

Wolfgang Klein

# Das „Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch“ und die Folgen

*die mîne gespilen wâren, die sint træge unt alt  
vereitet is daz velt, verhouwen ist der walt  
wan daz daz wazzer fliuzeit als ez wilent flôz*

Walther von der Vogelweide

## 1 Eine Vorbemerkung

Es ist nun 46 Jahre her, dass das ‚Heidelberger Projekt Pidgin-Deutsch (HPD) auf den Weg gebracht wurde. Das ist ein Jahr mehr als die Lebenszeit Friedrich Schillers. Die rosenlippigen Studentinnen und die tatendurstigen Studenten jener Tage sind nun würdige Damen und Herren im gesetzten Alter, und man ist sich selber fremd geworden. Aber in meiner Erinnerung steht vieles klar, als sei es gestern gewesen. Am Anfang stand ein Seminar „Soziolinguistik“, das ich im Wintersemester 1972 am Germanistischen Seminar in Heidelberg gehalten habe. Darin ging es im Wesentlichen um die Arbeiten von Basil Bernstein in England („Codetheorie“) und von William Labov („Language in the Inner City“) in den USA – dies unter linguistischen Aspekten zum einen, zum andern aber, damals war es gar nicht anders möglich, im Hinblick auf die soziale Benachteiligung durch die Sprache. Da ist einmal eine Studentin, Angelika Kratzer, aufgestanden und hat gefragt, wieso wir uns in diesem Seminar eigentlich mit den Verhältnissen in England und den USA befassen und nicht mit den sprachlichen und sozialen Unterschieden hierzulande. Das war eine gute Frage, aus der sich alsbald eine lebhafte Diskussion unter den Anwesenden – Spartakisten, Maoisten, sonstige Kommunisten, versprengte Linksliberale, politisch Laue – entspann. Der Gedanke, dass bei uns die Klassegegensätze nicht ebenso krass seien wie in Bernsteins England fand wenig Anklang, eher schon, dass es bei uns keine schwarzen Ghettos gebe wie in Labovs New York. Einigkeit bestand jedoch darüber, dass es bei uns eine gesellschaftliche Gruppe gibt, die nicht nur, aber auch aufgrund ihrer Sprache benachteiligt ist – die rund vier Millionen „Gastarbeiter“, die damals in der Bundesrepublik

---

**Anmerkung:** Ich danke Bernt Ahrenholz und Martina Rost-Roth für hilfreiche Kommentare und Bernt für ein bewegendes Gespräch im Juli 2019.

Deutschland lebten. Das Seminar auf sie auszurichten, wäre jedoch wenig sinnvoll gewesen, weil es über ihre Sprache mit einer Ausnahme (Clyne 1968) keinerlei Forschung gab. Nach dem Seminar kamen einige Studenten zu mir und sagten, dass man ja selber eine solche Untersuchung machen könnte. Und mit ihnen fing es an.

Die Erinnerung ist wählerisch, sie löscht vieles, schreibt manches um, mischt es mit anderen Erinnerungen, harmonisiert es und legt über alles, oder das meiste, einen milden Glanz. Man kann ihr nicht trauen. So habe ich zur Vorbereitung auf diesen Beitrag die alten Akten hervorgesucht und gelesen. Es ist dies eine eigentümliche Erfahrung, es ist, als würde man nach vielen Jahren einen Packen mit alten Liebesbriefen aufmachen und lesen: *ja, genau, so war es; das hatte ich ganz vergessen; wie schön war es – oder hätte es gewesen sein können; und dann war es irgendwie vorbei*. Dieser Rückblick ist eine Verbindung von privaten Erinnerungen mit einem nüchternen Bericht aus diesen alten Akten, insbesondere dem abschließenden, umfangreichen Schlussbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft, die das Vorhaben über fünf Jahre, von 1974–1979, gefördert hat.<sup>1</sup> Dieser Bericht wurde nie veröffentlicht, ist aber nun dank Bernt Ahrenholz unter [www.daz-portal.de](http://www.daz-portal.de) zugänglich.

---

<sup>1</sup> Formal handelt es sich um zwei aufeinander folgende Projekte, von denen das erste vom 1.4.1974–31.12.1977 im DFG-Schwerpunkt „Sprachlehrforschung“ gefördert wurde, das zweite vom 1.1.1978 bis zum 30.6.1978 im Normalverfahren. Inhaltlich und personell bilden sie jedoch eine Einheit, als die sie auch in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit gesehen wurden: das *Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch*, kurz *HPD*. Dieser Name, unter dem auch viele gemeinsame Veröffentlichungen erschienen sind, ist nicht ganz glücklich, denn die Lerner-sprachen der ausländischen Arbeiter sind natürlich keine kolonialen Pidgins. Da er aber nun einmal eingeführt war, wurde er auch beibehalten. – Für einen Dank ist es nie zu spät: wir danken der Deutschen Forschungsgemeinschaft, vor allem aber dem für die Linguistik zuständigen Referenten Manfred Briegel ganz herzlich für ihre Unterstützung.

## 2 Die Leute

Das Heidelberger Projekt wurde von Wolfgang Klein konzipiert und geleitet. Aber die harte Arbeit haben die übrigen Mitarbeiter getan. Dies waren:

Angelika Becker (1.4.1974–30.6.1979)	Norbert Dittmar (1.4.1974–31.12.1978)
Ingeborg Gutfleisch (1.1.1976–30.1.1979)	Margit Gutmann (1.6.1975–31.12.1979)
Gertrud Meyer (1.4.1974–31.5.1975)	Bert-Olaf Rieck (1.4.1974–30.6.1979)
Gunter Senft (1.1.1976–28.2.1978)	Wolfram Steckner (1.4.1974–30.6.1979)
Elisabeth Thielicke (1.4.1974–30.6.1979)	Wolfgang Wildgen (1.9.1974–31.12.1975)
Petra Ziegler (1.4.1974–31.12.1975)	

Bei allen Publikationen wurde Sorge getragen, sie tunlichst auch unter dem Namen ihrer wirklichen Verfasser erscheinen zu lassen; viele Arbeiten sind auch als „Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch“ überschrieben; die einzelnen Anteile wurden dann meist zu Beginn genannt.

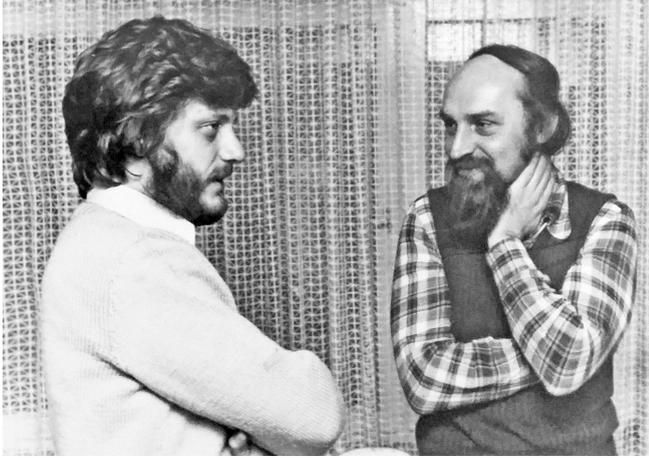
Auf einer Tagung im April 1979 bemerkte William Labov, es sei ihm kein Projekt bekannt, bei dem der Gedanke der Zusammenarbeit so gut verwirklicht sei wie das Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch. In der Tat war die Zusammenarbeit über die Jahre meist sehr gut und durch hohe Solidarität gekennzeichnet; dazu hat nicht zuletzt beigetragen, dass sich die Gruppe regelmäßig für drei Tage in ein Haus im fernen Odenwald zurückgezogen und alles, die Ziele, die Schwerpunktsetzung, das Vorgehen, die Analyse und auch, was man zum Abendessen kochen sollte, gründlich diskutiert hat.



Fotos: Kamera von Wolfgang Klein.

### 3 Der Hintergrund

Das Projekt ging, wie erwähnt, aus einer von Wolfgang Klein geleiteten studentischen Arbeitsgruppe hervor, die von November 1972 bis Ende 1973 bestand und bis Sommer 1973 bereits eine Reihe von Interviews mit ausländischen Arbeitern durchgeführt hatte. Die dabei gewonnenen Erfahrungen gingen in einen ersten im August 1973 gestellten Antrag an die DFG ein; an der Ausarbeitung war bereits Norbert Dittmar, damals noch in Konstanz, beteiligt.



**Fotos:** Kamera von Wolfgang Klein.

Die beiden wichtigsten Einsichten dieser Vorbereitungsphase waren, dass es auf der einen Seite zwar leicht, aber letztlich unbefriedigend ist, aufgrund einzelner Beobachtungen darüber zu fabulieren, was denn die Sprache ausländischer Arbeiter ist und welche Schwierigkeiten und soziale Nachteile sich für sie daraus ergeben, und auf der anderen, dass solide Fakten zu ermitteln, auf deren Grundlage sich wissenschaftlich haltbare Aussagen machen lassen, eine gewaltige Aufgabe ist. Das würde nicht einfach werden.

Zu dieser Zeit waren uns abgesehen von dem schon genannten kurzen Aufsatz von Michael Clyne (übrigens ein guter Ratgeber in späteren Phasen),

von dem wir die Bezeichnung „Pidgin-Deutsch“ übernommen haben, weder Untersuchungen zur Sprache der ausländischen Arbeiter noch zum ungesteuerten Spracherwerb Erwachsener überhaupt bekannt. Auch international gab es nur wenige Studien zum Zweitspracherwerb außerhalb der Schule, und diese wenigen galten fast ausnahmslos Kindern. In dieser Hinsicht wurde mit unserem Vorhaben Neuland betreten. Es ist daher kein Zufall, dass das Projekt bei den meisten Vertretern der Sprachlehrforschung auf Skepsis, ja Ablehnung stieß, obwohl ein Bemühen um wissenschaftliche Fundierung des Sprachunterrichts ohne Kenntnis der Prinzipien, nach denen man eine Sprache „auf natürliche Weise“, d. h. durch den alltäglichen Kontakt mit ihren Sprechern und nicht gesteuert durch eine spezifische Unterrichtsmethode, absurd erscheint. Der Sprachunterricht, wie immer man ihn gestaltet, ist stets der Versuch, einen natürlichen Prozess zu optimieren, und dazu sollte man diesen natürlichen Prozess kennen. Für das HPD war dies ein ganz zentraler Gedanke, freilich einer, der weder damals noch in der Folge in der Fremdsprachdidaktik sonderlich fruchtbar wurde. So wurde denn auch das Projekt nach drei Jahren im DFG-Schwerpunkt „Sprachlehrforschung“ nicht verlängert, wohl aber im Normalverfahren weitergefördert.

Ein zweiter wichtiger Hintergrundaspekt ist die damalige Lage der Linguistik in der Bundesrepublik allgemein. Sie hatte damals gegenüber der tradierten, vor allem philologisch orientierten sprachwissenschaftlichen Tradition einen großen Aufschwung genommen, der durch dreierlei Entwicklungen bestimmt war: (1) die Anwendung formaler Methoden bei der Beschreibung der Sprache; dies gilt für die generative Grammatik, die formale Semantik wie auch für die Computerlinguistik, (2) die lebhafte, teils politisch motivierte Soziolinguistik-Diskussion, insbesondere der Bernsteinschen vom restringierten und elaborierten Code, und (3) das Aufkommen von linguistischer Pragmatik und Konversationsanalyse, in gewisser Weise das gerade Gegenstück zur „formalen“ Linguistik. All diese Richtungen waren wichtig, keine hat jedoch Methoden geliefert, die ohne weiteres auf den Spracherwerb ausländischer Arbeiter anwendbar waren.

Ein dritter Punkt, ohne den Konzeption und spezifische Probleme des Projektes nicht verständlich sind, war, dass in der Germanistik die Erforschung von Eigenschaften des gesprochenen Deutsch bis dahin keinen großen Stellenwert hatte. Wissenschaftler wie Zwirner, Bethge, Ruoff, die mit authentischen Tonbandaufnahmen gearbeitet haben, standen am Rande, und ihre Arbeiten beschränken sich weitgehend auf den lautlichen Bereich. Die erste größere Ausnahme war die von Hugo Steger geleitete verdienstvolle Freiburger Arbeitsstelle „Gesprochene Sprache“. Aber auch die wenigen damals vorliegenden Untersuchungen hatten weder etwas mit Erwerbsprozessen noch mit „Reduktionssprachen“ und ihren spezifischen Problemen zu tun. So konnte sich das Projekt

auch hier kaum auf Vorarbeiten stützen. Dies gilt nicht nur in methodischer Hinsicht, sondern auch in inhaltlicher: für den Spracherwerb ausländischer Arbeiter ist im Allgemeinen nicht die kodifizierte Hochsprache – weithin eine „ausgesprochene Schriftsprache“ – maßgeblich, sondern die Sprache der sozialen Umgebung, die von den Lernenden alltäglich erfahren wird und die sie sich aneignen müssen. In unserem Fall war dies der in und um Heidelberg gesprochene rheinfränkische Dialekt, das Kurpfälzisch, bzw. eine Alltagssprache, die irgendwo zwischen dem Dialekt und dem Hochdeutschen steht. Niemand hatte aber bis dahin die gesprochene Sprache Heidelberger Arbeiter untersucht. Den wenigen älteren dialektgeographischen Arbeiten konnte man nichts dazu entnehmen, wie die Verbstellung, der Aufbau nominaler Komplexe, die Auslassung des Subjektes („Kumm glei“) in dieser Sprachform gehandhabt werden. Das müsste man aber wissen, wenn man beschreiben will, wie ausländische Arbeiter sich in der alltäglichen Kommunikation diese Sprachform aneignen. Wir waren daher gezwungen, solche Untersuchungen selbst durchzuführen, um die nötige Vergleichsbasis zu haben. Auch dies war für das Projekt ein prägender Gedanke: wenn man den Zweitspracherwerb verstehen will, geht es nicht darum, Fehler gegenüber einer gesetzten Norm zu ermitteln, sondern es geht darum zu erfassen, wie sich die Lerner mit ihrer sozialen Umgebung verständigen und sich dabei fortwährend deren Sprechweise annähern. Ihre Art zu sprechen ist zu jeder Zeit strukturell eine eigene „Sprache“, eine Lernervarietät, wie wir später sagten, und der Spracherwerbsprozess ist ein Durchgang durch eine Reihe solcher Lernervarietäten, die sich allmählich dem Ziel angleichen.

Erst vor diesem Hintergrund wird deutlich, vor welche Aufgaben sich das Projekt gestellt sah. Anregungen für die empirische Arbeit konnten am ehesten der in dieser Hinsicht am weitesten fortgeschrittenen amerikanischen Soziolinguistik sowie der Bilingualismusforschung, vielleicht auch der Konversationsanalyse entnommen werden. In theoretischer Hinsicht wurde versucht, die von der damaligen Transformationsgrammatik gesetzten Standards an Präzision, Expliztheit und Formalisierung zu halten, ohne aber inhaltliche Grundannahmen der generativen Linguistik – die ja gerade für den „idealen Sprecher in einer völlig homogenen Kommunikationsgemeinschaft“ konzipiert ist –, zu übernehmen. Zugleich erschien es uns wichtig, pragmatische Aspekte einzubeziehen, denn sonst lässt sich nicht verstehen, wie sich Sprachformen aus der Alltagskommunikation heraus entwickeln und an die tatsächlich gesprochene Sprache der sozialen Umgebung angleichen.

Wenn ich heute, 46 Jahre später, darüber nachdenke, so scheint mir das Bemerkenswerteste an dem Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch der „holistische Ansatz“: wir wollten einfach alles, und zwar so, dass es auch einen praktischen Nutzen hätte, als Hilfe für die ausländischen Arbeiter in

ihrem Alltag, als Grundlage für eine Verbesserung des Sprachunterrichts. Immerhin wollten wir nicht alles sofort. Das Programm, so wie es im ersten Antrag entwickelt wurde, war sehr breit, vermessen breit angelegt, aber es war doch selektiv. Was dann folgte, waren partielle Entfaltungen dieses Programms.

## 4 Was wir tun wollten und was getan wurde

Im ersten Antrag an die DFG waren drei Zielkomplexe angegeben, nämlich erstens „Linguistische Analyse des Sprachverhaltens“, zweitens „Analyse der sozialen Situation“, und drittens „Pädagogische Implikationen“. Die Bedeutung dieser drei Zielkomplexe wurde innerhalb der Arbeitsgruppe unterschiedlich gewichtet. Einigen ging es vor allem um den „Praxisbezug“, anderen vor allem um die linguistische Analyse; Einigkeit bestand aber darin, dass alle drei wichtig wären. Die folgende Darstellung des Programms, größtenteils eine direkte Wiedergabe des im Antrag selbst Gesagten, ist relativ detailliert, und zwar deshalb, weil mir beim Durchlesen aufgefallen ist, wie viel davon auch heute noch zu tun nützlich wäre.

### 4.1 Linguistische Analyse des Sprachverhaltens

Sie sollte in drei Teilbereichen erfolgen, von denen der dritte allerdings von Anfang an in seiner Bedeutung nachgeordnet war.

#### (1) Der Prozess der Deutscherlernung

- (a) Was waren die Voraussetzungen: Ausgangssprache und, soweit feststellbar, Grad ihrer Beherrschung; Grad der Bildung (Lesen, Schreiben)?
- (b) Lassen sich bestimmte, regelmäßig zu beobachtende Phasen dieses Prozesses unterscheiden? Gibt es hier markante individuelle Unterschiede?
- (c) Wovon hängen Dauer und Verlauf dieses Prozesses und der unterschiedliche Grad ihrer Beherrschung ab? Wie ist die Sprache der Arbeitskollegen? Wird viel in der Muttersprache gesprochen? Welche dialektalen Einflüsse zeigen sich?
- (d) Wo und in welchem Umfang wirkt sich mangelnde Sprachbeherrschung negativ aus?
- (e) Werden explizit Versuche zur Verbesserung der Sprachfertigkeit gemacht (Kurse)?

- (f) Wie stark ist die Motivation, Deutsch zu lernen?
- (g) Wo liegen die Hauptschwierigkeiten, Deutsch zu lernen? (phonologisch? syntaktisch? Flexion?)

Diese Fragen waren exemplarisch gemeint – keine präzisen Forschungsthemen, sondern eher Suchanleitungen.

## **(2) Beschreibung der Übergangsgrammatiken bzw. -kompetenzen**

In der generativen Grammatik in ihren verschiedenen Spielarten wird aus heuristischen Gründen von einem idealen Sprecher in einer völlig homogenen Kommunikationsgemeinschaft ausgegangen; das mag für manche Zwecke eine sinnvolle Idealisierung sein. Für soziolinguistische Untersuchungen ist sie aber sinnlos und musste zurückgenommen werden; es kommt ja gerade auf die Unterschiede an. Dazu gab es damals bereits einige Vorschläge, u. a. von William Labov, David DeCamp oder in Deutschland Siegfried Kanngießner (vgl. dazu Klein 1975). Auf dieser Grundlage sollte speziell für unsere Untersuchungen ein „Arbeitsmodell“ entwickelt werden, das einesteils nicht hinter das Niveau der damaligen theoretischen Linguistik zurückfallen sollte, sich aber andererseits möglichst gut für die Beschreibung großer Mengen empirischer Daten eignet.

## **(3) Spezifisches kommunikatives Verhalten**

- (a) Gibt es spezielle, ritualisierte Formen der Gesprächseröffnung, der Intervention durch Gesprächspartner, der Überleitung zu neuen Themen, des Gesprächsabschlusses?
- (b) Gibt es spezifische Erzählstile? Wie werden z. B. autobiographische Ereignisse dargestellt?
- (c) Welche Formen der Über- oder Untertreibung finden sich? Wie drücken sich Wertungen aus? Wie wird argumentiert; ‚logisch‘ unter beständigem – explizitem oder implizitem – Rekurs auf als akzeptiert geltende Weltbilder?
- (d) Welche Anredeformen werden verwendet?
- (e) Dazu hieß es im Antrag: „Solche Fragen – auch dieser Katalog ist natürlich nur exemplarisch – können, so interessant sie auch sein mögen, wahrscheinlich aus Zeitgründen nur cursorisch behandelt werden.“ Das reflektiert die anfängliche Gewichtung; im Verlauf des Projektes hat sich das Interesse jedoch deutlich in diese Richtung verschoben, auch wenn sich das nur begrenzt in Veröffentlichungen niedergeschlagen hat.

## 4.2 Analyse der sozialen Situation

Diese Analyse war nicht als Selbstzweck gedacht, sondern als Folie für die linguistische Analyse und bezog sich demnach nur auf Aspekte, die dafür von Belang sind.

- (a) Woher kommen die Informanten, d. h. aus welchem Land, welcher Gegend dort und, was wichtiger ist, aus welcher sozialen Umwelt?
- (b) Mit wem haben sie täglich Umgang? Wie sind ihre Familien- und Gruppenstrukturen?
- (c) Wie lange sind sie wo gewesen (Mobilität zuhause, in anderen Ländern, in Deutschland)?

## 4.3 Pädagogische Implikationen

Das Projekt hatte nicht das unmittelbare Ziel, einen „Deutschkurs für Gastarbeiter“ zu entwickeln. Dazu reichten einerseits die beantragte Projektdauer und -ausstattung nicht aus, und andererseits wäre dazu eine Zusammenarbeit mit Experten des Fremdsprachenunterrichts erforderlich gewesen. Dies hätte man allenfalls in einem Anschlußprojekt machen können. Praktisches Ziel des Projekts – im Gegensatz zum rein wissenschaftlichen – war es vielmehr, Richtlinien für die Entwicklung von Sprachlehrverfahren aufzustellen, die empirisch und theoretisch fundiert sind. Dazu muss man einfach wissen, wie der Spracherwerbsprozess von Erwachsenen von Natur aus läuft. Die Menschen haben Zehntausende von Jahren auch als Erwachsene weitere Sprachen gelernt, ohne dass man darin unterrichtet hat, und auch heute geschieht dies in vielen Ländern der Erde. An der Art und Weise, wie sie dabei verfahren, muss sich der Sprachunterricht ausrichten; dies war, es wurde schon erwähnt, eine leitende Annahme des HPD von Anfang an.

## 4.4 Was wurde umgesetzt?

Das Programm hatte etwas Maßloses, es hätte selbst dann etwas Maßloses gehabt, wenn die in Absatz 3 geschilderte Ausgangslage besser gewesen wäre. So wurde denn auch nicht alles durchgeführt, manches gar nicht in Angriff genommen. Ich fasse die wesentlichen Punkte kurz zusammen, näheres findet sich in den Abschnitten 6 und 7:

- Zu (1) „Der Prozess der Deutscherlernung“: Die dort genannten Fragen wurden umfassend, wenn auch sicher nicht erschöpfend behandelt.

- Zu (2) „Beschreibung der Übergangsgrammatiken“ bzw. -kompetenzen: Dieser Bereich war – zumindest in meinen Augen – ein Glanzstück des Projekts: Es wurde ein eigenes, präzises und leicht anwendbares Grammatikmodell, die probabilistische „Varietätengrammatik“, entwickelt, und mithilfe dieses Verfahrens wurden die Übergangsgrammatiken exakt beschrieben, vgl. dazu die ausführliche Darstellung in Klein (1974) und Klein & Dittmar (1979), Kap. 2, 3 und 7. Leider wurde dieser Bereich in der allgemeinen Wahrnehmung oft mit den Ergebnissen des Projekts selbst gleichgesetzt. Das ist zum einen ganz falsch, und zum andern insofern unglücklich, als zumindest damals solche präzise, aber doch sehr zahlenlastige Verfahren weder in der allgemeinen Linguistik noch gar in der Spracherwerbsforschung im Trend lagen.
- Zu (3) „Spezifisches Kommunikationsverhalten“: Von den vier oben genannten Teilbereichen wurde nur der (b) („Erzählungen“) ausführlich behandelt; siehe dazu Wildgen (1977, 1978), Dittmar & Thielicke (1979), Becker, Dittmar & Klein (1978). Punkt (a) („turn taking“) wurde in den beiden Anfangsjahren gleichfalls ausführlich behandelt, dann aber nicht mehr weiter verfolgt. Punkt (c) („Argumentation“) wurde nicht bearbeitet, weil kein geeignetes Verfahren zur Analyse *realer* Argumentationen zur Verfügung stand, in der Spätphase des Projektes wurde ein solches Verfahren tatsächlich entwickelt und an Argumentationen unter Deutschen erprobt (Miller & Klein 1981, Klein 1980) es konnte jedoch nicht mehr auf Argumentationen unter Beteiligung unserer Informanten angewandt werden. Punkt (d) („Anredeformen“) erwies sich nach ersten Beobachtungen als wenig ergiebig.
- Zu (4–6) „Analyse des sozialen Hintergrundes“: Dies erwies sich als relativ einfach; die Daten, die dabei erhoben wurden, sind in die einzelnen Veröffentlichungen eingegangen.

Zu den Pädagogischen Implikationen: Fragen des Sprachunterrichts für ausländische Arbeiter, insbesondere aber der Umsetzung linguistischer Ergebnisse haben die Projektmitglieder einen großen Teil ihrer Arbeitskraft gewidmet, übrigens auch der konkreten praktischen Hilfe bei sprachlichen Problemen der Informanten. Dies hat sich in einer Reihe von Aufsätzen, vor allem aber in den „Riflessioni sui presupposti e le basi linguistiche di un corso di tedesco per emigranti italiani in la Repubblica Federale Tedesca“ (HPD 1978a) niedergeschlagen. Insofern ist dieser Bereich des Programms sehr intensiv bearbeitet worden. Dennoch hat es nicht zu den Resultaten geführt, die wir uns erhofft haben; ich komme darauf in Abschnitt 7 zurück.

## 5 Die Daten und die Informanten

Das Projekt war stark empirisch ausgerichtet; deshalb kam guten Daten ein sehr hohes Gewicht zu. Entsprechend sorgfältig wurde ihre Erhebung vorbereitet und durchgeführt; dabei hat uns Bill Labov ausführlich beraten (vgl. dazu im Einzelnen HPD 1975a, Abschnitt 3). Geplant waren zwei komplementäre Arten der Datengewinnung, teilnehmende Beobachtung und Interviews. Beides wurde verwirklicht; darüber hinaus wurden später zusätzliche Daten erhoben, und zwar durch Interviews mit Heidelberger Dialektsprechern, durch Zweaiterviews mit einem Teil der Informanten zwei Jahre nach dem Erstinterview und durch einfache Übersetzungen und Satz wiederholungen.

### 5.1 Teilnehmende Beobachtung

Wie in Abschnitt 4 ausgeführt, sollten unter anderem Aufschlüsse über das kommunikative Verhalten, die Art der Sprachkontakte und ihre Intensität, schließlich die spezifischen Verständigungsschwierigkeiten ausländischer Arbeiter gewonnen werden. Das geht nur, wenn man sich in ihre normalen Kontaktbereiche begibt und dort ihr Sprachverhalten beobachtet, und zwar so, dass sie durch die Anwesenheit des Beobachters möglichst nicht beeinflusst werden. Eine solche teilnehmende Beobachtung ist schwierig und war bis dahin bislang in der Linguistik unüblich; unseres Wissens war dies das erste sprachwissenschaftliche Projekt in der Bundesrepublik, das sie systematisch verwandte; leider sind ihm auch nicht viele nachgefolgt. Wir entschieden uns für drei wichtige Kontaktbereiche

- Arbeitsplatz: ein Mitarbeiter arbeitete vier Wochen lang in einer Maschinenfabrik, eine Mitarbeiterin zwei Wochen als Hilfsarbeiterin in einer Tiefkühlfirma; an beiden Stellen arbeiteten Deutsche und Ausländer miteinander;
- Freizeit: eine Mitarbeiterin arbeitete vier Wochen als Kellnerin in einer Gaststätte, in der vorwiegend ausländische Arbeiter verschiedener Nationalität verkehrten;
- Eine Mitarbeiterin arbeitete drei Wochen lang als (scheinbare) Sachbearbeiterin auf der Ausländerbehörde – etwas, das in jenen Jahren noch möglich war, heute sicher keine Behörde mehr tun würde.

Teilnehmende Beobachtungen sind nicht zuletzt deshalb schwierig, weil sie ihrem Wesen nach nur schwach vorstrukturiert sein können. Deshalb wurden für jeden einzelnen Beobachter je nach Besonderheiten des Bereichs „Zeitstichproben“ festgelegt, an denen er sich auf bestimmte Aspekte konzentrieren wollte.

Weiterhin wurde ein „Beobachtungsleitfaden“ ausgearbeitet, in dem die einzelnen zu beobachtenden Ereignisse (z. B. Interaktionsanlass, Form der Gesprächseröffnung, verwendete Varietät) systematisiert wurden. Die einzelnen Beobachtungen wurden sofort nach Feierabend, im Fall der Ausländerbehörde auch während der Arbeit aufnotiert.

Diese „Tagebücher“ bilden die Datenquelle aus der teilnehmenden Beobachtung. Sie waren so umfangreich, dass sie nur zu Teilen ausgewertet werden konnten (vgl. dazu HPD 1975, Kapitel 4 und 5). Sie waren aber darüber hinaus aus zwei anderen Gründen wichtig: (a) Erst durch die teilnehmende Beobachtung erhielten die Mitarbeiter ein realistisches Bild von der Art der Sprachkontakte, in denen sich nahezu der gesamte Spracherwerb ausländischer Arbeiter vollzieht, und (b) sie erlauben uns, die Authentizität der Interviewdaten zu beurteilen, da ein Teil der Beobachteten später interviewt wurde; so konnte ihr scheinbar unbeobachtetes Sprachverhalten mit dem in einer Beobachtungssituation verglichen werden. Das Ergebnis war erstaunlich: Es war bei den Betroffenen nach unserem Urteil *nicht* unterschiedlich. Die Interviewdaten konnten daher als Spiegel ihrer tatsächlichen Sprachbeherrschung angesehen werden. Dieser Befund war für die Arbeit des Projekts eminent wichtig. *Wir sehen es als zentrales methodisches Ergebnis unseres Projektes an, dass eine Untersuchung des ungesteuerten Spracherwerbs ohne kontrollierende teilnehmende Beobachtung fehlgeleitet ist.*

## 5.2 Interviews

In der teilnehmenden Beobachtung sind gewöhnlich keine Sprachaufnahmen möglich – weder legal noch moralisch. Wir sind aber für die meisten Analysen auf Sprachaufnahmen angewiesen. Deshalb waren als zweite Datenquelle Interviews vorgesehen. Sie hatten zwei Aufgaben:

- (a) Sie sollten uns qualitativ hochwertige Aufzeichnungen möglichst spontaner Sprache der Informanten liefern.
- (b) Sie sollten uns Hintergrundinformationen über die Informanten liefern – Herkunft, Ausbildung, Zeit der Einreise und andere.

Die erste Aufgabe schloss streng standardisierte Interviews aus. Das Sprachverhalten ist umso natürlicher, je weniger der Sprecher auf sein eigenes Sprachverhalten achtet, je stärker er an dem, was gesagt wird, engagiert ist, und je kompetenter er sich beim Gesprächsgegenstand fühlt. Die Interviews hatten daher die Form vorsichtig gesteuerter Gespräche über Themen, von denen wir annahmen, dass sie die Informanten interessierten. Deshalb wurden zunächst fünf Probe-Interviews durchgeführt, aufgrund deren die eigentlichen Interviews dann geplant wurden.

Interviewt wurden spanische und italienische erwachsene Arbeiter und Arbeiterinnen. Da ein Interview etwa zwei Stunden dauern sollte und 100 Stunden Sprachaufnahmen das Äußerste schien, was im Projekt ausgewertet werden konnte – es erwies sich dann immer noch als zuviel –, wurde das Sample auf je 24 begrenzt. Alle waren nach ihrem 18. Lebensjahr in die Bundesrepublik gekommen. Keiner gehörte zu den etwa 5% ausländischer Arbeiter, die Sprachunterricht erhalten haben. Alle hatten ihren Aufenthalt ganz oder weitaus überwiegend in der Gegend von Heidelberg zugebracht.

Die Interviews wurden stets in der Wohnung des Informanten durchgeführt; dabei waren oft Familienmitglieder anwesend. Gewöhnlich waren zwei, manchmal drei Mitglieder des Projekts beteiligt, von denen eines für die Aufzeichnung zuständig war. Ein Interview dauerte eineinhalb bis vier Stunden und bestand gewöhnlich aus drei Phasen:

- Präinterview (es diente der Kontaktaufnahme und der informellen Erläuterung des Vorhabens; dabei wurde nicht auf die sprachliche Seite abgehoben, sondern es wurde auf das soziale Interesse verwiesen; dies entsprach auch den Fragen),
- Hauptinterview (zielgerichtetes Gespräch mit dem Informanten, angelehnt an einen vorbereiteten Gesprächsleitfaden),
- Postinterview (zwanglose Unterhaltung mit dem Informanten und Vertiefung des Kontakts).

Alle drei Phasen wurden mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet. Das Gespräch sollte möglichst seiner Eigendynamik folgen. Die Interviewer versuchten, die folgenden Themen anzuschneiden, sobald sich die Gelegenheit bot; auf keinen Fall sollten die einzelnen Themen „abgefragt“ werden:

- Herkunft, individuelle und soziale im Heimatland,
- Übersiedlung in die BRD (Gründe, Zeitpunkt, besondere Umstände),
- Situation am Arbeitsplatz,
- Wohn- und Familiensituation,
- Freizeitbeschäftigung,
- Unfall und Krankheit
- Rückkehrabsichten

Das ließ sich in aller Regel auch zwanglos verwirklichen, denn, wie sich in den Probe-Interviews und bei der teilnehmenden Beobachtung gezeigt hatte, sind all dies Themen, die ausländische Arbeiter interessieren und im Alltag beschäftigen. In einem Fall geriet ein Informant so sehr über die Gewerkschaft in Rage, dass er – nach Fingerzeig auf den Kassettenrekorder und dem Hinweis, dass

wir es hinterher übersetzen könnten – sich seinen Verdruss in einer langen spanischen Suada von der Seele redete.

Unmittelbar nach einem Interview wurde von den Interviewern gemeinsam ein „Situationsprotokoll“ ausgefüllt, das Angaben über die Beteiligten, ihr Verhalten und sonstige Umstände enthielt. Sobald als möglich, spätestens nach einigen Tagen wurde das gesamte Interview abgehört, die Sozialdaten wurden registriert, und es wurde ein „Abhörprotokoll“ mit Hinweisen auf besonders interessante oder problematische Stellen angefertigt.

Für die weitere Auswertung mussten die Tonbandaufnahmen transkribiert werden. Dazu musste eine phonetische Umschrift verwendet werden. Die Sprachformen ausländischer Arbeiter – zumal in den Anfangsstadien – in gewöhnlicher deutscher Orthographie wiederzugeben, liefe auf eine Karikatur hinaus, insbesondere wenn sie auf den deutschen Standard hin „umgeschrieben“ werden. Dann lässt sich oft nur noch ungefähr erahnen, was die Sprecher tatsächlich gesagt haben. Wir haben zu diesem Zweck eine vereinfachte Lautschrift verwendet, die großenteils den gewöhnlichen IPA-Zeichen entspricht, aber einige durch solche ersetzt, die auf der Schreibmaschine verfügbar waren. Heute könnte man zu diesem Zweck eine Computerschrift mit den IPA-Symbolen verwenden; damals war das noch nicht möglich. Es erwies sich rasch als ausgeschlossen, das gesamte Material zu transkribieren (niemand, der einmal versucht hat, auch nur zwei Stunden dieser Sprachform zu transkribieren, wird dies bezweifeln). Deshalb wurden aus jedem Hauptinterview etwa 15 Minuten ausgewählt. Bei der Auswahl wurde so vorgegangen, dass längere zusammenhängende Passagen der Informanten (Darstellung von Problemen, Erzählungen persönlicher Erfahrungen, ausführliche Antworten auf Fragen u. ä.) unter Berücksichtigung ihres informativen Werts, ihrer Ungezwungenheit und ihrer Bedeutung für eine spätere Erzählanalyse zusammengestellt wurden. Auf rasche Frage-Antwort-Folgen wurde nach Möglichkeit verzichtet, weil sie voller Ellipsen sind und daher ein ganz falsches Bild von den Satzstrukturen liefern würden. Diese transkribierten Texte bilden die Grundlage für den Großteil der linguistischen Analyse. Ein kurzer Ausschnitt findet sich weiter unten in Abschnitt 7.7. Längere Beispiele stehen in HPD (1975, 135–146) in HPD-Lautschrift und in gewöhnlicher IPA-Lautschrift in Klein & Dittmar (1979, 108–112 und 138–143).

### **5.3 Interviews mit Heidelberger Dialektsprechern: die Zielvarietät**

Der Prozess des Zweitspracherwerbs bewegt sich auf eine Zielvarietät zu. Der Fortgang der Entwicklung spiegelt sich daher im sich verringernden Abstand von

dieser Zielvarietät wider; die einzelnen Informanten kommen ihr unterschiedlich nahe, sie repräsentieren gleichsam Wegmarken dieses Prozesses. Wenn es gelingt, den jeweiligen Stand zahlenmäßig zu erfassen, kann man den Fortgang sogar messen.

Beim üblichen Sprachunterricht ist die Zielvarietät die gesetzte Norm, so wie sie in den gängigen Grammatiken und Wörterbüchern der deutschen Schriftsprache festgehalten ist. Beim ungesteuerten Spracherwerb ist es hingegen die Sprache der Lernumgebung, also des jeweiligen sozialen Umfeldes. Ausländische Arbeiter lernen normalerweise kein Schriftdeutsch, jedenfalls nicht in ihrer aktiven Sprachbeherrschung. In unserem Fall war die Zielvarietät die gesprochene Alltagssprache von Heidelberg und Umgebung. Über diese Sprache gab es seinerzeit fast keine wissenschaftlichen Untersuchungen, die für unsere Zwecke verwendbar gewesen wären (das hat sich bis heute nicht geändert). Der Verlauf des Spracherwerbs wird aber nur gegen den Hintergrund dieser Zielvarietät verständlich; das gilt für praktisch alle Bereiche von der Phonetik über die Morphologie zur Syntax und zur Lexik. Deshalb haben wir 1976 und 1977 zwölf Heidelberger Dialektsprecher aus dem sozialen Umfeld der ausländischen Arbeiter in gleicher Weise wie die ausländischen Arbeiter interviewt; es wurden lediglich aus naheliegenden Gründen teils verschiedene Themen gewählt. Die Interviews wurden von zwei Mitarbeitern durchgeführt, die selbst Heidelberger Dialekt sprechen. Transkription und Analyse erfolgten in gleicher Weise wie bei den ausländischen Informanten.

## 5.4 Zweitinterviews

Eine Schwäche in der Konzeption des Projektes war zweifellos, dass es als reine Querschnittanalyse angelegt war. Bei allen praktischen Vorteilen eines Querschnitts – jedenfalls wenn er gut gewählt ist – ist es zwar möglich, den Abstand der einzelnen Sprecher von der Zielvarietät zu bestimmen. Es ist aber nicht möglich, die Entwicklung bei *ein und demselben Sprecher* über einen längeren Zeitraum zu verfolgen, sondern lediglich die verschiedenen Sprecher unter ähnlichen Bedingungen. Für Längsschnittuntersuchungen bräuchte man aber nicht nur weitaus mehr Zeit und Mittel; es ist auch in der Praxis extrem schwierig, die sich entwickelnde Sprache ein und desselben Arbeiters regelmäßig über einen längeren Zeitraum aufzuzeichnen. Um diesem Mangel zumindest durch eine gewisse Kontrolle abzuhelfen, haben wir zwei Jahre nach dem ersten Interview die noch erreichbaren spanischen Sprecher erneut interviewt; dies waren 19 von den ursprünglich 24. Dass nicht auch für die noch erreichbaren italienischen Informanten ein Zweitinterview gemacht wurde, hatte Zeitgründe; schön wäre es sicher

gewesen. Das Zweitinterview war im Prinzip so angelegt wie das erste, sieht man davon ab, dass die Themen leicht geändert waren und die Situation durch die bereits bestehenden Sozialkontakte von Anfang an entspannter waren und man auch über Sprachliches reden konnte. Es gab aber noch einen weiteren Unterschied. Bei der Analyse der Erstinterviews hat sich oft gezeigt, dass die Lerner formal korrekte Formen in einer offenkundig falschen Bedeutung verwenden, z. B. *muss* + Infinitiv als Futur („ich werde heiraten“); siehe dazu unten Abschnitt 6.6. Eine blinde Analyse nach dem deutschen Standard führt daher völlig in die Irre. Um dies und überhaupt die Bedeutungen, die Lerner mit bestimmten Formen verbinden, systematisch untersuchen zu können, reichen Interviews daher oft nicht aus, weil man in ihnen wenig Kontrolle darüber hat, was der Sprecher ausdrücken *will* oder auszudrücken vermeint. Deshalb haben wir für die 19 Nachinterviewten kurze Texte auf Spanisch und Deutsch vorbereitet, die eine Anzahl von Konstruktionen vor allem zum Tempusgebrauch und zu Modalverben enthielten. Die Informanten wurden gebeten, diese Texte mündlich zu übersetzen. Ebenso haben wir sie gebeten, einige gewöhnliche deutsche Sätze nachzusprechen. Diese Daten sind natürlich nicht mehr spontan; aber sie liefern wertvolle Hintergrundinformationen für die semantische und morphologische Analyse.

## 5.5 Daten über die Informanten

Wenn jemand eine fremde Sprache lernt, so bringt er (a) bestimmte individuen-spezifische Voraussetzungen mit, und (b) es müssen ihm sprachliche Äußerungen der Zielvarietät zugeführt werden, auf deren Grundlage er dann aufgrund seiner individuellen Voraussetzungen seine jeweiligen Lernervarietäten ausbildet. Zu (a) zählen insbesondere die Erstsprache (oder frühere Sprachen allgemein), das Alter bei der Einreise, die Schulbildung, die in der Heimat erworbene berufliche Qualifikation, und vielleicht auch das Geschlecht. Zu (b) zählen Art und Intensität des Kontakts mit Deutschen am Arbeitsplatz wie in der Freizeit, die Wohnsituation (privat, Wohnheim) und die Aufenthaltsdauer. All diese Faktoren wurden skaliert und für sämtliche Informanten ermittelt, dies meist aus den Interviews, teils auch über allerlei Umwege. Details dazu finden sich in HPD (1976, 286–299).

## 5.6 Zusammenfassung

Ich habe all dies relativ ausführlich behandelt, teils um eine rechte Vorstellung von Zielen und Vorgehensweise des Projektes zu geben, teils aber auch, weil ich meine, dass man daraus nach wie vor einiges lernen kann. Das Projekt hatte zuviel

und zuwenig Daten. Nur ein geringer Teil dessen, was erhoben wurde, konnte tatsächlich ausgewertet werden. Wie die Verhältnisse sind, werden sie auch nie ausgewertet werden; angesichts der gewaltigen Schwierigkeiten, einigermaßen zuverlässige und hochwertige Daten zum ungesteuerten Spracherwerb zu bekommen, ist dies sicher eine Verschwendung von Zeit und Geld. Wenn man den gesamten Erwerbsprozess von erwachsenen Arbeitern in den Griff bekommen möchte, müsste man hingegen sehr viel mehr Daten haben: 48 von damals rund 4.000.000 ausländischen Arbeitern ist nämlich nicht viel, zumal die meisten nur einmal aufgenommen wurden, nur zwei Sprachen berücksichtigt sind und zweifellos eine Fülle weiterer kausaler Faktoren als die in Abschnitt 5.5 genannten eine Rolle spielt.

Das Fazit ist, dass ein Projekt von der Größe des HPD bestenfalls eine Schneise ist, die man in das damals fast völlig unerforschte Gebiet des ungesteuerten Zweitspracherwerbs schlagen konnte. Anderes musste folgen, oder hätte folgen müssen.

## 6 Einige Ergebnisse

Das Projekt hat eine Fülle von Ergebnissen erbracht, deren Kurzdarstellung allein für den Bereich „Linguistische Analyse“ im Abschlussbericht gut 60 Seiten füllt. Im Folgenden greife ich in knapper Form einige typische heraus.

### 6.1 Phonetik/Phonologie

Hier mussten wir uns auf einige exemplarische Untersuchungen bei spanischen Informanten beschränken. Schon ein erstes Abhören der Daten zeigt, dass die Lautgestalt der Lernerformen einer starken Entwicklung unterliegt; zu Beginn ist sie oft so abweichend, dass sie für einen Deutschen nur schwer, wenn denn überhaupt verständlich ist, beispielsweise [χar] für „Harz“, [əсна] oder auch [nap] für das relativ häufige Wort „Schnaps“ (die phonetische Notation ist grob). Generell geht die Entwicklung nicht zur hochdeutschen, sondern zu einer dem regionalen Dialekt angeglichenen Form. Es zeigt sich jedoch, dass eine tatsächliche Angleichung an diesen Dialekt sehr spät erfolgt. Dies lässt darauf schließen, dass die Lautentwicklung sehr lange von Prinzipien bestimmt wird, für die relative feine Differenzierungen in den Varietäten des Deutschen irrelevant sind. Die Befunde legen die Annahme nahe, dass die „perceptual saliency“ ein entscheidender Faktor ist. Starke Differenzen werden, weil perzeptuell leichter erfassbar, relativ rasch abgebaut. Die größte Lernschwierigkeit stellen somit im lautlichen Bereich

der perzeptuell schlechter erfassbaren *geringen* Unterschiede dar. Bevor man in das Problem gerät, etwas richtig auszusprechen, muss man es zuerst einmal richtig gehört haben. Dies steht in klarem Gegensatz zu seinerzeit gängigen Annahmen der „kontrastiven Grammatik“. Näheres findet sich in Klein (1976) und ausführlicher in Tropf (1983).

## 6.2 Morphologie

Der Erwerb der Flexionsmorphologie (nur um diese geht es hier) ist ein Lieblingskind des Sprachunterrichts und auch der einschlägigen Forschung zum gesteuerten Zweitspracherwerb. Das hängt zum einen damit zusammen, dass sie in den gängigen Grammatiken umfassend dargestellt ist, und zum andern damit, dass man „Fehler“ leicht zählen kann: nicht *tragte*, sondern *trug*, nicht *sug*, sondern *sagte*. Das Problem beim ungesteuerten Spracherwerb – eigentlich sogar bei jedem Spracherwerb – ist nun aber, dass die Lerner keine Flexionstabellen lernen, sondern man muss lernen, wie etwas ausgedrückt wird. Sie müssen beispielsweise auszudrücken lernen, dass es nicht um eine, sondern um mehrere Personen oder Sachen geht, oder dass das Geschehen vor der Sprechzeit liegt: *die Flexionsmorphologie zu lernen, heißt, die Verbindung von Morphemen mit bestimmten Bedeutungen zu lernen*. Was nun die Lerner in unserem konkreten Fall angeht, so ist durchaus nicht ausgemacht, ob in der Sprache ihrer sozialen Umgebung, immer dieselben Kategorien ausgedrückt werden wie in der deutschen Standardsprache. Wenn also jemand immer schön *trug* und *sagte* etc. sagt, so bedeutet das überhaupt nicht, dass er die deutsche Flexionsmorphologie beherrscht. Es ist zwar nicht sehr wahrscheinlich, dass z. B. die Heidelberger Dialektsprecher eine andere Kategorie von Pluralität haben als die Spanier oder Italiener; aber es ist keineswegs klar, ob die unterschiedlichen Verbformen in Erzählungen persönlicher Erlebnisse eher einen Aspekt oder ein Tempus zum Ausdruck bringen. Man darf daher nicht nur die Variation in den Formen betrachten, sondern man muss untersuchen, wie sie beispielsweise zeitliche und räumliche Relationen, Pluralität oder Modalität zum Ausdruck bringen. Dazu muss man freilich noch andere Möglichkeiten, solche Kategorien auszudrücken, als Flexionsmorpheme einbeziehen, beispielsweise Adverbien oder Präpositionen. Wir haben dies in späten Phasen des Projekts auch systematisch in Angriff genommen.

Selbst wenn man sich auf den in dieser Hinsicht relativ einfachen Fall der Numerusmarkierung beim Nomen beschränkt, ergeben sich praktische Probleme dadurch, dass man dafür mehr Daten braucht, als wir hatten. Man benötigt nämlich viele Belege *derselben* lexikalischen Einheit; das war aber bei unseren 15 Minuten

Transkription nur selten der Fall. Wir haben dennoch beispielhaft die Numerusmarkierung bei sechs Informanten untersucht – je drei Italiener und Spanier auf syntaktisch anfänglichem, mittlerem und fortgeschrittenem Niveau. Dabei haben sich klar die folgenden Tendenzen abgezeichnet:

- (1) Der Singular wird erwartungsgemäß nicht markiert.
- (2) Beim Plural unterscheiden sich Italiener und Spanier, wie ja auch die Pluralbildung in beiden Sprachen verschieden ist:
  - (a) Unabhängig vom syntaktischen Niveau verwenden die Italiener drei Bildweisen, und zwar: unmarkiert; Markierung durch Schwa; Markierung durch [n], eventuell verbunden mit Schwa.
  - (b) Bei den Spaniern gibt es erhebliche Unterschiede nach syntaktischem Niveau: auf Anfängerniveau wird der Plural nicht markiert, bei mittlerem finden sich zwei, bei fortgeschrittenem drei nicht ganz einheitliche Möglichkeiten.

Dies sind, wie gesagt, Tendenzen. Man kann aber mit einiger Sicherheit sagen, dass den Lernern die Pluralflexion kein Herzensanliegen ist; sie taucht lange nicht auf, und wo sie auftaucht, ist sie einfach. Das ist keine Ausnahme. Schon eine erste Durchsicht der Daten zeigt, dass die Flexionsmorphologie durchgehend spät erworben wird, wenn denn überhaupt. Das kann zwei Ursachen haben: möglicherweise ist die Flexionsmorphologie für die Kommunikation vergleichsweise belanglos und wird daher sehr spät oder gar nicht gelernt, wie ja auch bestimmte syntaktische Konstruktionen oder bestimmte Wörter nicht gelernt werden, weil sie für die Kommunikation nicht wichtig sind; oder aber die Flexionsmorphologie ist besonders ‚lernresistent‘, jedenfalls dann, wenn man sie aus dem Input, der Sprache der sozialen Umgehung also, herausdestillieren muss. Die morphologische Analyse sieht nicht sehr ertragreich aus. Für mich zumindest war sie jedoch ein Augenöffner, was den Spracherwerb angeht. Die Flexionsmorphologie wird in ihrer Wichtigkeit für die Verständigung völlig überschätzt; sie ist zu einem nicht geringen Teil rein dekorativ. Das gilt nicht nur für Lernervarietäten, sondern auch für die Standardsprache. Schließlich hat man wenig davon, dass man zwischen *ein rotes Buch*, *ein roter Hut*, *der rote Hut*, *den roten Hut*, *mit einem roten Hut*, *mit rotem Hut*, *ohne roten Hut* unterscheidet, wo ein Engländer einfach immer *red* sagt. Dasselbe gilt für die Genusunterscheidung: viele Sprachen kommen sehr gut ohne aus. Man kann daraus allerdings nicht den Schluss ziehen, dass man im Unterricht keine Flexionsmorphologie oder keine Genusunterscheidung lehren muss. Auch wenn sie für die Kommunikation eher unwichtig ist, stechen Verstöße sofort ins Auge; sie kennzeichnen den Sprecher als jemanden, der es nicht kann.

### 6.3 Syntax I: Konstituenten

In diesem Bereich hat das Projekt nach meiner – nicht von allen geteilten – Ansicht die bedeutendsten Ergebnisse erzielt. Auf der Basis von je 100 Sätzen pro Sprecher wurde eine umfangreiche Varietätengrammatik ausgearbeitet, d. h. eine präzise, formale Beschreibung des jeweiligen syntaktischen Lernstadiums aller Informanten (wobei die Wortstellung jedoch separat beschrieben wurde, siehe Abschnitt 6.4). Die Grundidee besteht darin, (a) alle auftretenden Regeln durch eine gemeinsame Grammatik – in unserem Fall eine sehr einfache Phrasenstrukturgrammatik – zu beschreiben, und (b) jede Regel für jeden Sprecher je nach Vorkommenshäufigkeit durch eine Zahl zwischen 0 und 1 zu *gewichten*: 1 bedeutet dabei „ist obligatorisch“, 0 bedeutet „kommt nicht vor“, und das syntaktische Niveau zeigt sich als Unterschied zwischen diesen beiden Extremen, dies im Vergleich mit den entsprechenden Werten für die Heidelberger Dialektsprecher. Diese „dynamische Grammatik“ ist vollständig wiedergegeben in Klein & Dittmar (1979, Kapitel 7).

Die Varietätengrammatik ist eine sehr klare, explizite und präzise Methode; sie ist allerdings nicht sehr anschaulich, und eigentlich genauer, als man es gerne hätte (etwas, was nach meiner im Laufe der Jahre gereiften Ansicht auch für andere Bereiche der formalen Linguistik, sei es in der Syntax oder in der Semantik, gilt). Im Folgenden sind die zentralen Ergebnisse in sechs sich ein wenig überschneidenden Punkten zusammengefasst. Es ist zu beachten, dass Wörtern wie „überwiegend, relativ stark“ usw. eine präzise Grundlage haben: hinter jedem dieser Ausdrücke steht eine genaue Zahl; so bildet beispielsweise der schwächste Lerner 71 % seiner Propositionen ohne ein grammatisches Subjekt.

#### 1. Propositionen

- (a) Propositionen werden zunächst überwiegend ohne Verb und Subjekt gebildet.
- (b) Der am weitesten fortgeschrittene Lerner bildet seine Propositionen *immer* mit Verb oder Copula und explizitem Subjekt. (Man erinnere sich daran, dass ein pronominales Subjekt im Italienischen und Spanischen ausgelassen werden kann).

#### 2. Verbalphrase

- (a) Das lexikalische Verb wird vor der Kopula und den Modalverben erlernt. Das Auxiliar wird nach diesen dreien erlernt. Sehr spät erst werden komplexe Konstruktionen gebildet, in denen Modalverben und Auxiliare zusammen mit einem lexikalischen Verb oder der Kopula auftreten.

- (b) Als Ergänzungen des Verbs treten in der frühen Lernphase überwiegend *eine* Nominalphrase bzw. eine Adverbialphrase auf. Mit fortschreitendem Niveau werden dann mehrere solcher Phrasen verbunden (ist nicht verwunderlich).
3. Nominalphrase
- (a) Lexikalische Nominalphrasen gehen pronominalen voraus, Nominalsätze kommen, wenn überhaupt, sehr spät.
- (b) Anfangs finden sich ausschließlich einfache Nomina. Die ersten Erweiterungen sind Quantoren und Numeralia. Sie treten zunehmend zugunsten von Artikeln, Demonstrativ- und Possessivpronomina zurück.
- (c) Attribute werden anfangs ausschließlich als – meist unflektierte – Adjektive realisiert. Attributive Propositionalphrasen und Relativsätze treten erst spät auf.
4. Adverbiale
- (a) Adverbiale werden im Anfangsstadium fast ausschließlich als reine Nominalphrasen realisiert. Bei vorangeschrittenen Lernern verschwinden sie zugunsten von einfachen Adverbien, Präpositionalphrasen und Adverbialsätzen.
5. Präpositionalphrasen
- (a) Präpositionalphrasen in adverbialer Funktion treten vor solchen in attributiver Funktion auf.
- (b) Lexikalische Präpositionalphrasen kommen vor pronominalen.
6. Subordinationen

In klarer Reihenfolge kommen Adverbialsätze (früh), dann Nominalsätze (spät) und schließlich Relativsätze (sehr spät). Während Adverbialsätze im Anfangs- und im ersten Zwischenstadium beschleunigt entwickelt werden, weisen Nominal- und Relativsätze zunächst eine mäßige bis retardierte Entwicklung auf, werden aber im fortgeschrittenen Stadium stark ausgebaut.

Man kann den Ausbau von Äußerungen etwa so zusammenfassen. Zunächst bestehen Sätze aus unerweiterten oder geringfügig erweiterten Nominalen und Adverbialen. Dann werden zunehmend lexikalische Verben angewandt, Sätze werden mit Subjekt gebildet, erste Pronomina verwendet. Das Verb wird durch Nominalen und Adverbiale erweitert, die ihrerseits zunehmend komplexer werden. Nominalphrasen in adverbialer Funktion werden zunehmend durch präpositionale ersetzt. Adverbialsätze, die Kopula, Modalverben, pronominale Präpositionalphrasen in adverbialer Funktion und nominale Präpositionphrasen in attributiver Funktion stehen etwa in der Mitte der Entwicklung. Spät bzw. sehr spät erst gelangen Regeln zur Bildung von Auxiliaren sowie zur Erweiterung von Verben bzw. der Kopula um Modalverben und Auxiliare zur Anwendung. Ebenfalls spät bzw.

sehr spät wird die Bildung von Nominal- und Relativsätzen sowie der restlichen Präpositionalphrasen gelernt.

Wir haben die genauen Werte der einzelnen Informanten zu den entsprechenden der Heidelberger Dialektsprecher in Bezug gesetzt. Dieser Vergleich, zu dem man die einzelnen Gewichtungen angeben müsste (vgl. dazu Klein & Dittmar 1978), Kapitel 7, macht die progressive Annäherung an die Zielvarietät plastisch.

Diese informelle Beschreibung lässt vieles unbestimmt, was in der Varietätengrammatik selbst sehr präzise ausbuchstabiert ist. Man muss sich ergänzend vorstellen, dass, wie in Abschnitt 6.2 ausgeführt, die gesamte Flexionsmorphologie zu Anfang völlig fehlt und nur sehr langsam aufgebaut wird.

## 6.4 Syntax II: Wortstellung

Unsere Analysen der Wortstellung konzentrierte sich auf die Position des Verbs in deklarativen Haupt- und in Nebensätzen; für Fragesätze und Imperativsätze war die Zahl der Belege zu gering. Wir haben alle Informanten nach Komplexität der Konstituentenstruktur in sechs Gruppen eingeteilt und sie mit den Heidelberger Sprechern verglichen. Das Ergebnis ist beklagenswert komplex und lässt sich nicht auf einige einfache Regeln bringen. Die in Meisel, Clahsen & Pienemann (1981), Clahsen, Meisel & Pienemann (1983) beschriebenen Abfolgen in der Satzstruktur finden sich in unseren Daten nicht. Einer der Gründe für das komplexe Bild ist, dass die Verben (und Copulae) am Anfang nicht als finit markiert sind. Im Deutschen verhalten sich aber finite und nichtfinite Verben unterschiedlich. Genau besehen gibt es im Deutschen – und so auch im Heidelberger Dialekt – keine Erst-, Zweit- und Endstellung des Verbs, sondern der *finiten* Komponente des Verbalkomplexes, während die lexikalische Komponente des Verbalkomplexes am Ende steht, sofern nicht beide zu einem Wort verschmolzen sind; in letzterem Fall ist die Finitheit für die Position maßgeblich. Ein zweiter Grund ist, dass sich offensichtlich andere als rein syntaktische Faktoren stark geltend machen, insbesondere die Informationsstruktur. Das ist aus heutiger Sicht keine neue Erkenntnis, hat aber in den seinerzeit herrschenden linguistischen Vorstellungen nur eine geringe Rolle gespielt.

Eine ganz zentrale Einsicht aus all diesen – hier nur umrissenen – Befunden war daher, dass man die Vorstellung einer „reinen Syntax“, wie man sie etwa durch Phrasenstrukturgrammatiken oder auch Transformationsgrammatiken darstellt, aufgeben muss zugunsten einer Vorstellung, bei der sehr unterschiedliche Prinzipien der Äußerungsstruktur miteinander interagieren; dazu zählen nicht nur kategoriale Eigenschaften wie „ist ein Nomen, ist ein lexikalisches Verb usw.“, sondern auch semantische Faktoren sowie die – ihrerseits

komplexe – Informationsstruktur; all dies wirkt eng zusammen mit der sich erst allmählichen Entwicklung der Finitheit. Es war diese Einsicht, die in den Nachfolgeprojekten (siehe dazu Abschnitt 8) zu einer anderen Betrachtungsweise geführt hat.

## 6.5 Abhängigkeit des Syntaxerwerbs von außersprachlichen Faktoren

Die Varietätengrammatik charakterisiert jeden der 48 Informanten nach dem syntaktischen Entwicklungsstand und damit nach seinem Abstand von der Zielvarietät – der Sprachform der Heidelberger Dialektsprecher. Um ein einfaches Vergleichsmaß zu haben, wurden die acht wichtigsten Regeln – d. h. jene, die am häufigsten belegt sind und die stärksten Unterschiede zeigen – zu einem Kennwert, einem „syntaktischen Index“, zusammengeführt. Dieser Wert wurde mit den neun in Abschnitt 5.6 genannten Faktoren wie Einreisealter, Herkunft usw. in Bezug gesetzt. Dabei ergaben sich folgende, hier der Stärke nach geordnete Korrelationen<sup>2</sup>:

1. Kontakt mit Deutschen in der Freizeit	0.64
2. Einreisealter	-0.57
3. Kontakt mit Deutschen am Arbeitsplatz	0.53
4. Berufliche Qualifikation	0.42
5. Dauer des Schulbesuchs	0.35
6. Aufenthaltsdauer	0.28
7. Geschlecht	n.s.
8. Muttersprache	n.s.
9. Wohnsituation	0.44

Geschlecht und Muttersprache haben nach unseren Ergebnissen also keinen nennenswerten Einfluss auf die syntaktische Entwicklung. Das ist zumindest im Falle der Muttersprache erstaunlich; aber vielleicht sind sich Italienisch und Spanisch zu ähnlich. Der hier ans Ende gestellte Faktor „Wohnsituation“ korreliert sehr stark mit dem Faktor „Kontakt in der Freizeit“ – es ist also wohl nicht die Wohnsituation als solche, sondern der damit zusammenhängende Sozialkontakt.

---

<sup>2</sup> Als Maß wurde der sogenannte  $\eta$ -Koeffizient verwendet, der sich besonders gut für Korrelationen zwischen unabhängigen topologischen Variablen (den neun Faktoren) und metrischen Variablen (dem syntaktischen Index) eignet. Genauere Angaben und eine ausführliche Diskussion finden sich in HPD (1976), Kapitel 6.

An diesen Ergebnissen ist dreierlei bemerkenswert:

1. Der Kontakt in der Freizeit ist wichtiger als der Kontakt am Arbeitsplatz. Dies steht in klarem Gegensatz zu Angaben der ausländischen Arbeiter selbst, denen zufolge sie am Arbeitsplatz am meisten Deutsch lernen.
2. Das Einreisealter spielt eine sehr große Rolle; man beachte, dass alle Lerner bei der Einreise weit jenseits der Pubertät waren, d. h. eine klar umgrenzte „critical period“ kann diesen Befund nicht erklären. Wir haben auch keine sonstige Erklärung dafür. Man lernt halt zunehmend schlechter.
3. Die Aufenthaltsdauer ist relativ unwichtig. Das bestätigt sich auch in vielen Einzelfällen. So haben z. B. zwei Informanten, den gleichen Entwicklungsstand, obwohl der eine zur Zeit des Interviews 8 Monate, der andere über sechs Jahre in Deutschland war; beide hatten, wie alle untersuchten Informanten, keinen Unterricht. Eine genauere Analyse zeigte, dass die Aufenthaltsdauer nur in den ersten beiden Jahren eine gewisse Rolle spielt; danach wird sie von anderen Faktoren in den Hintergrund gedrängt.

Es ist natürlich nicht auszuschließen, dass es noch andere Faktoren gibt, die wir nicht erfasst haben.

## 6.6 Lexikalische Entwicklung

Es war geplant, die Entwicklung einzelner geschlossener Wortklassen einerseits und die einzelner semantischer Bereiche in den offenen Wortklassen andererseits zu untersuchen. Was plant man nicht alles. Weder in der Erstspracherwerbsforschung noch in den vielen Arbeiten zum Spracherwerb in der Schule gab es seinerzeit Modelle, auf die man sich bei der Analyse unserer Daten hätte stützen können. Wir haben immerhin eine Reihe von Studien zu Personalpronomina, Präpositionen, Satznegation, Modalverben, Verben der Fortbewegung und Verben der Sinneswahrnehmung durchgeführt. Im folgenden werden exemplarisch die Ergebnisse zu den Modalverben und den Personalpronomina zusammengefasst, dies vor allem im Hinblick darauf, was man daraus für die weitere Forschung lernen kann (oder zumindest, was ich daraus gelernt habe).

### 1 Modalverben

Untersucht wurde das Vorkommen der sechs Modalverben *wollen*, *können*, *müssen*, *sollen*, *mögen*, *dürfen* in denselben 100 Sätzen pro Sprecher (auch der Heidelberger Dialektsprecher), die der syntaktischen Analyse zugrunde lagen. Die

Lerner wurden dabei nach dem Grad ihrer Annäherung an die Heidelberger Sprecher gemäß dem syntaktischen Index in vier Gruppen I–IV eingeteilt. Es ergab sich, dass *sollen*, *mögen*, *dürfen* in allen Gruppen, auch den Heidelbergern, selten sind oder – dies in den schwächeren Lernergruppen I und II – gar nicht vorkommen. Hingegen sind *wollen*, *können*, *müssen* in I und II zwar auch noch selten, werden dann aber sehr häufig. Dies gilt besonders für *müssen*; dabei wird die Bedeutung – wie auch bei *wollen* – etwas weiter gefasst als im Deutschen. Die Details dazu finden sich in Dittmar (1979). Hier will ich nur auf ein Faktum eingehen, dass in meinen Augen zu den Schlüsselerkenntnissen unserer Analysen zählt.

Im Verlauf eines Gesprächs mit einem spanischen Informanten (Gruppe III) fiel den Interviewern der häufige und oft schwer verständliche Gebrauch von *muss* auf. Sie baten daher den Informanten um eine Übersetzung ins Spanische, die er – zur Erleichterung der Verständigung – spontan gab. Für die fünf links (hier der Einfachheit halber in Orthographie) aufgeführten Sätze gab er die folgenden spanischen Äquivalente:

- |                                  |   |
|----------------------------------|---|
| (1) ich muss gesehen             | – yo lo he visto (ich habe es/ihn gesehen)                  |
| (2) ich muss fragen              | – yo digo (ich sagte (es))                                  |
| (3) ich muss arbeiten            | – yo trabajo siempre (ich arbeite immer)                    |
| (4) ich muss nachhause gehen     | – yo tengo que ir a mi casa (ich muss zu meinem Haus gehen) |
| (5) ich muss zurück nach=Spanien | – yo volveré a Espana (ich werde nach Spanien zurückkehren) |

Nur bei (4) entspricht sein Gebrauch von *muss* der üblichen deutschen Bedeutung; in (1) entspricht es (annähernd) einem Perfekt, in (2) einem Präteritum, und in (3) vielleicht einer habituellen Verwendung. Angesichts des Umstands, dass der Lerner ansonsten überhaupt keine Tempusmarkierung, ja, überhaupt keine Verbflexion hat, ist es vielleicht auch völlig redundant.

Wir haben daraufhin sämtliche Vorkommen von *müssen* durchgesehen und seine Bedeutung aus dem Kontext zu erschließen versucht. Dabei zeigt sich in der Tat vor allem bei Gruppe III eine große Häufigkeit, weit höher als bei den Dialektsprechern, und eine sehr globale Bedeutung. Zu dieser Zeit beginnen die Lerner auch finite Verbformen zu verwenden. Es liegt daher der Gedanke nahe, dass die Lerner so ihre mangelnde Beherrschung der Verbflexion kaschieren: *ich muss fragen* klingt perfekt, auch wenn es nicht bedeutet, was es zu bedeuten scheint. Dafür spricht auch, dass die erste und die dritte Person Singular bei *müssen* gleich ist und das finale *-t* in der zweiten Person in gesprochener Sprache nicht sehr salient ist, sodass vielleicht der gesamte Singular als formgleich wahrgenommen wird. In der Tat haben alle 88 Vorkommen in den drei unteren

Lernergruppen die Form [mus], gelegentlich auch [musə]. Das gibt der Annahme eine gewisse Plausibilität.

Wenn das in der Tat so ist, dann folgt daraus etwas sehr Wichtiges: *Man darf formal völlig richtige Äußerungen nicht nach dem Augenschein beurteilen („closeness fallacy“), insbesondere nicht nach ihrer äußerlichen Ähnlichkeit zur Zielvarietät: sie täuschen, aus welchen Gründen auch immer, manchmal eine Sprachkompetenz vor, die nicht vorhanden ist. Es ist nicht so, wie es scheint.*

## 2 Personalpronomina

Im Rahmen der syntaktischen Analyse wurde auch die Entwicklung der Personalpronomina innerhalb der Nominalphrasen erfasst; jedoch wurde dort nicht zwischen den einzelnen Pronomina unterschieden. Wir haben daher zusätzlich den Gebrauch der Pronomina nach Person, Numerus und Kasus differenziert analysiert. Die wichtigsten Befunde waren die folgenden (ausführlich siehe dazu Klein & Rieck 1982):

- (a) Die Wörter *ich* und *du* zählen zu den am frühesten erworbenen Wörtern überhaupt (nicht direkt überraschend).
- (b) Die entsprechenden Pluralformen werden in den ersten Lernstadien oft durch die Singularformen ersetzt (schon eher überraschend).
- (c) Akkusativformen sind bis auf die fortgeschrittensten Lerner sehr selten, während sich Dativformen auch in der unteren Hälfte finden.
- (d) Die Pronomina der dritten Person fehlen in den unteren Zweidritteln des Samples weitgehend bis völlig. Gelegentlich verwendet wird nur eine undifferenzierte Form des Subjektpronomens (*er*).

Beobachtungen dieser Art orientieren sich stark an der Art und Weise, wie die deutschen Personalpronomina in den gängigen Grammatiken beschrieben werden. Wir haben die Untersuchung später wiederholt, diesmal (a) mit stärkerem Fokus auf die deiktische oder anaphorische *Funktion* der Personalpronomina, (b) unter Einbezug der „d-Pronomina“ (*er, sie es* vs. *der, die, das*), die gerade in der gesprochenen Sprache eine große Rolle spielen, und (c) unter Auswertung der spontanen Übersetzungen sowie einiger „Nachsprechtests“, bei denen die Informanten gebeten wurden, einen deutschen Satz nachzusprechen; diese ergänzenden Daten waren nicht sehr systematisch erhoben worden, erwiesen sich aber auch so als sehr aufschlussreich. Was sich dabei ergeben hat, war weitaus interessanter. Es zeigt sich nämlich, dass die Informanten nicht einfach „Pronomina auslassen“, sondern dass sie in ihren Varietäten kleine Systeme

der deiktischen und anaphorischen Referenz aufbauen und dann allmählich verfeinern. Man kann die wesentlichen Befunde so zusammenfassen:

- (a) Das deiktische System des Sprecherbezugs und des Hörerbezugs wird sehr früh erworben, allerdings undifferenziert nach Singular und Plural. Gelernt werden die Singularformen, diese allerdings seltsamer Weise in zwei Varianten: *ich – bei mir*, *du – bei dir*. Die Funktion dieser „*bei*-Formen“ ist nicht eindeutig zu bestimmen. Es sind jedoch normalerweise keine Ortsangaben. Vielmehr scheint es so, dass der im Spanischen und Italienischen übliche Kontrast zwischen Nullform und explizitem Pronomen in der Lernersprache nachgespielt wird.
- (b) Über die anderen deiktischen Formen kann man aufgrund dieser Daten nichts sagen. Aus anderen Quellen (teilnehmende Beobachtung) wissen wir jedoch, daß *das* auch frühzeitig deiktisch vorkommt; von den übrigen Formen der Deixis finden sich [dɔ:] „da, hier“ und [jets] „jetzt“ gleichfalls sehr früh. Man kann daher sagen, daß das elementare deiktische System der Lernervarietäten aus den Formen *ich*, *bei mir*, *du*, *bei dir*, *do* und *jätz* besteht.
- (c) In den frühen Lernstufen werden die anaphorischen Pronomina ausschließlich durch *das* vertreten. Die übrigen anaphorischen Formen werden sehr spät und sehr rudimentär erlernt. Selbst die besten Sprecher bleiben deutlich hinter der Zielvarietät zurück.
- (d) Die fehlenden anaphorischen Pronomina werden zum Teil, jedoch nicht völlig durch Wiederholung von Nomina ersetzt. Dieser Gebrauch wird allmählich abgebaut, aber von allen Sprechern (mit einer Ausnahme) wesentlich stärker genutzt als von den Dialektsprechern.

Auffällig ist, dass die Anaphorik spät und lückenhaft gelernt wird. Zwar sind anaphorische Elemente in den Ausgangssprachen Spanisch und Italienisch oft nicht obligatorisch; aber dies trifft zum einen auch auf die Pronomina der 1. und 2. Person Singular zu, und die werden gelernt, und es gilt zum zweiten meist nur für anaphorische Pronomina in Subjektfunktion; gerade die werden aber noch am ehesten gelernt. Letzteres kann nicht daran liegen, daß die betreffenden Formen in der Zielsprache nicht vorkommen; manche sind zwar tatsächlich selten; aber es werden auch häufig vorkommende schwer oder gar nicht gelernt. Ebenso kann es nicht an ihrer mangelnden Bedeutung liegen; es mag zwar sein, daß Anaphern oft kommunikativ weniger wichtig sind als z.B. Verben, aber viele Äußerungen sind ohne sie weithin unverständlich.

Diese Untersuchung, so lückenhaft die Resultate auch sind, war zumindest für mich ein Wendepunkt in der Art und Weise, wie man den ungesteuerten Spracherwerb betrachten soll:

*Man soll nicht danach suchen, was fehlt, auch nicht vorrangig danach, was anders ist als in der Zielsprache, sondern danach, wie die Lerner ihr eigenes System organisieren und wie ein solches System in ein anderes übergeht. Aus dieser Perspektive ist die Zielsprache letztlich nichts als ein Grenzfall einer Lernervarietät.*

Unsere Studien zur Entwicklung des Lexikons waren erklärtermaßen nicht wie bei der Syntax flächendeckend gedacht, sondern sie hatten eher den Charakter von Sondierungen. Ihr Erkenntniswert liegt daher in meinen Augen nicht so sehr in den Einzelergebnissen, obwohl es die durchaus gegeben hat, sondern darin, dass sie eine andere Betrachtungsweise des gesamten ungesteuerten Spracherwerbs nahelegen. Bei dieser Betrachtungsweise geht es nicht darum, Abweichungen von der Zielsprache zu ermitteln, sondern darum, die Art und Weise zu verstehen, wie die Lerner in einer gegebenen Lernsituation ihre Sprachform organisieren, wie sie in sich systematische Lernervarietäten entwickeln und allmählich ausbauen. Dies war der Keim zu der Idee der „Basic Variety“ (Klein & Perdue 1997, siehe dazu Abschnitt 8).

## 6.7 Kommunikatives Verhalten

Alle bisher skizzierten Ergebnisse beziehen sich auf das Repertoire an Ausdrucksmitteln, das die Lerner entwickeln, es ist „Systemlinguistik“, wie man damals gerne gesagt hat. Das Repertoire zu lernen, ist aber nicht das Ziel der Lerner, sondern es ist etwas, was sich dabei ergibt – jedenfalls nicht, wenn man so lernt wie unsere ausländischen Arbeiter. Sie lernen aus der Kommunikation mit Deutschen für die Kommunikation mit Deutschen. Diese Kommunikation zu untersuchen, war daher, wie in 4.1 (3) gesagt, ein wesentliches Ziel des Projekts. Dazu wurden zum einen die Daten aus der teilnehmenden Beobachtung ausgewertet; die Ergebnisse finden sich in HPD (1975, 60–111) ausführlich dargestellt. Zum anderen haben wir autobiographische Erzählungen aus den Interviewdaten untersucht. Diese Wahl hatte drei Gründe:

- solche Erzählungen sind nicht allzu kompliziert, und sie sind verbreitet; es ist eine normale Fähigkeit, persönliche Begebenheiten erzählen zu können, sei es in einfacher, sei es in sehr elaborierter, schon fast kunstvoller Form;
- in unseren Daten fanden sich sehr viele solcher Erzählungen;
- es gibt eine praktisch gut anwendbare Analysetechnik: Labov & Waletzky (1968).

Im Folgenden wird anhand eines Beispiels gezeigt, welche sozialen und kommunikativen Konsequenzen ein stark eingeschränktes sprachliches Repertoire auf eine solche Erzählung – in diesem Fall eher das Bemühen um eine solche Erzählung – hat. Der Erzähler, den wir hier Pascual nennen, ist Spanier; er nimmt unter den 48 Informanten auf der Skala syntaktischer Fertigkeiten den drittletzten Rang ein. Die meisten seiner Äußerungen, nämlich 68%, haben kein Verb, und nur die Hälfte ein Subjekt – d. h. eine Nominalphrase, die man am besten als ein solches Subjekt interpretiert. Soweit Verben vorkommen, sind sie nicht flektiert, haben aber meist (91 %) eine Ergänzung, und zwar entweder eine Nominal- oder Adverbialphrase. Erstere besteht meist (57 %) aus einem einfachen Nomen oder einem Pronomen. Erweiterungen bestehen aus Zahlwörtern, Quantoren (*viel, alles*) oder einem unbestimmten Artikel (den man vielleicht auch als Zahlwort deuten kann). Subordinationen treten nicht auf. Adverbialphrasen bestehen weitgehend aus einfachen Adverbien oder Quantoren (*oft, immer*). In seinen 100 Sätzen kommt nur einmal eine Präposition vor.

Das Interview fand in seiner Unterkunft, einem Wohnheim statt, wo er unter spanischen Kollegen lebt. Bevor die folgende Passage einsetzt, hatte sich der Interviewer (I) schon über eine Stunde mit Pascual (P) und einem spanischen Freund (F) unterhalten. Pascual hat gerade eine Flasche Wein angeboten; das erinnert ihn offenbar an ein Erlebnis beim Zoll auf der Einreise von der Schweiz nach Deutschland (seine Äußerungen sind hier in einer etwas vereinfachten IPA-Version wiedergegeben – die Vokale sind durchweg offen; [ . . ] sind Erläuterungen, die Satzzeichen sollen das Verständnis etwas erleichtern):

- P [lacht]  
 F en la duana, en la duana  
 I ja, Zoll  
 P sen paketə, sen paketə, gu:, a: [acht] paketə meə. uai drai [32] marko  
 F zvaiundraisi  
 un fufsiç ain kolega abə fufsiç  
 P a: paketə, a: paketə, a: paketə meə sen ma-, sen  
 paketə ni:  
 I ist gut, ja, ist frei  
 P tɔ [Zoll] ja – a: paketə meə, əuai drai  
 I zveiundreißig Mark  
 P uaidraisi: marko [kurze Pause]

- P fiə pakətə fiə marko ainə pakətə<sup>3</sup> fiə marko [gemeint ist: 4 Pakete zu je 4 Mark]
- I Er hat das bezahlt?
- F des bətsal svaiədraisɨ [er hat 32 bezahlt]
- I zweiunddreißig Mark, er hat 18 Pakete gebracht
- P marko a: pakətə uaidraisə
- I Zehn sind frei, und für die acht hat er 32 Mark bezahlen müssen [aha!]
- P sən pakətə flai, oa [oder/aber?] no mɛa, a: pakətə mɛa uaidraisə marko y yo digo [und ich sagte] „rau [rauche/brauche?] tabako y bai polisai dice [sage] „nai nai bəsal“
- I Welche Polizei?
- P doitfə, doitfə
- I Wo?
- P basə basə basə [Basel]
- I Aussteigen, Kofferraum, Kofferraum gucken?
- P ja, alə, alə como se llama? [wie heißt das?] tafə, alə, ja „tafə“ [macht im Falsett die Entdeckerfreude der Polizei nach]
- I gucken?
- P kukə, kukə
- I Gauner!
- P gauna, ja, alə tafə, alə trenta dos marcos mas [nochmal 32 Mark]

Was er zum Ausdruck zu bringen versucht, ist, wie die deutsche Polizei ihn erappt hat, als er mehr Pakete Zigaretten als erlaubt über die Grenze zu schmuggeln versuchte und dafür 32 Mark Zollgebühren zahlen musste. Dafür reicht sein Wortschatz natürlich nicht aus, und das lässt sich in diesem Fall auch durch Gesten und die Hilfe der anderen Anwesenden nur begrenzt ausgleichen.

Dies ist ein extremes Beispiel, das aber schlagend die kommunikativen Probleme der ausländischen Arbeiter selbst in einer von Wohlwollen bestimmten Kommunikationssituation vor Augen führt. Seine Erlebnisse zu erzählen ist P ein Bedürfnis. aber seine geringen Sprachfertigkeiten wirken sich auf das Verhalten der Angesprochenen so aus, dass sie ihre Interpretationsbemühungen allmählich aufgeben und die Kommunikation mit den Lernern aufgeben. Alle von uns untersuchten Erzählungen mit Ausnahme der ganz fortgeschrittenen sind durch ähnliche Probleme gekennzeichnet. Die „Normalform“ einer persönlichen Erzählung im Sinne von Labov & Waletzky lässt sich daher gar nicht durchhalten, auch wenn sich das im Lauf der weiteren Entwicklung schrittweise verbes-

---

3 Hier sieht man, dass er zwar die deutsche Pluralform „Pakete“ verwendet; das ist aber keine Pluralmarkierung – es gibt keine Opposition zwischen „Paket“ und „Pakete“.

sert. Ausführliche Analysen weiterer, komplexerer Erzählungen finden sich in Dittmar & Thielicke (1979) und in Wildgen (1977, 1978).

## 7 Pädagogische Implikationen

Es war ein erklärtes Ziel des Projektes – für einige der Mitarbeiter sogar das wichtigste – über die Erforschung des ungesteuerten Spracherwerbs hinauszugehen und einen Beitrag zur Verbesserung der Sprachfähigkeiten ausländischer Arbeiter zu leisten. Dieses Ziel wurde nicht erreicht, so wie wir uns das vorgestellt hatten. Bevor ich auf die Gründe komme, sei zunächst darauf verwiesen, dass das Projekt eine ganze Reihe von Aufsätzen dazu veröffentlicht hat: Dittmar & Wildgen (1975, 1977), Becker, Steckner & Thielicke (1978), Dittmar (1978), Dittmar & Rieck (1978). Insbesondere hat es in einer längeren Arbeit (HPD 1978) aufgrund der Forschungsergebnisse wie auch praktischer Erfahrungen – eine Reihe von Mitarbeitern hat Sprachunterricht für spanische und italienische Arbeiter erteilt – Rahmenbedingungen für einen Sprachkurs entwickelt. Man kann also nicht sagen, dass dieses Projektziel vernachlässigt worden wäre. Dass es nicht so verwirklicht wurde, wie es wünschenswert gewesen wäre, hat äußere und innere Gründe.

Es war vorgesehen, das Projekt in der zweiten Phase (ab 1978) stärker an Fragen der didaktischen Umsetzung auszurichten. Ein entsprechend konzipierter Antrag vom September 1979 ist jedoch von den Gutachtern des Schwerpunkts „Sprachlehrforschung“ – und zwar mit nachvollziehbaren Gründen – abgelehnt worden. Der oben erwähnte Rahmenplan (HPD 1978) ist in der Zeit zwischen Vorlage und Ablehnung des Antrags ausgearbeitet worden. Daraufhin hat das Projekt einen veränderten Neuantrag vorgelegt, der im Mai 1978 im Normalverfahren bewilligt wurde. Ein wesentlicher Umstand war dabei sicherlich, dass weite Teile der Sprachlehrforschung damals und, wenn mich der Eindruck nicht trügt, auch heute nicht auf diese Gruppe von Sprachlernern ausgerichtet sind. Letzteres hat sich rasch gezeigt, als sich seit 2015 viele mit viel Enthusiasmus, aber wenig Erfolg darum bemüht haben, Migranten die Grundkenntnisse der deutschen Sprache zu vermitteln.

Es soll auch nicht verschwiegen werden, dass der Projektleiter bei der Gewichtung von wissenschaftlichen und praktischen Zielen eine etwas andere Auffassung als die meisten sonstigen Mitarbeiter hatte. Dies betrifft nicht die grundsätzliche Vorstellung, dass es übergeordnetes Ziel sein sollte, eine Grundlage für einen effizienten Sprachunterricht zu schaffen, und auch nicht die Tatsache, dass der Stand der Forschung dies zumindest damals nicht zuließ. Es betrifft vielmehr die Frage, welche Konsequenzen man aus dieser Tatsache zie-

hen muss – mehr Grundlagenforschung oder stärkere Hinwendung zur Praxis? Ich komme auf diese Frage zum Schluss dieses Rückblicks noch einmal zurück.

## 8 Die Folgen

### 8.1 Resonanz

Das Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch wurde viel gelobt und viel kritisiert. Für manche – nicht nur die Mitarbeiter – hat es einen fast legendären Status. Unter den kritischen Einwänden ist vor allem zu vermerken, dass der Ausdruck „Pidgin“ aus mehr als einem Grunde fehlerhaft war und dass es als Querschnittuntersuchung angelegt war, also nicht den Verlauf beim einzelnen Lerner nachgezeichnet hat. Der Lernfortschritt lässt sich so nur global als Annäherung zur Zielvarietät erfassen. Beide Einwände sind berechtigt.

Keinen großen Anklang hat die „Varietätengrammatik“ gefunden, also der Versuch, formal präzise Grammatiken so fluid zu machen, dass sie auch Entwicklungen erfassen können, und dies in beliebiger Genauigkeit. Man könnte sagen, dass damals die Zeit nicht reif war. Aber sie ist auch nicht reif geworden, weil die Linguistik allgemein ganz andere Wege gegangen ist – die generative Grammatik späterer Zeiten war nicht mehr an formalen Grammatiken interessiert, und dort, wo formale Modelle verwendet werden, wie in der Semantik oder Computerlinguistik, geht es nicht um Entwicklungen, sondern um statische Vorstellungen von Sprache. Schade.

Das Projekt hat sich nach heutigen Standards nicht gut vermarktet: es wurde eine Menge veröffentlicht, aber das ist eher nebenher passiert. Keiner der Beteiligten war von dem Wunsch getrieben, in „top journals“ zu publizieren und möglichst oft zitiert zu werden. Die Motive waren wissenschaftliche Neugier und der Wunsch, etwas Nützliches für Menschen zu tun, die sprachlich benachteiligt sind, beides bei den beteiligten Mitarbeitern in etwas unterschiedlicher Gewichtung. So sollte es nach meiner Ansicht auch heute noch in der Sprachforschung sein. Ist es aber nicht.

### 8.2 Folgeprojekte (ESF)

Der zentrale Gedanke des Heidelberger Projektes war es, den Spracherwerb Erwachsener in seinem natürlichen Umfeld zu untersuchen, also dort, wo er nicht durch einen bestimmten, mehr oder minder erfolgreichen Unterricht gesteuert

wird. Sich in einer Sprache zu verständigen, gleich ob es die erste, die zweite oder die dritte ist, lernt der Mensch aber von Natur aus. Der Sprachunterricht, ohnehin in der Geschichte der Menschheit eine späte Erscheinung, kann lediglich versuchen, diesen natürlichen Prozess zu optimieren. Dazu muss man verstehen, wie der Mensch von Natur aus Sprachen lernt, und dazu muss man eben den ungesteuerten Spracherwerb untersuchen.

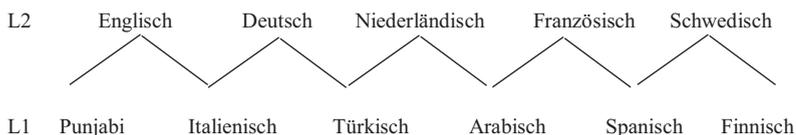
Mit diesem Gedanken hat das Projekt wenig Nachfolger gefunden. Bis heute befassen sich fast alle Untersuchungen des Zweitspracherwerbs Erwachsener damit, wie sich der Unterricht auswirkt. Dafür gibt es zumindest drei Gründe. Erstens ist es die natürliche Betrachtungsweise des Lehrers; der Sprachunterricht ist ein normativer Prozeß, und der Lehrer hat dafür Sorge zu tragen, daß der Schüler der Norm, so wie sie in den Grammatiken und den Wörterbüchern kodifiziert ist, so nahe kommt wie möglich. Daher muss ermittelt werden, wo und warum ein Schüler dieses Ziel verfehlt, beispielsweise indem man „Fehler“ zählt und als mehr oder minder gravierend bewertet. Es ist zum zweiten aber auch die natürliche Sehweise all jener, die eine Fremdsprache im Unterricht lernen mussten – und das heißt eines jeden Sprachforschers. Sich von dieser Rotstift-Perspektive zu lösen, ist sehr schwer. Da ist eine Sprache, die in allen wesentlichen Eigenschaften klar festgelegt ist, man muß sie lernen, und man hat es, anders als beim Erwerb der Muttersprache, nicht so recht geschafft. Diese normative Erfahrung ist ohne Zweifel auch prägend für die Art und Weise, wie der normale Sprachwissenschaftler seinen Gegenstand betrachtet – die „Sprache“ ist ein in sich geschlossenes, strukturell wohldefiniertes Wissenssystem. Zum dritten, und dies ist nach meiner Einschätzung der mit Abstand wichtigste Grund, erleichtert die „Ziel-Abweichung-Blickweise“ dem Forscher seine Arbeit ungemein. Sie liefert ihm einen klaren Maßstab an die Hand, mit dem man Produktion und Verstehen des Lernenden messen kann – die Zielsprache, genauer gesagt, das, was anerkannte Grammatiken und Wörterbücher über diese Zielsprache sagen. Gemessen werden die Unterschiede zwischen dem, was der Lerner tut, und dem, was die festgelegten Normen der Zielsprache verlangen. Die klassische Methode der Zweitspracherwerbsforschung ist daher nach wie vor eine mehr oder minder subtile Verfeinerung des Rotstifts: Abweichungen werden kodiert, gezählt, statistisch ausgewertet und zu irgendwelchen Faktoren in Bezug gesetzt. Man zählt beispielsweise, wie oft spanische und wie oft französische Lerner des Englischen das Subjektpronomen auslassen („pro drop“) oder wie oft sie eine solche Auslassung für fehlerhaft halten; ergibt sich dabei ein signifikanter Unterschied, so wird dies traditionell als Transfer oder, in generativer Sichtweise, als unvollkommenes Neusetzen eines Parameters gedeutet. Eine Alternative dazu ist, einzelne Abweichungen zu betrachten und zu erklären, wie sie zustandekommen, d. h. quantitatives

Hypothesen-Testen läßt sich durch qualitative Betrachtungen ergänzen oder ersetzen; die zugrundeliegende Perspektive ist dieselbe. Bei weitem die meisten empirischen Untersuchungen zum Zweitspracherwerb gehen so vor, und dies entspricht auch durchaus etablierten wissenschaftlichen Standards. Allerdings besagen diese Untersuchungen wenig über das menschliche Sprachvermögen und das, was es leistet, wenn es unter normalen Bedingungen arbeitet. Im Unterricht wird dieses Vermögen nämlich auf einen Input angewandt, der dem Lernenden in didaktisch mehr oder minder sinnvoll aufbereiteter Form zugänglich gemacht wird. Solche Untersuchungen messen die Eigenschaften der menschlichen Sprachverarbeitung in einem dafür höchst untypischen Kontext, und sie messen zugleich den Effekt einer bestimmten Unterrichtsmethode. Daher erklären sie bestenfalls, wo und weshalb unsere spezie-spezifische Fähigkeit Sprachen zu lernen, unter ganz besonderen Bedingungen nicht funktioniert; sie tragen damit allenfalls indirekt etwas dazu bei, die spezifischen Gesetzmäßigkeiten des Spracherwerbs und die Beschaffenheit des menschlichen Sprachvermögens, das diesen Gesetzmäßigkeiten zugrunde liegt, zu verstehen.

Wenn man verstehen will, was tatsächlich die naturgegebenen Fähigkeiten sind, mit deren Hilfe man von Natur aus eine zweite Sprache lernt, dann muss man sie „im Feld“ und nicht am grünen Tisch untersuchen. Das ist schwierig, und die Erfahrungen im Heidelberger Projekt haben es deutlich gezeigt; ein einziger Blick auf den – nun freilich besonders elementaren – Text in Abschnitt 6.7 führt es plastisch vor Augen. Dennoch haben sich einige auf diesen Weg gemacht, beispielsweise in dem von Jürgen Meisel geleiteten Projekt ZISA (siehe Meisel u. a. 1981, Clahsen u. a. 1983) oder etwas später von Stutterheim 1986. Mit Abstand das umfassende, direkt vom HPD inspirierte Vorhaben war das Projekt „Second language acquisition of adult immigrants“, das von 1982 bis 1988 in fünf europäischen Ländern (England, Frankreich, Deutschland, Niederlande, Schweden) durchgeführt wurde. Eine zusammenfassende Darstellung, in der auch die insgesamt sechs Arbeitsgruppen und das konkrete Vorgehen beschrieben sind, findet sich in Perdue (1993). Finanziert wurde es von der *European Science Foundation* (ESF, Strassburg) und dem *Max-Planck-Institut für Psycholinguistik* in Nijmegen; bei letzterem lag auch die Gesamtleitung.

Anders als das HPD war das „ESF-Projekt“, wie es nach dem Hauptmäzen meist genannt wird, von Anfang an längerfristig und mit insgesamt etwa 20 Mitarbeitern (die Zahl schwankte etwas) weitaus umfassender angelegt; es konnte daher sprachvergleichend und longitudinal vorgehen. Es wurde versucht, durch eine geschickte Verbindung von Ausgangssprachen (L1) und Zielsprachen (L2)

die dadurch bedingte Variation möglichst gut zu kontrollieren. Dies führte zu folgender Verbindung:



Die Lerner waren erwachsene ausländische Arbeiter, die zu Beginn der Datenaufnahme möglichst keine oder allenfalls minimale Sprachkenntnisse in der L2 aufwiesen. Für jede Verbindung von L1 und L2 wurden jeweils vier solcher Lerner, insgesamt also 40, über zweieinhalb Jahre hinweg beobachtet. Es wurden Daten sehr unterschiedlicher Art erhoben; den Kern bilden Tonbandaufzeichnungen aus regelmäßigen Treffen im Abstand von maximal sechs Wochen. Diese Aufzeichnungen wurden verschriftlicht, auf Computer aufgenommen und nach verschiedenen Gesichtspunkten analysiert. Die Analyse konzentrierte sich auf sechs Themen: (a) Äußerungsstruktur (vgl. dazu Klein & Perdue 1992), (b) Ausdruck des Raumes (Becker & Carroll 1997), (c) Ausdruck der Zeit (Dietrich u. a. 1995), (d) lexikalische Entwicklung (Dietrich 1998) (e) Mißverständnisse und ihre Behebung (Bremer u. a. 1997) und schließlich (f) ‚feedback‘- Verhalten. Im Folgenden beschränken wir uns auf den ersten dieser Bereiche, den Aufbau von Äußerungen, also das, was im HPD mit der Varietätengrammatik und flankierenden Untersuchungen unternommen worden war. Hier sind wir nach den Heidelberger Erfahrungen etwas anders vorgegangen. Die Grundidee war, möglichst wenig Annahmen vorab zu machen, insbesondere nicht die, dass die Äußerungen der Lerner schlechte Reproduktionen der Zielsprache sind, sondern möglichst unvoreingenommen zu schauen, wie die Lerner ihre Äußerungen „bauen“ – was sind die elementaren Einheiten, wie werden sie zu komplexeren zusammengesetzt. Die Leitfrage war daher:

*Was kennzeichnet die Struktur einer Lernervarietät zu einem gegebenen Zeitpunkt, und wie und warum geht diese Varietät nach einer bestimmten Zeit in eine andere über?*

Auf diese beiden Fragen gibt es keine einfache Antwort. Ein zentraler Befund ist jedoch, dass alle erwachsenen Lerner, gleich welcher Ausgangs- und Zielsprache, nach einer gewissen, von Fall zu Fall unterschiedlichen Zeit eine strukturell relativ geschlossene, in sich weitgehend konsistente Sprachform ausbilden – die *Basisvarietät* (*basic variety*). Diese Sprachform reich offenkundig für viele kommunikative Bedürfnisse aus. Für etwa ein Drittel der Lerner ist sie zugleich auch die Endstufe ihrer Entwicklung: die Basisvarietät „fossiliert“ in struktureller Hinsicht; was wei-

ter ausgebaut wird, ist lediglich der Wortschatz. Die übrigen Zweidrittel der Lerner weichen diese Varietät wieder auf und entwickeln sie allmählich in Richtung Zielsprache weiter, wobei kein Lerner der hier ja immerhin über drei Jahre beobachteten Gruppe diese ‚Endvarietät‘ erreicht. Man kann den Entwicklungsgang demnach in Frühstufen, Basisvarietät und Ausbaustufen gliedern. Sie lassen sich etwas vereinfacht wie folgt kennzeichnen:

A. *Vom Nullpunkt zur Basisvarietät.* Die frühen Lernervarietäten reflektieren die ersten Versuche des Lerners, aus dem, was er aus dem Input herausbrechen kann, einen gewissen Sinn zu machen. Relativ unabhängig von Ausgangs- und Zielsprache lassen sie sich durch fünf durchgängige Eigenschaften kennzeichnen (s. auch Perdue 1996):

- (a) Sie sind ‚lexikalisch‘, d. h. sie bestehen aus einfachen Nomina, Adjektiven, Verben (dies seltener) und einigen wenigen Partikeln (insbesondere der Negation, meist in der satzwertigen Form *nein*).
- (b) Oft werden lexikalische Einheiten oder ganze Konstruktionen aus der Muttersprache übernommen.
- (c) Es gibt keine funktionale Morphologie, weder beim Nomen noch beim Verb. Dies schließt nicht aus, dass gelegentlich flektierte Formen auftreten; aber entweder gibt es dann nur eine solche Form (etwa die dritte Person Singular), oder es gibt verschiedene Formen, aber diese werden in freier Variation benutzt.
- (d) Wo Verben auftauchen, werden sie gleichsam wie ‚Nomina‘ benutzt – d. h. es gibt keine oder allenfalls anfängliche Anzeichen der strukturierenden Rolle von Verben, etwa im Sinne einer Rektion nominaler Argumente. Man kann daher von einem *nominalen Äußerungsaufbau* reden.
- (e) Komplexe Konstruktionen sind weithin auf feste Wendungen beschränkt. Wo sie gelegentlich frei konstruiert werden, folgen sie eher pragmatischen als im engeren Sinne syntaktischen Prinzipien (etwa ‚neue Information folgt alter Information‘).
- (f) Die frühen Lernervarietäten sind extrem kontextabhängig; diese Kontextabhängigkeit wird aber selten, etwa in Form anaphorischer Elemente, markiert; davon ausgenommen sind einige Deiktika wie *ich, du*, die früh auftauchen.

Auf dieser Entwicklungsstufe lassen sich kaum nennenswerte Einflüsse aus dem Erstsprachwissen auf die Struktur lernersprachlicher Äußerungen beobachten; einen massiven Transfer gibt es freilich in Phonologie und Lexikon. Ein typisches Beispiel für diese Entwicklungsstufe ist der folgende Ausschnitt, der

aus dem von Norbert Dittmar geleiteten Projekt P-Moll stammt, das polnische und italienische Deutschlerner untersucht hat (Ahrenholz 2007, Skiba 1989):

*das frau weg zuhause*  
*das frau problem*  
*einsam*  
*und essen weg*

(Schumacher & Skiba 1992)

Ein gutes Beispiel wäre im Übrigen auch der in Abschnitt 6.7 zitierte Text des spanischen Lerner Pascal aus dem HPD-Projekt.

B. *Basisvarietät*. Die meisten Lerner schreiten recht schnell zur Basisvarietät weiter – einer vergleichsweise gut strukturierten Sprachform, die in der Tat viele Züge mit Pidgins teilt. Mit den frühen Lernerstufen hat die Basisvarietät das Fehlen flektierter Formen gemeinsam. Der Unterschied liegt – abgesehen von einem größeren lexikalischen Reichtum unter Einschluß einiger Funktionswörter – im Wesentlichen darin, dass die einzelnen Äußerungen nach klaren strukturellen Prinzipien aufgebaut sind. Eine solche Äußerung besteht im Wesentlichen aus einem Verb in einer Grundform (nicht unbedingt der Infinitiv) sowie einer Anzahl von diesem regierter Argumente. Die Basisvarietät ist daher durch einen *verbalen Äußerungsaufbau* gekennzeichnet. Sowohl die Struktur der einzelnen Argumente wie die des ganzen Satzes wird von einer Anzahl von Prinzipien bestimmt, die von Ausgangs- und Zielsprache relativ unabhängig zu sein scheinen. Dabei interagieren phrasale, semantische und pragmatische Faktoren in flexibler Weise; diese wurde ausführlich in Klein & Perdue (1997) beschrieben; wir geben auch hier ein kurzes Beispiel:

*\*allora\* samstag*  
*abend ich mein freund essen in restaurant*  
*\*un\* flasche wein*  
*eine portion spaghetti*  
*eine fisch*  
*\*poi\* tanzen + in diskothek tanzen + damen*  
*hause schlafen*

(Italienischer Lerner, Dietrich u. a. 1995: 79f)

C. *Von der Basisvarietät zu Zielsprache*. Etwa ein Drittel der Lerner bleibt auf der Ebene der Basisvarietät stehen; die weitere Entwicklung beschränkt sich auf den Ausbau des Wortschatzes und die effektivere, kontext- und situationsangepasste Verwendung der Basisvarietät. Bei den übrigen Lernern schreitet die Entwicklung in sehr unterschiedlicher Form voran. Der wesentliche Schritt ist der Erwerb der Finitheit, der drastische Konsequenzen für die Struktur der Äußerung hat. Man

kann daher von *finitem Äußerungsaufbau* reden. Die Entwicklung der Lerner, die sich auf diesen Weg machen, ist sehr uneinheitlich und stark durch idiosynkratische Eigenschaften der Sprache geprägt, die in der sozialen Umwelt üblich ist. Ein typisches Beispiel aus diesem Teil der Entwicklung ist das folgende:

*ich war in dem park  
dann sie kommt zu mir  
dann ich verstehe garnix  
aber deutsch  
wann sie sieht mich  
dann fragt mir ‚wo bist du‘  
wir gehen jede tag hier  
dann sie will nach hause gehen*

(Türkische Lernerin, Dietrich et al. 1995)

Das ESF-Projekt war und ist bis heute die umfassendste Untersuchung des ungesteuerten Zweitspracherwerbs überhaupt; bemerkenswert ist übrigens, dass es in den USA kaum vergleichbare Studien gibt (eine Ausnahme ist z. B. Huebner 1983). In verschiedenen europäischen Ländern bildete sich eine Anzahl weiterer Arbeitsgruppen, die teils mit denselben, teils mit eigenen Daten arbeiteten, etwa in Berlin (Norbert Dittmar, Roman Skiba, Bernt Ahrenholz), in Pavia (Anna Giacalone Ramat, Marina Chini), in Bergamo (Giuliano Bernini), um nur drei zu nennen; so bildete sich nach Abschluss des eigentlichen ESF-Projektes ein europaweites Netzwerk, das weiterhin vom Max-Planck-Institut in Nijmegen koordiniert wurde und das bis etwa 2010 bestand; viele der ursprünglichen Arbeitsgruppen arbeiten jedoch bis heute weiter. Die Veröffentlichungen lassen sich kaum noch überschauen; schon um die Jahrtausendwende waren es über tausend. Eine gute Vorstellung vermitteln die Sammelbände von Giacalone Ramat & Crocco Galeas (1995), Klein (1996), Jordens & Lalleman (1996), Dittmar & Giacalone Ramat (1999), Wegener (1998), Hendriks (2005), Ahrenholz (2012) und Watorek, Benazzo & Hickmann (2012).

Dieser Forschungsstrom geht weit über das hinaus, was im HPD geplant war, und erst recht darüber hinaus, was dort erreicht worden ist. Aber es war der Keim.

## 9 Schluss

*In magnis et voluisse sat est.*

Ich glaube nicht, dass es in großen Dingen schon reicht, sie gewollt zu haben. Ich glaube aber, dass man eigentlich zufrieden sein sollte, einen Teil erreicht zu haben. Oder zumindest das zu glauben. Das HPD und die von ihm inspiri-

erten Nachfolgeprojekte haben in meinen Augen mehr zum Verständnis dessen beigetragen, wie Erwachsene eine zweite Sprache lernen, als alle anderen Bemühungen in diese Richtung; es ist aber bei weitem nicht genug.

Mir selbst hat es auch die Augen in ganz anderer Hinsicht geöffnet, nämlich der, dass wir bei der Analyse der Sprache in den Fesseln einer alten, vom Griechischen und Lateinischen geprägten Tradition befangen sind, die uns einen freien Blick auf das verstellt, was tatsächlich der Fall ist. Seit den Zeiten der antiken Grammatiker gelten die beiden verbalen Kategorien Tempus und Aspekt als die beiden fundamentalen Ausdrucksmittel der Zeit in der Sprache, und die Zahl der Veröffentlichungen dazu ist Legion. Nun waren manche unserer Sprecher – nicht Pascual aus Abschnitt 6.7, sondern jene, die sich auf der Ebene der Basisvarietät befinden – sehr gute Geschichtenerzähler. Sie haben aber gar keine oder allenfalls eine rudimentäre Verbflexion. Offenbar braucht man weder Tempus noch Aspekt, sie sind allenfalls eine Hilfe. Deshalb muss der so wichtige Ausdruck der Temporalität in der Sprache ganz anders funktionieren und ganz anders betrachtet werden: man sollte nicht untersuchen, wie das Tempus-Aspekt-System gemäß Grammatik gelernt wird, sondern wie die Sprecher ausdrücken, wann etwas passiert, ob es früher, später oder gleichzeitig als ein anders Geschehen liegt, wie lange es gedauert hat und wann es abgeschlossen oder aber im Verlauf war. Und derlei gilt nicht bloß für die Temporalität. Man sollte sich als Linguist an die Maxime Wittgensteins halten, der in den *Philosophischen Untersuchungen* (§ 66) sagt: „Denk nicht, sondern schau!“.

Zum nicht Erreichten unter dem Gewollten zählt sicher, was das Projekt zur Verbesserung des Sprachunterrichts für ausländische Arbeiter beigetragen hat. Dazu wurde bereits in Abschnitt 7 einiges gesagt, und ich will es hier nicht wiederholen. Vor allem will ich es auch nicht beschönigen. Auf der anderen Seite frage ich mich, in welchem Maß die Tausende und Abertausende von Aufsätzen und Büchern über den Sprachunterricht, die seither erschienen sind, dazu beigetragen haben, dass Kinder und Erwachsene nun fremde Sprachen besser lernen als früher. Weiß das jemand?

## Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2007): *Verweise mit Demonstrativa im gesprochenen Deutsch: Grammatik, Zweitspracherwerb und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: de Gruyter.
- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2012). *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*. Berlin: de Gruyter.
- Becker, Angelika & Carroll, Mary (1997): *The Expression of Spatial Relations in a Second Language*. Amsterdam: Benjamins.

- Becker, Angelika; Dittmar, Norbert & Klein, Wolfgang (1978): Sprachliche und soziale Determinanten im kommunikativen Verhalten ausländischer Arbeiter. In: Quasthoff, Uta (Hrsg.): *Sprachstruktur – Sozialstruktur: Zur linguistischen Theoriebildung*. Kronberg/Ts.: Scriptor, 158–192.
- Becker, Angelika; Steckner, Wolfgang & Thielicke, Elisabeth (1978): Theoretisch-empirische Fundierung der Unterrichtspraxis für ausländische Arbeiter – aufgezeigt am Beispiel von drei Forschungsprojekten. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 4., Heidelberg: Groos, 201–219.
- Bremer, Katharina; Roberts, Celia; Vasseur, Marie Therese; Simonnot, Margaet & Broeder, Peter (1997): *Achieving Understanding. Discourse in Intercultural Encounters*. London: Longman.
- Carroll, Mary, Dietrich, Rainer & Storch, Georg (1982): *Learner Language and Control*. Frankfurt: Lang.
- Clahsen, Harald; & Meisel, Jürgen, & Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Clyne, Michael (1968): Zum Pidgin-Deutsch der Gastarbeiter. *Zeitschrift für Mundartforschung* 35, 130–139.
- Dietrich, Rainer (1998): Communicating with Few Words. An Empirical Account of the Second Language Speaker's Lexicon. In: Dietrich, Rainer & Graumann, Carl-Friedrich (eds.): *Language Processing in Social Context*. Amsterdam: Elsevier Science Publisher, 233–276.
- Dietrich, Rainer; Klein, Wolfgang & Noyau, Colette (1995): *Temporality in a Second Language*. Amsterdam: Benjamins.
- Dittmar, Norbert (1979): Fremdsprachenerwerb im sozialen Kontext. Das Erlernen von Modalverben. In *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 33, 84–103.
- Dittmar, Norbert & Giacalone Ramat, Anna, (eds.) (1999): *Grammatik und Diskurs/Grammatica e discorso. Studi sull' acquisizione del italiano e del tedesco/Studien zum Erwerb des Deutschen und Italienischen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Dittmar, Norbert; Klein, Wolfgang (1975): *Untersuchungen zum Pidgin-Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik. Ein Arbeitsbericht*. In *Jahrbuch für Deutsch als Fremdsprache* 1. Heidelberg: Groos 170–194.
- Dittmar, Norbert & Rieck, Bert-Olaf (1976a): Syntaktische Merkmale des Pidgin-Deutsch ausländischer Arbeiter. *Grazer Linguistische Studien* 3, 36–53.
- Dittmar, Norbert & Rieck, Bert-Olaf (1976b): Reihenfolgen im ungesteuerten Erwerb des Deutschen durch ausländische Arbeiter. In Dietrich, Rainer (Hrsg.): *Aspekte des Fremdsprachenerwerbs*. Kronberg: Scriptor, 119–145.
- Dittmar, Norbert & Rieck, Bert-Olaf (1977): Datenerhebung und Datenauswertung im Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch ausländischer Arbeiter“. In: Hess-Lüttich, Ernest & Lundt, Andre (Hrsg.): *Soziolinguistik und Empirie*. Frankfurt/M: Lang, 59–69.
- Dittmar, Norbert & Rieck, Bert-Olaf (1978): Zum Sprachunterricht für ausländische Arbeiter. In: Kühlwein, Wolfgang & Radden, Günter (Hrsg.): *Sprache und Kultur*. Tübingen: Narr, 161–202.
- Dittmar, Norbert & Thielicke, Elisabeth (1979): Der Niederschlag von Erfahrungen ausländischer Arbeiter mit dem institutionellen Kontext des Arbeitsplatzes in Erzählungen. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.), (1979): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, 65–103.

- Dittmar, Norbert & Wildgen, Wolfgang (1975): Empirische Grundlagen des Sprachunterrichts für Arbeitsimmigranten. In: Arbeitsgemeinschaft der katholischen Studenten- und Hochschulgemeinden (Hrsg.): *Materialien zum Projektbereich ausländische Arbeiter*, Heft 11, 77–86.
- Dittmar, Norbert & Wildgen, Wolfgang (1978): Empirische Grundlagen des Sprachunterrichts für Arbeitsimmigranten. In: Arbeitsgemeinschaft der katholischen Studenten und Hochschulgemeinden(Hrsg.): *Materialien zum Projektbereich „Ausländische Arbeiter“*, Heft 11. 32–38.
- Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“ (1975b): Zur Sprache ausländischer Arbeiter. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 5, 8–121.
- Giacalone Ramat, Anna & Crocco Galeas, Grazia (eds.) (1995): *From Pragmatics to Syntax: Modality in Second Language Acquisition*. Tübingen: Narr.
- Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“ (1975a): *Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter. Analysen, Berichte, Materialien*. Kronberg/Ts: Scriptor.
- Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“ (1976): *Untersuchungen zur Erlernung des Deutschen durch ausländische Arbeiter*. Germanistisches Seminar der Universität Heidelberg.
- Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“ (1977a): Transitional grammars in the acquisition of German by Spanish and Italian workers. In: Meisel, Jürgen (Ed.), *Languages in contact – Pidgins – Creoles – Languages in contact*. Tübingen: Narr, 167–183.
- Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“ (1977c): *Die ungesteuerte Erlernung des Deutschen durch spanische und italienische Arbeiter. Eine soziolinguistische Untersuchung*. (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Beiheft 2). Osnabrück [auch in französischer und englischer Übersetzung bei der UNESCO Paris].
- Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“ (1978a): *Riflessioni sui presupposti e le basi linguistiche di un corso di tedesco per emigrati italiani nella Repubblica Federale Tedesca. ISFOL e ME/DI SVILUPPO*. Monografia progettuale 3. Roma/Milano.
- Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“ (1978a): *Zur Erlernung des Deutschen durch ausländische Arbeiter: Wortstellung und ausgewählte lexikalisch-semantische Aspekte*. Heidelberg: Germanistisches Seminar.
- Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“ (1978b): The acquisition of German syntax by foreign migrant workers. In: Sankoff, David (ed.): *Linguistic variation: models and methods*. New York: Academic Press, 1–22.
- Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“ (1977b): Aspekte der ungesteuerten Erlernung des Deutschen durch ausländische Arbeiter. In Molony, Carol, Zobl, Helmut & Stölting, Winfried (Hrsg.), *German in contact with other languages / Deutsch im Kontakt mit anderen Sprachen*. Kronberg: Scriptor, 147–183.
- Hendriks, Henriette, (ed.) (2005): *The Structure of Learner Varieties*. Berlin: De Gruyter.
- Huebner, Thom (1983): *A Longitudinal Analysis of the Acquisition of English*. Ann Arbor: Karoma.
- Jordens, Peter & Lalleman, Josien (eds.) (1996): *Investigating Second Language Acquisition*. Berlin: de Gruyter.
- Klein, Wolfgang (1974): *Variation in der Sprache*. Kronberg: Scriptor.
- Klein, Wolfgang (Hrsg.) (1975): *Sprache ausländischer Arbeiter*. Göttingen: Vandenhoeck.
- Klein, Wolfgang (1976): Der Prozeß des Zweitspracherwerbs und seine Beschreibung. In: Dietrich, Rainer (Hrsg.): *Aspekte des Fremdspracherwerbs*. Kronberg: Scriptor, 100–118.

- Klein, Wolfgang (1980): Argumentation und Argument. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 38/39, 9–57.
- Klein, Wolfgang, Hrsg. (1996): Zweitspracherwerb. Stuttgart: Metzler.
- Klein, Wolfgang & Dittmar, Norbert (1979): *Developing Grammars*. Heidelberg: Springer.
- Klein, Wolfgang & Perdue, Clive (1992): *Utterance Structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Klein, Wolfgang & Perdue, Clive (1997): *The Basic Variety, or Couldn't Natural Languages be Much Simpler? Second Language Research* 13, 301–347.
- Klein, Wolfgang & Rieck, Bert-Olaf (1982): *Der Erwerb der Personalpronomina im ungesteuerten Spracherwerb*. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 45, 35–71.
- Labov, William & Waletzky, Joshua (1968): Narrative Analysis. In: Helm, June (ed.): *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, 12–44.
- Meisel, Jürgen, Clahsen, Harald & Pienemann, Manfred (1981): On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 3, 109–135.
- Miller, Max & Klein, Wolfgang (1981). Moral argumentations among children: A case study. *Linguistische Berichte*, 74, 1–19.
- Perdue, Clive (ed.) (1993): *Adult Language Acquisition: Crosslinguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press (2 Bände).
- Perdue, Clive (1996): Pre-Basic Varieties: The first stages of second language acquisition. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 55, 135–149.
- Regan, Vera (ed.) (1998): *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition in Social Context*. Dublin, University College Dublin Press.
- Rieck, Bert-Olaf (1979): Fehler beim ungesteuerten Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiter. In Cherubim, Dieter (Hrsg.): *Fehlerlinguistik*. Tübingen: Narr, 43–60.
- Rieck, Bert-Olaf (1989): *Natürlicher Zweitspracherwerb bei Arbeitsimmigranten: eine Langzeituntersuchung*. Frankfurt/M: Lang.
- Rieck, Bert-Olaf & Senft, Ingeborg (1978): The situation of foreign workers in the Federal Republic of Germany. In Dittmar, Norbert, Haberland, Hartmut, Skuttnab-Kangas, Tove & Teleman, Ulf (Hrsg.): *Papers from the first Scandinavian-German Symposium on the language of immigrant workers and their children*. Roskilde: Rolig, 85–98.
- Schumacher, Magdalene & Skiba, Romuald (1992): Prädikative und modale Ausdrucksmittel in den Lernervarietäten einer polnischen Migrantin. Eine Longitudinalstudie. *Linguistische Berichte* 142, 451–476.
- Skiba, Romuald (1989): Funktionale Beschreibung von Lernervarietäten: Das Berliner Projekt P-MoLL. In: Reiter, Norbert (Ed.), *Sprechen und Hören: Akten des 23. Linguistischen Kolloquiums*, Berlin. Tübingen: Niemeyer, 181–191.
- Stutterheim, Christiane von (1986). *Temporalität in der Zweitsprache: Eine Untersuchung zum Erwerb des Deutschen durch Türkische Gastarbeiter*. Berlin: De Gruyter.
- Tropf, Herbert (1983): *Variation in der Phonologie des ungesteuerten Spracherwerbs*. Phil. Diss., Universität Heidelberg.
- Watorek, Marzena; Benazzo, Sandra, & Hickmann, Maya (eds.) (2012): *Comparative Perspectives on Language Acquisition: A Tribute to Clive Perdue*. Bristol: Multilingual Matters.
- Wegener, Heide (Hrsg.) (1998): *Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr.

- Wildgen, Wolfgang (1977): Narrative Strukturen in den Erzählungen ausländischer Arbeiter.  
In: Klein, Wolfgang (Hrsg.) (1977): *Methoden der Textanalyse*. Heidelberg: Quelle und Meyer, 100–108.
- Wildgen, Wolfgang (1978): Zum Zusammenhang von Erzählstrategie und Sprachbeherrschung bei ausländischen Arbeitern. In: Haubrichs, Wolfgang (Hrsg.) (1978): *Erzählforschung 3*. Göttingen: Vandenhoeck, 380–411.

## Vita



### Wolfgang Klein

Geboren am 3.2.1946 in Spiesen (Saarland), 1965–1970. Studium der Germanistik, Romanistik, Philosophie in Saarbrücken, dort 1970 promoviert mit einer computerlinguistischen Arbeit; 1970–1972 Mitarbeiter im SFB „Elektronische Sprachforschung“ in Saarbrücken; 1972 Habilitation an der Neuphilologischen Fakultät der Universität Heidelberg und bis 1976 Professor (C3) am dortigen Germanistischen Seminar; 1976–1980 Professor (C4) am Deutschen Seminar der Universität Frankfurt, von 1977–1980 teilweise beurlaubt zur Mitarbeit an der Max-Planck-Projektgruppe „Psycholinguistik“ in Nijmegen; 1980 Gründungsdirektor (mit Pim Levelt) des Max Planck-Instituts für Psycholinguistik ebendort; 2015 emeritiert. 1996 Leibniz-Preis der Deutschen Forschungsgemeinschaft; seit 1994 Mitglied der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, seit 1995 Mitglied der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung. Seit 1998 Leitung des „Digitalen Wörterbuchs der Deutschen Sprache“ an der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften ([www.dwds.de](http://www.dwds.de)). Etwa 300 Aufsätze und Bücher zu vielerlei Themen ([www.mpi.nl/people/klein-wolfgang](http://www.mpi.nl/people/klein-wolfgang)).

Mein Vater war ein Förster, und das Dorf, in dem ich geboren bin und bis 1970 gelebt habe, ist auf drei Seiten von Wäldern umgeben. Keiner meiner Ahnen außer einem Onkel hat je studiert, den Onkel habe ich nie kennengelernt, weil er schon 1943 gefallen ist. Auch meinen Vater habe ich nie kennengelernt, weil er schon zwei Wochen nach meiner Geburt verstorben ist, Kriegsfolgen. So bin ich im Haushalt eines Bergmanns aufgewachsen, deren es damals im Saarland viele gab. Das waren jene, die tagaus tagein 400 oder 800 Meter die Grube hinuntergefahren sind und dann in einem Stollen, manchmal 100 Meter lang und so hoch wie ein Tisch, das schwarze Gold abgebaut haben. Ich erzähle all dies hier, weil es meine Sicht auf die Sprache ausländischer Arbeiter geprägt hat, an deren erste ich mich noch gut erinnere, „Ithaker“, die bei der Arbeit manchmal gesungen haben. Man weiß daher von Innen, wie Arbeiter miteinander kommunizieren, und das ist oft nicht so, wie es sich die akademische Soziolinguistik vorstellt. Man weiß, wie es ist, wenn die eigene Sprache ein wenig verachtet wird, in meinem Fall ein massives „Platt“ (Hochdeutsch aktiv zu gebrauchen habe ich erst mit 10 Jahren gelernt), und man weiß, wie es ist, wenn die eigene Sprache von der Obrigkeit mit Misstrauen betrachtet wird, denn das Saarland hat bis 1957 de facto zu Frankreich gehört, wo man mit Sprachregelungen

nicht zimperlich ist. So fehlt einem der Sinn für Sozialromantik, und man denkt, dass es vor allem darauf ankommt, am Ende des Monats noch genug Geld zum Essen zu haben, und gelegentlich etwas mehr. Und man ist dankbar dafür, dass man dank einer zähen Mutter nicht tagaus tagein 400 oder 800 Meter in die Grube hinunterfahren muss, um in einem Stollen, manchmal 100 Meter lang und so hoch wie ein Tisch, Kohlen abzubauen, sondern dass man stattdessen Wissenschaftler werden darf und eine sprachliche Lebenswelt, die man kennt, rein aus wissenschaftlicher Sicht von Außen betrachten kann. Aber man weiß noch, wie sie sich von Innen anfühlt.