas sagen* handeln, ausgelöst von der semantischen und lautlichen Verwandtschaft von *sagen* und *fragen*. Die Lerner könnten aber auch ein bereits erworbenes Wissen übergeneralisieren, nämlich: Wenn ein deutsches Verb zwei Objekte hat, steht eins im Akkusativ, das andere im Dativ, sofern nicht Präpositionalobjekte involviert sind. Verben mit doppeltem Akkusativ wie *jemanden etwas fragen* sind im Deutschen rar. Die Äußerung des französischsprachigen Lerners kann also sowohl im Sinne der Kontrastivhypothese als L1-bedingt interpretiert werden als auch als L2-bedingte Übergeneralisierung bzw. Analogiebildung. Manchen Lernern erscheint *Ihnen* außerdem als höflicher, denn es ist länger und seltener als *Sie* und begegnet in Floskeln, mit denen man höflichen Kontakt aufbaut: *Wie geht es Ihnen?*

Ein letzter Aspekt der Transferdiskussion sei noch angesprochen: Es sind oft bestimmte Aufgaben des Unterrichts selbst wie Übersetzungen aus der L1, die Transfer erst provozieren.

Die grundlegende Kritik an der Kontrastivhypothese bestreitet nicht, dass Übertragungen aus der L1 eine – je nach sprachlichem Bereich zu differenzierende – Rolle spielen, sie widerspricht aber entschieden der These, dass sich Transfer als alleinige Erklärungsgrundlage des L2-Erwerbs eignet. Dazu ist allein schon der Anteil transferbedingter Fehler zu gering. Der Lernervarietäten- bzw. Interlanguageansatz dagegen ist umfassender und kann diejenigen Aspekte der Lerner-sprache, die auf der L1 oder weiterer bereits gelernter Sprachen beruhen, in sein kognitives Modell des Spracherwerbs integrieren. Dabei äußert sich der Einfluss dieser Sprachen nicht nur in auf sie zurückführbaren „Fehlern“ und der Erleichterung der Lernaufgabe durch Übertragungen, sondern auch in Vermeidung oder übermäßigem Gebrauch bestimmter Elemente und Strukturen. Er äußert sich ferner darin, dass Lerner schneller solche Strukturen einer Entwicklungssequenz erreichen, die Strukturen der L1 entsprechen, sie andererseits aber auch nur schwer überwinden oder dort sogar fossilieren.

Als Gegenbewegung zur Kontrastivhypothese entstand in der Zweitspracherwerbsforschung in den 1980er Jahren die *Identitätshypothese*, wonach sich Erst- und Zweitspracherwerb, da von den gleichen Mechanismen gesteuert, im wesentlichen gleichen. Argumentiert wurde mit der Entdeckung, dass bestimmte englische Morpheme von spracherwerbenden Kleinkindern wie von Erwachsenen mit Englisch als L2 unabhängig von der L1 in der gleichen Abfolge erworben werden (vgl. Krashen 1982) sowie mit der Feststellung gleicher Sequenzen bei der Entwicklung der Negation oder Fragesyntax in Erst-, Zweit- und sogar Fremdsprache, und dies über unterschiedliche Sprachen hinweg (vgl. Wode 1993). Über das Vorliegen identischer oder ähnlicher Strukturentwicklungen in Lerneräußerungen hinaus jedoch eine Identität der Spracherwerbsprozesse zu behaupten, übersieht, dass sich die kognitive und soziale Kompetenz eines Lerners im L1-Erwerb zusammen mit und in gegenseitiger Abhängigkeit von seiner linguistischen Kompetenz ausbilden. In einer L2 werden sie nicht erneut ausgebildet, sondern stehen als Lernvoraussetzungen zur Verfügung, samt dem sprachlichen Wissen über die L1. Außerdem vollzieht sich die Strukturentwicklung in vielen Bereichen nicht parallel, z. B. bei der deutschen Wortstellung, wo Kinder im L1-Erwerb von der Endstellung des Verbs, erwachsene und ältere Lerner dagegen von Subjekt-Verb-Abfolgen ausgehen (vgl. 1.2.2) und Kinder im frühen L2-Erwerb zugleich das Vollverb an das Satzende stellen und die linke Satzklammer mit Hilfs- und Modalverben oder

nicht zielsprachlichen semantisch bedeutungsarmen Platzhalter-Verben besetzen (vgl. Kaltenbacher/Klages 2007). Schließlich ist für die Identitätshypothese nicht zu erklären, warum es in einem Spracherwerbstyp zu Fossilierung kommt, im anderen nicht. In der Fremdsprachendidaktik hat die Identitätshypothese, im Gegensatz zur Kontrastivhypothese, kaum eine Rolle gespielt.

Zum Abschluss der Skizze des Lernervarietätenansatzes sei an einem Beispiel illustriert, welche grundsätzlich unterschiedliche Sichtweise auf Lerneräußerungen er im Vergleich zur *error analysis* und der in der Praxis üblichen Fehleranalyse einnimmt. Ein Kind mit Chinesisch als L1, das mit vier Jahren Deutsch als L2 zu erwerben begann, berichtete im Alter von sieben stolz von seinen ersten Schwimmszügen ohne den Vater: *mit ohne Papa*. Diese Struktur wurde auch in anderen Situationen häufig gebraucht und blieb trotz Sticheleien gleichaltriger monolingualer Freunde korrekturresistent (*Was heißt denn mit ohne Zucker?*); noch 18 Monate später war zu hören: *Da kann ich einfach mitsingen, mit ohne dass ich das Lied vergesse*. Die Fehleranalyse würde die produzierte Struktur mit der Zielsprache vergleichen und bei einer oberflächenorientierten Beschreibung das Hinzufügen eines Morphems feststellen oder bei Anlehnung an die Kategorien der Lateingrammatik einen Fehler im Bereich der Präposition bzw. Konjunktion *ohne*. Somit würde festgestellt, was der Lerner nicht kann, doch es bliebe unberücksichtigt, was er kann und warum er diese Struktur verwendet hat (Transfer scheidet im vorliegenden Fall aus). Was kann aber ein Kind, das *mit ohne Papa* sagt? Es will ein komitatives Verhältnis *mit Papa* negieren; dazu bedient es sich als erstes einer Form, die dieses Verhältnis ausdrückt: *mit*, und als zweites eines dem Input entnommenen Negators: *ohne*. Bei Letzterem handelt es sich nicht um den gängigsten Negator *nicht*, sondern um einen, den das Kind ausschließlich in komitativen Kontexten wahrgenommen hat und daher hier verwendet. Nur traut es *ohne* entweder alleine nicht die gesamte Bedeutung zu oder es folgt einer der Grundannahmen jedes Spracherwerbers, dass zwischen Form und Bedeutung sprachlicher Ausdrücke ein Eins-zu-eins-Verhältnis bestehen sollte.<sup>4</sup> So wird das Komitative durch *mit*, die Negation durch *ohne* ausgedrückt. Die resultierende Lernersprache ist sogar ein wenig „logischer“ als die Zielsprache Deutsch, wo in dem einen Ausdruck *ohne* zwei Bedeutungen fusionieren. Und dass eine Lernersprache stets eine mögliche Sprache ist – erinnert sei an das oben zitierte Diktum von Klein (2001), nach dem voll entwickelte Sprachen Grenzfälle von Lernervarietäten sind – , zeigt das englische *without*, das in ähnlicher Weise je eine Form für das Komitative (*with*) und eine Negation (*out*) enthält. – Wie für entwicklungsbedingte Fehler charakteristisch, hielt sich *mit ohne* trotz Korrekturversuchen, verschwand später aber von alleine.

### 1.2.2 Entwicklungssequenzen am Beispiel des Wortstellungserwerbs

Als besonders gut attestiert und zentral für den Erwerb der Syntax können die von der Zweitspracherwerbsforschung bei Erwachsenen aufgedeckten Sequenzen beim ungesteuerten Erwerb der deutschen Wortstellung gelten. Zudem ist ihre Entwicklung auch im Fremdsprachenunterricht untersucht worden, und zwar unter der für die Didaktik folgenreichen Fragestellung, ob sich die Erwerbssequenzen auch unter gesteuerten

<sup>4</sup> Diesem Prinzip folgen auch Kinder im Erstspracherwerb, und so ist es nicht verwunderlich, dass auch bei monolingual aufwachsenden deutschen Kindern *mit ohne* beobachtet worden ist.

Bedingungen zeigen und was passiert, wenn die Anordnung des Materials oder der Zeitpunkt, zu dem bestimmte grammatische Regeln präsentiert werden, nicht mit der Sequenz im ungesteuerten Erwerb übereinstimmen. Setzt sich dann das „natürliche“ oder das schulische Curriculum durch? Dies sind Fragen nach der Beeinflussbarkeit des Sprachlernprozesses und seiner Steuerbarkeit durch den Fremdsprachenunterricht.

In dem schon erwähnten ZISA-Projekt wurden u. a. sieben Stufen beim Erwerb der deutschen Wortstellung herausgearbeitet. Die Datenbasis der Querschnittstudie bildeten Interviews mit italienischen, spanischen und portugiesischen Arbeitern über ihre Lebensbedingungen und Erlebnisse in Deutschland sowie einige Tests. Keine der untersuchten Personen hatte einen Sprachkurs besucht, so dass der „natürliche“ Erwerb ohne Beeinflussung durch Steuerungsversuche untersucht werden konnte.

Eine Struktur galt für die Autoren als erworben, wenn sie in wenigstens fünf möglichen Verwendungskontexten produktiv gebraucht worden war und nicht als Teil eines holistischen, als Ganzheit gelernten Ausdrucks (eines *Chunks*) wie das weiß ich nicht betrachtet werden musste. Bei dieser Festlegung des Erwerbskriteriums ist es nicht notwendig, dass der Lerner die Struktur immer korrekt produziert, er muss sie nicht einmal in der Mehrheit der Fälle produzieren, in denen sie vom linguistischen Kontext verlangt wird. Da in einer Querschnittstudie nicht die Entwicklung einzelner Lerner durch die Erwerbsstufen verfolgt werden kann, werden diese mithilfe einer Implikationsanalyse festgestellt. Es ergab sich, dass wenn die untersuchten Personen z. B. über die Stufe 4 verfügten, sie auch die Stufen 1 bis 3 beherrschten; es war nie der Fall, dass nur die Stufen 3 und 5 beherrscht wurden ohne die Stufen 1 bis 2 und 4. Die Unterschiede zwischen den Lernern bestanden in der Geschwindigkeit, mit der sie die Stufen durchliefen, und darin, ob sie die letzten Stufen erreichten oder vorher fossilisierten; außerdem darin, ob sie schon mit der nächsten Entwicklungsstufe befasst waren, bevor sie die vorangehende Stufe in sämtlichen Kontexten beherrschten.

### Erwerbsstufen bei der deutschen Wortstellung (nach Clahsen u. a. 1983: 99–156)

Stufe	Lerneräußerungen	Kommentar
1 Ein- konsti- tuenten- stufe	(a) <i>kollege deutsch.</i> (b) <i>kollege itali.</i> (c) <i>spanier nich.</i> (d) <i>gut freund.</i> (Ich habe deutsche Kollegen und ich habe italienische Kollegen. Aber ich habe keine spanischen Kollegen. Wir sind alle gute Freunde.)	Die Äußerungen bestehen noch nicht aus Sätzen, sondern aus einzelnen Konstituenten; die Beschreibung des Sachverhalts gelingt dadurch, dass in (a)–(c) das gemeinsame Thema <i>ich habe</i> weggelassen wird und in den Konstituenten alleine die Rhemen versprachlicht werden. Das Thema von (d) muss aus den Rhemen von (a)–(c) inferiert werden.
2 Mehr- konsti- tuenten- stufe	(a) <i>ich kontakt mit pastor italiener</i> (Ich habe Kontakt mit einem italienischen Pastor) (b) <i>faule deutsche drink kakao</i> (Die faulen Deutschen trinken Kakao)	Die Äußerungen dieser Stufe können mit Hilfe der Konstituentenstrukturregel NP – Aux/ Mod – V – (NP) – (PP) – (PP) beschrieben werden; hinzu kommen Auslassungsstrategien (in (a) <i>habe</i> ). Es liegt feste Wortstellung vor mit Subjekt–Verb–(Objekt) als Kern.



3 Vor- stellung von Ad- verbia- len	(a) <i>aber vielleicht ich arbeite</i> (b) <i>und da polizei gesache</i> (Und da hat die Polizei gesagt)	Ab hier verfügt der Lerner über Permuta- tion. Adverbiale, die in Stufe 2 dem Satz noch angehängt werden, können jetzt an seinen Anfang bewegt werden. Nach ei- ner alternativen Analyse könnten Adver- biale in der zugrunde liegenden Struktur aber auch optional vor der Subjekts-NP stehen; dann läge noch keine Permuta- tion vor. Es handelt sich um keine ziel- sprachliche Struktur, weil das Verb in der Lernersprache an dritter Stelle stehen kann.
4 Tren- nung der verbalen Ele- mente	(a) <i>die will immer kommandieren</i> (b) <i>aber dies jahr haben richtige urlaub gemacht</i> (c) <i>die schmeißt mi' schon jetzt (r)raus</i>	Nun werden Permutationen beherrscht, mit denen Teile der Verbkonstituente auseinander bewegt werden können; in (a) werden Modal- und Vollverb, in (b) Hilfs- und Vollverb, in (c) Verbstamm und Verbpartikel voneinander getrennt. Die Satzklammer ist damit erworben.
5 Subjekt- Verb- Inver- sion	(a) <i>jetzt kann sie mir eine frage machen</i>	In dieser Stufe führt die Voranstellung eines Adverbials zur Verschiebung der Subjekt-NP hinter das Finitum; die In- version wird beherrscht und damit stabi- lisiert sich die Zweitstellung des Fini- tums in Aussagesätzen.
6 Satz- interne Stellung von Adver- bials	(a) <i>da is' immer schwierigkeit</i> (b) <i>war auch kein achtzehn</i> (Ich war auch keine achtzehn Jahre alt)	Da bei der angenommenen SVO-Grund- struktur Adverbiale nur rechts erschei- nen, müssen Lerner das Adverbial für die zielsprachliche Struktur zwischen Fini- tum und Objekt bewegen. Bewegungen ins Innere des Satzes sind schwerer als Bewegungen an seine Ränder.
7 Verb- stellung im Ne- bensatz	<i>sie konnte einfach nie mehr an de maschine arbeiten weil genau in ne hand hat (n) unfall gekriegt</i> (Sie konnte einfach nicht mehr an der Maschine arbeiten, weil sie genau an der Hand einen Unfall gehabt hat.)	Die Lerner verwenden schon lange ein- gebettete Sätze wie in (7), bevor sie die Stellung des Finitums nach Haupt- und Nebensatz differenzieren.

Im Folgenden sollen nur die Strukturen der Stufen 4, 5 und 7 der ZISA-Studie weiter verfolgt werden, denn erstens handelt es sich bei ihnen gegenüber den Strukturen der Stufen 1 bis 3 um bereits zielsprachliche Strukturen, zweitens um für das Deutsche im Bereich der Wortstellung zentrale und typische Strukturen und drittens um Strukturen, deren Erwerb auch unter den Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts erforscht wurde. Die Strukturen bzw. die Regeln, die zu ihnen führen, sollen – zum Teil in

Abweichung von der in der ZISA-Studie verwendeten Benennungen – Verbalklammer, Inversion und Verbende genannt werden. Die herausgearbeitete Abfolge

Verbalklammer VOR Inversion VOR Verbende

ist keineswegs trivial. Immerhin hätte man erwarten können, dass Verbalklammer schwerer fällt als Inversion, denn erstere Regel zerreißt eine Konstituente, bei Partikelverben sogar ein Wort, und kann als schwierigerer struktureller Prozess angesehen werden, während die zweite „nur“ zu einer Umstellung von Konstituenten führt. Zudem gibt es in den Ausgangssprachen der Lerner zum Teil Inversion, die Regel Verbalklammer ist aber spezifisch für das Deutsche. Dennoch ist Inversion für die Lerner schwieriger, was Clahsen u. a. (1983: 163) so begründen:

Durch die Anwendung der Regel INVERSION wird die als Einheit in der Sprachverarbeitung bezeichnete Beziehung zwischen Verb und Objekt aufgelöst bzw. unterbrochen, z. B. wenn nach einem vorangestellten Adverbial das Subjekt zwischen Verb und Objekt erscheint: *Heute kauft Paul ein Buch*. In diesem Fall unterbricht das Subjekt *Paul* die Gestalt *ein Buch kaufen*, ein Prozeß, der ... als verarbeitungsmäßig komplex angesehen wurde.

Zusammenfassend kommen die Autoren zu dem Schluss,

daß die Lerner in den frühen Phasen des Erwerbs linguistische Problemlösungen bevorzugen, für die ein Minimum an Verarbeitungsaufwand ausreicht. Mit dem Voranschreiten auf der Entwicklungssequenz wenden sich die Lerner mehr und mehr den syntaktischen Phänomenen der Zielsprache zu, für die einfache Lösungen nicht mehr ausreichen. (Clahsen u. a. 1983: 164).

Was hier nicht weiter diskutiert werden kann: Andere Autoren bieten zum Teil unterschiedliche Erklärungen für die gleichen Beobachtungen an, etwa linguistische Erklärungen im Rahmen der von Chomsky inspirierten Universalgrammatik. Danach bestehe die Lernaufgabe darin zu entdecken, dass die deutsche Wortstellung zugrundeliegend durch die Abfolge SOV charakterisiert ist, also durch die Stellung, wie sie im Nebensatz oder in der Infinitivgruppe erscheint, wo die Verbalkonstituente nicht auseinander gerissen ist (vergleiche *Fahrrad fahren*, *die Hausaufgaben machen* gegenüber *to ride a bike*, *to do one's homework*). Dass diese Erkenntnis schwer zu erwerben ist, vor allem wenn die L1 die Stellung SVO hat, liegt daran, dass viele deutsche Aussagesätze oberflächlich SVO aufweisen (*Die Gruppe plant eine Deutschlandtournee*), der Input also widersprüchliche Signale gibt.

Nachdem schon verschiedene Beobachtungen auf eine ähnliche Abfolge auch im Fremdsprachenunterricht hingewiesen hatten, führte R. Ellis (1989) eine gezielte Untersuchung mit 39 Studenten aus London durch, die in ihrem ersten Studienjahr Deutsch belegten, aber keine Germanisten waren, die vielleicht außerhalb des Unterrichts Kontakt zur Zielsprache hätten haben können. Sie hatten in der Schule bereits andere Fremdsprachen gelernt, ihre Muttersprachen waren Englisch, Spanisch, Französisch, Arabisch und Mauretanisches Kreol. Die Lerner teilten sich auf fünf Lerngruppen mit unterschiedlichen Lehrern auf, von denen die Gruppen A–D mit *Grundkurs Deutsch* (Schäpers u. a.) arbeiteten, einem traditionellen, in seiner Progression an grammatischen Strukturen orientierten Lehrwerk, die Gruppe E mit *Themen*, einem Lehrwerk der kommunikativen Didaktik mit einer notional-funktionalen Progression. In allen Gruppen wurde stark buchbasiert unterrichtet, häufig übersetzt, Grammatik vom Lehrer in der L1

erklärt, und es gab häufige pattern drills. Da es auch wenig Gelegenheit zu echter Kommunikation und kaum Gruppenarbeit gab, lag ein recht traditioneller Unterricht vor, was im Sinne der Ziele der Untersuchung geeignet war, denn ein kommunikativer Unterricht hätte den ungesteuerten Erwerb stärker fördern können, womit mögliche Ähnlichkeiten im Erwerbsverlauf mit der ZISA-Studie weniger aussagekräftig gewesen wären. Die Wortstellungsregeln wurden in der Abfolge Inversion vor Verbalklammer vor Verbende eingeführt, damit also zum Teil entgegen der natürlichen Abfolge; dieser entsprach nur die Einführung von Verbende als letzter Regel. Ellis' zentrale Hypothese war: Die Erwerbsabfolge wird nicht der Abfolge der Einführung der Regeln entsprechen, sondern der Abfolge im ungesteuerten Erwerb.

Zur Überprüfung der Hypothese wurden die Sprachdaten wie folgt erhoben: Je zwei Lerner bekamen je die Hälfte einer Bildergeschichte, jeder musste dem Partner seine Bilder beschreiben; am Ende sollte einer der beiden die gesamte Geschichte erzählen. Die Daten wurden zum ersten Mal nach elf, zum zweiten Mal nach 22 Wochen Unterricht erhoben. Die Aufgabe war so angelegt, dass die Lerner ihr implizites Wissen benutzen mussten, womit ihre Sprachproduktion mit der der ZISA-Lerner vergleichbar wurde – andere Aufgabenstellungen, wie aus vorgegebenen Satzteilen schriftlich einen Satz zu bilden oder vorgelegte Sätze auf ihre Grammatikalität zu beurteilen, hätten sicherlich zu weniger vergleichbaren Ergebnissen geführt, denn hier hätten die Lerner ihr explizites grammatisches Wissen einbringen können. Um einem Lerner den Erwerb einer Regel zuzuschreiben, mussten in seinen Äußerungen mindestens drei obligatorische Kontexte für die Regel auftreten und er musste die Regel in drei Viertel der Kontexte korrekt angewendet haben (womit Ellis ein anderes Erwerbskriterium zugrundelegte als die ZISA-Studie). Die Ergebnisse der zweiten Datenerhebung zeigt Tab. 1.

Lerner	Wortstellungsregeln		
	Verbalklammer	Inversion	Verbende
8	1.0	.89	.78
4	.83	.85	.75
14	1.0	.77	.15
23	.88	.86	.50
10	1.0	.66	.63
38	1.0	.66	.60
22	1.0	.60	.50
16	1.0	.46	.40
25	1.0	.33	.20
35	1.0	.33	.20
12	1.0	.29	.74
17	1.0	.25	0.
2	.88	.64	0.
15	.80	.44	.13
36	.77	.60	0.
9	.75	.33	.20
11	.25	.17	.18

Tabelle 1: Korrektheitsquoten und Implikationsskala für drei Wortstellungsregeln (R. Ellis 1989: 318; graphische Aufbereitung und Spaltenüberschriften geändert)

Nach 22 Wochen Unterricht produzierten 17 der 39 Lerner mindestens drei obligatorische Kontexte für die untersuchten Regeln. Ihre Korrektheitsquoten sind in der Tabelle angegeben; grau unterlegt sind die Quoten, bei denen Ellis vom Erwerb der Regel spricht. Daraus ist ersichtlich, dass Verbalklammer mit einer Ausnahme von allen Lernern erworben wurde, Inversion von vier, Verbende von zwei Lernern. Gut erkennbar sind auch die Implikationsbeziehungen: Wer Verbende erworben hat, hat auch Inversion erworben, wer Inversion erworben hat, hat auch Verbalklammer erworben. Die Tabelle – darauf weist Ellis nicht hin, es entspricht aber Ergebnissen einer unten noch zu besprechenden Studie – lässt jedoch erkennen, dass die Korrektheitsquote für Inversion und Verbende recht eng beieinander liegen und dass die Lerner 11 und 12 sogar mehr Sicherheit in Letzterer zu besitzen scheinen.

Aus den Daten ergibt sich eindeutig, dass die Lerner die drei Regeln nicht in der Reihenfolge erwarben, in der sie unterrichtet wurden, sondern in genau der Reihenfolge, wie sie im ungesteuerten Erwerb auftreten. Ferner bestätigte sich diese Reihenfolge bei der ersten Datenerhebung nach elf Wochen in Form von Korrektheitsquoten. Die natürliche Abfolge im Erwerb der Regeln setzte sich auch gegenüber den Unterrichtsschwerpunkten durch, gemessen in Anzahl expliziter Verweise auf die Regeln.

Unterricht in seiner traditionellen grammatikorientierten Form, so ein erstes Resümee von R. Ellis (1989), vermag also nicht die Erwerbsabfolge zu verändern. Gleichwohl ist er nicht wirkungslos, denn trotz der relativ kurzen Unterrichtszeit und der psycholinguistischen Schwierigkeiten der Regeln zeigte sich bei den Unterrichteten ein recht hoher Erwerbserfolg – die ZISA-Lerner beherrschten dagegen selbst nach einigen Jahren die Regeln Inversion und Verbende oft noch nicht. Für Ellis liegt es daher nahe, dem Unterricht zwei Wirkungen zuzuschreiben: Er beschleunigt den Erwerb und führt zu einem zielsprachennäheren Endzustand, letzteres, weil Formbezug den Lernern auch diejenigen Merkmale der Sprache bewusst macht, die nur geringen kommunikativen Wert haben wie Inversion und Verbende.

Erwerbsabfolgen auch im Fremdsprachenunterricht sind in zahlreichen weiteren Arbeiten bestätigt worden, so in der breit angelegten Untersuchung „Deutsch in Genfer Schulen“ (Diehl u. a. 2000, vgl. Tab. 2), die zudem einige neue Aspekte enthält. Sie verfolgte französischsprachige Schüler von der Primarschule bis zur Maturität (Abitur) in den Klassen 4–12 in der Entwicklung ihrer grammatischen Kompetenz. Das Datenmaterial bestand in acht freien Aufsätzen jedes Lerners über einen Zeitraum von zwei Jahren; die Studie setzt sich somit aus Teil-Longitudinalstudien zusammen. Die Entwicklung der Wortstellung bildete dabei nur einen der untersuchten Erwerbsbereiche, und hier wurden mit Augenmerk auf die Satzmodelle auch Satz- und Ergänzungsfragen einbezogen; beide führen – außer bei Fragen mit *wer* – zur Umstellung von Subjekt und Verb (*Kannst du schwimmen? Wo hast du es gelernt?*). Von dieser Inversion, die weder in der ZISA-Studie noch bei R. Ellis (1989) berücksichtigt worden war, wurde die Inversion in Aussagesätzen unterschieden.

Es zeigte sich, dass die Inversion in Fragen schon vor der Verbalklammer erworben wurde, die Inversion in Aussagesätzen dagegen erst als letzte Regel, also noch nach der Regel Verbende. In diesem Aspekt weicht die von Diehl u. a. festgestellte Erwerbsabfolge sowohl von der bei R. Ellis (1989) wie der bei Clahsen u. a. (1983) ab. Die Abfolge Inversion und Verbende ist also wohl variabel. Nun hatte sich aber schon in den Daten

von Ellis gezeigt, dass die Korrektheitsquoten für Inversion und Verbende eng beieinander lagen und dass zwei Lerner mit Verbende geringere Schwierigkeiten hatten als mit Inversion. Zur Erklärung der von ihnen vorgefundenen Abfolge ziehen Diehl u. a. nicht nur die kognitive Verarbeitungskomplexität heran, sondern auch den Grad der Transparenz von Form und Funktion sowie den Einfluss der L1:

Inversion als Signal von Frage ist in ihrer Funktion ohne weiteres identifizierbar ..., und möglicherweise gilt Entsprechendes für Verb-Endstellung als Signal für die Unterordnung in komplexen Sätzen. Die Funktion von Inversion in Deklarativa als Instrument der Textstrukturierung hingegen ... ist den frankophonen Lernern völlig fremd. (Diehl u. a. 2000: 114)<sup>5</sup>

Die Genfer Studie illustriert auch sehr deutlich, welche Folgen es haben kann, wenn eine Struktur zu früh unterrichtet wird. In einer der vierten Klassen hatte die Lehrerin die Inversion – entgegen den Intentionen des Lehrwerks – intensiv trainiert, wie sich u. a. an den vielen Selbstkorrekturen der Schüler zeigte. Sie produzierten häufig inversionsfordernde Kontexte und verwendeten die Regel dort in über 90 % der Fälle korrekt, bis in der fünften Klasse, wie vom Curriculum vorgesehen, die Satz- und Ergänzungsfragen einführt wurden. Ab diesem Zeitpunkt ging die Korrektheitsquote massiv zurück: Die Inversion bei Fragen und in Aussagesätzen störten einander wohl. Noch deutlicher wurde das Bild, als sieben der neun Schüler der Klasse zwei Jahre später in der Sekundarstufe weiter verfolgt wurden: Vier der sieben hatten die Regel in Aussagesätzen völlig verloren, die anderen drei realisierten nur noch knapp die Hälfte der Inversionskontexte korrekt. Die Autoren halten das für aufschlussreich bezüglich des Verhältnisses von „schulischem Grammatiktraining“ und „realem Grammatikerwerb“: Inversions-training kann an der natürlichen Erwerbsfolge auf lange Sicht nichts ändern, und „gezieltes Training grammatischer Strukturen [bringt] nur kurzfristige Erfolge ..., wenn es ‚zur Unzeit‘ erfolgt.“ (Diehl u. a. 2000: 79)

Die von Diehl u. a. für ihre frankophonen Lerner herausgearbeiteten Sequenzen im Erwerb der Satzgliedstellung sind nicht unabhängig vom Erwerb der Verb- und Kasusmorphologie mit deren syntaktischen Folgen; die Zusammenhänge zeigt Tab. 2.

Der ungesteuerte und gesteuerte Erwerb der deutschen Wortstellung durch erwachsene und ältere Lerner wurde ausführlicher dargestellt, weil sich an diesem gut untersuchten Bereich exemplarisch zeigen lässt, dass der Fremdsprachenunterricht nicht mehr an den Erkenntnissen der Zweitspracherwerbsforschung vorbeigehen kann.<sup>6</sup> Damit Grammatikarbeit wirksam werden kann, reicht die didaktische Forderung, Regeln müssten einfach formuliert, verstehbar, behaltbar und anwendbar sein (vgl. 5.1.2) – Letzteres wird in der Regel nicht definiert – allein nicht aus, denn es gibt wohl kaum eine so einfache und so behaltbare Regel wie „Im Aussagesatz steht das finite Verb an zweiter Stelle“. Offensichtlich sind deutsche Sätze in der Spontansprache aber nicht nach dieser Regel verarbeitbar. Unterricht kann nicht gegen die Entwicklungssequenzen arbeiten, er muss

---

<sup>5</sup> Die Erwerbsabfolge Verbende – Inversion stützt auch die schon erwähnte linguistische Erklärungshypothese, nach der erst erkannt werden muss, dass Deutsch zugrundeliegend die Abfolge SOV aufweist, bevor Inversion erworben werden kann.

<sup>6</sup> Es sei aber noch einmal darauf hingewiesen, dass sich im frühen Zweitspracherwerb andere Erwerbsabfolgen finden (vgl. Kaltenbacher/Klages 2007).