

Christine Dimroth

Lernervarietäten im Sprachunterricht

Unterricht ist "die Kunst, diesem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietetung zu leisten" J. H. Pestalozzi

Einleitung

Anders als etwa beim Mathematik- oder Geographieunterricht handelt es sich beim schulischen Sprachenlernen um künstliche Varianten eines Prozesses, der in jedem menschlichen Lebenslauf mindestens einmal auf natürliche Art und Weise vonstatten geht. In gewisser Hinsicht haben alle Schüler Erfahrung mit dem *Lernen* mindestens einer Sprache (auch wenn sie sich an die Details zumeist nicht erinnern können) - allerdings mit einer Art des Lernens, die ohne *Lehren* ausgekommen ist.

Es besteht also ein natürliches Interesse an der Frage, wie Spracherwerbsprozesse ungesteuert ablaufen. Und nicht zu Unrecht, hat sich doch immer wieder gezeigt, dass die Abläufe innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers zumindest teilweise dieselben sind, dass beispielsweise Unterrichtsreihenfolgen bestimmte natürliche Erwerbsstufen nicht außer Kraft setzen können. Während dies beim begleitenden Sprachunterricht (als Ergänzung des ungesteuerten Spracherwerbs im Land der Zielsprache) noch relativ nahe liegt, ist mittlerweile offenkundig, dass es auch im Fremdsprachenunterricht der Fall ist, bei dem außerhalb des Unterrichts praktisch kein Zugang zur Zielsprache besteht (Diehl et al, 2000). Offensichtlich folgen Lerner einer inhärenten Erwerbslogik, deren Einfluss wohl abgefedert, nicht aber ausgeschaltet werden kann. Diese Eigendynamik des Erwerbsprozesses wird darauf zurückgeführt, dass Lerner beim Spracherwerb auch unter schulischen Bedingungen nicht nur nachahmen, sondern eigenständig bestimmte Organisationsprinzipien aus dem sprachlichen Input ableiten und diese in sogenannten Lernersprachen (Lernergrammatiken, Lernervarietäten) zu - wenn auch instabilen - Kommunikationssystemen verarbeiten.

Je mehr sich diese Erkenntnis durchsetzt, desto näher liegt es, sich mit den zugrundeliegenden natürlichen Abläufen zu befassen, um zu versuchen, mit ihnen, statt

gegen sie zu arbeiten. Das gilt nicht nur bei einer Mischung aus gesteuertem und ungesteuertem Lernen, sondern auch für den rein schulischen Spracherwerb, für den im folgenden die mit 200 Probanden sehr umfangreichen Untersuchung "Deutsch in Genfer Schulen" (Diehl, 1999; Diehl et al. 2000) als Referenzstudie herangezogen werden soll. Zu den Ergebnissen wird hier abschließend festgestellt: "Fremdsprachenunterricht sollte so beschaffen sein, dass die natürlichen Erwerbsmechanismen zum Zuge kommen können" (Diehl, 1999: 21).

Dieser vernünftigen Forderung soll im vorliegenden Beitrag nicht widersprochen werden. In den folgenden Abschnitten dieses Beitrags werden allerdings einige Fragen und Einwände diskutiert, sowie - am Beispiel des Erwerbs von Grundprinzipien des deutschen Satzbaus - über Eingriffsmöglichkeiten spekuliert.

Die Spracherwerbsforschung hat keine unumstrittene Antwort auf die Frage, was "die natürlichen Erwerbsmechanismen" sind. *Faute de mieux* hat der Sprachunterricht in erster Linie verfügbare Stufenmodelle der sprachlichen Entwicklung übernommen, die entweder übereinzelsprachlich festlegen, welche kommunikativen Ziele man mit dem entsprechenden Repertoire verwirklichen kann (z.B. der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen), oder aber Lernreihenfolgen für bestimmte formale Eigenschaften der Zielsprache angeben (weit verbreitet sind z.B. die in der ZISA-Studie¹ gefundenen Lernreihenfolgen für den deutschen Satzbau). Allerdings ist es mit einer oberflächlichen Zuordnung der Lerner zu solchen Entwicklungsstufen oft nicht getan.

Aus dem Anerkennen natürlicher Erwerbssequenzen sind für den Sprachunterricht unterschiedliche Konsequenzen abgeleitet worden. Sollen einfach nur genug Input und Kommunikationsmöglichkeiten bereitgestellt werden, so dass jeder Lerner Informationen auf einem für ihn fruchtbaren Niveau findet, und die entsprechenden Muster so von allein entwickelt? Das scheint zumindest beim ausschließlich schulischen (DaF) Unterricht aufgrund der wenigen Unterrichtsstunden unrealistisch. Für die begleitende (DaZ) Förderung in zielsprachlicher Umgebung gibt es, besonders in Abhängigkeit vom Alter der Lerner, verschiedene Ansätze. Bei der Förderung von Kindern im Vorschulalter wird oft davon ausgegangen, dass ein qualitativ und quantitativ hochwertiges 'Sprachbad' für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb ausreichend ist (vgl. etwa im Projekt "Sprache macht stark" [www.offensive-bildung.de] praktizierte

¹ Clahsen, Meisel, Pienemann 1983.

Sprachförderung in Kleingruppen). Es gibt aber auch Ansätze, die auf stärker vorstrukturierten und an die besonderen Schwierigkeiten der Kinder angepassten Input setzen (vgl. das Förderkonzept im Projekt "Deutsch für den Schulstart" [www.deutsch-für-den-schulstart.de]).

Je älter die Lernenden, desto eher geht die DaZ-Förderung in DaZ-Unterricht über, d.h. eine stärker geplante Intervention, die trotz moderner "kommunikativer" Ausrichtung im Prinzip einer bestimmten Progression folgt und sich auch auf metasprachliche Fähigkeiten älterer Kinder und Erwachsener stützt, die dann oft in größeren Gruppen, d.h. weniger individuell unterrichtet werden.

Wenn in diesem Sinne gezielt "unterrichtet" wird - und darum soll es im folgenden gehen - welche Rolle spielen dann Einsichten aus dem ungesteuerten Spracherwerb? Was sind die Folgen für den Umgang mit Korrekturen, die Bewertung von Fehlern und den "Grammatikunterricht", selbst wenn der heute weniger aus explizitem Regellernen, und eher aus Aufmerksammachen und Anwenden besteht? Soll sich die Progression an den jeweils relevanten natürlichen Entwicklungssequenzen ausrichten (die allerdings nicht unbedingt in dem Ruf eines Erfolgsmodells stehen²), oder soll man versuchen, hier lenkend einzugreifen?

Für ein Eingreifen, das mit und nicht gegen die natürliche Erwerbsdynamik operiert, kann die Spracherwerbsforschung mit dem Aufspüren sprachlicher Strukturen helfen, die beim ungesteuerten Spracherwerb zu einer Reorganisation von Lernaltersprachen führen. Wichtiger als das pure Beschreiben der Entwicklungsabläufe scheint die Suche nach den 'Steigbügeln': was leitet strukturelle Umbrüche und die Reorganisation von ungesteuerten Lernaltersprachen ein? Hier gibt es zwar Variation, z.B. in Abhängigkeit von Erstsprache und Alter der Lerner, die berücksichtigt werden muss, aber gerade unter schlechten Lernbedingungen spielen solche Steigbügel eine wichtige Rolle.

1. Zur Rolle von "Spracherwerbsstufen"

Sowohl in Untersuchungen zum ungesteuerten als auch zum gesteuerten Zweitspracherwerb wird oft festgestellt, dass sprachliche Strukturen nur dann in eine sich entwickelnde Lernaltersprache integriert werden können, wenn bestimmte

² Die Lernreihenfolgen, deren Relevanz für den Sprachunterricht diskutiert wird, sind ja in erster Linie solche, die dem ungesteuerten Deutscherwerb erwachsener Migranten abgeschaut wurden (z.B. ZISA, s.o.). Das Erreichen der weiter fortgeschrittenen Stufen gelingt dabei aber längst nicht allen Lernern.

Voraussetzungen dafür gegeben sind. Dabei wird oft von Stadien oder Stufen gesprochen, die in einer bestimmten Reihenfolge durchlaufen werden müssen, wobei keine Stufe übersprungen werden kann.

Die Annahme, dass jede neue Stufe auf dem Wissen der vorhergehenden aufbaut, ist nicht falsch. Allerdings suggeriert das Bild einer Treppe, dass das auf einer bestimmten Stufe erworbene Wissen Bestand hat, und jeweils neues Wissen hinzugefügt wird, und das ist teilweise irreführend. Bilden sich neue Regelmäßigkeiten heraus, so führt das oft zu einer Umstrukturierung des Bestehenden - beispielsweise, weil es ein vorher für eine bestimmte Funktion verwendetes Element von seiner Aufgabe befreit. Dies ist einer der Gründe, warum die Zuordnung von Lernern zu solchen Stufen keine triviale Angelegenheit ist. Wie bestimmt man, auf welcher Stufe sich ein Lerner befindet? Hier sind im Prinzip funktions- oder formorientierte Einteilungen möglich. Als Beispiel für eine funktionsorientierte Festlegung von Erwerbsstufen sei hier der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen etwas näher beleuchtet.

1.1 Funktionsorientierte Definition von Spracherwerbsstufen

Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* unterscheidet sechs verschiedene Niveaustufen. Da der Referenzrahmen das Ziel hat, Sprachkompetenzen in verschiedenen Sprachen vergleichbar zu machen, kann er sich dabei natürlich nicht auf die Struktur einzelner Sprachen beziehen und versucht statt dessen, Beschreibungen dessen zu geben, was Sprachlerner auf einer bestimmten Stufe mit ihrer Sprache anfangen können. Das Kommunikationspotential jeder Stufe wird noch genauer aufgegliedert in Sprechen, Verstehen, Schreiben und Lesen. Die Anforderungen an die mündliche Sprachproduktion auf dem Niveau B1³ werden z.B. folgendermaßen definiert:

"Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben."

³ Stufe B (B1 und B2) steht für "Selbständige Sprachverwendung".

B1 ist das dritte der insgesamt 6 Niveaus (A1: *Breakthrough*; A2: *Waystage*; B1: *Threshold*; B2: *Vantage*; C1: *Effective Operational Proficiency*; C2: *Mastery*). Ein anerkannter Beleg für das Erreichen des Niveaus B1 im Deutschen ist (unter anderem) das "Goethe Zertifikat B1"⁴. Zu diesem Zertifikat kann man auf den Internetseiten des Goethe-Instituts eine Art Beispielprüfung finden, die auch einen Teil zur mündlichen Sprachproduktion enthält. Man kann sich dort Dialoge anhören, die verdeutlichen, was in dem mündlichen Teil der Zertifikatsprüfung B1 verlangt wird. Aus einem dieser Beispieldialoge zwischen einer japanischen Lernerin (L) des Deutschen als Fremdsprache und einem muttersprachlichen Interviewer (Int)) wurde der folgende Ausschnitt verschriftlicht⁵:

Beispiel (1): Dialog mit einer DaF-Lernerin

- Int: wohnen sie hier in Tokio?
L: ja, aber ich wohne nicht im zentrum sondern in einem vorort von Tokio
Int: (...) und da fahren sie mit dem auto?
L: nein. ich fahre mit dem bus und mit dem zug. (...)
Int: ah. eh, können sie ein bisschen über ihre wohnung erzählen?
L: ja, eh ich wohne in einer mietwohnung.
Int: aha.
L: ja und ich wohne im dritten stock.
Int: (...) eh und die lage von dem haus?
L: eh ja, es gibt viele bäume
Int: aha
L: und ein park liegt ganz in der nähe vom haus.
Int: (...) wohnen sie eigentlich allein?
L: nein. ich wohne mit meinen eltern und meiner schwester.
Int: wie lange lernen sie eigentlich schon deutsch?
L: ich lerne seit vier jahren.

Nun kann man zwar feststellen, dass die Lernerin hier elementare Regeln der Kontextintegration missachtet - zum Beispiel sind viele ihrer Äußerungen redundant, weil sie die in den W-Fragen des Interviewers vorgegebene "alte" Information jeweils komplett wiederholt, anstatt sie in einer elliptischen Antwort auszulassen, wie es in der gesprochenen Alltagssprache natürlich ist. An anderer Stelle verstößt sie gegen Grundprinzipien der Informationsstruktur, wie sie sich normalerweise in der Wortstellung niederschlagen (z.B. "von alt zu neu"). Trotzdem entspricht dieser Beispieldialog klar den oben zitierten Ansprüchen für das Niveau B1. Wie ist das mit

⁴ Laut Angaben des Goethe Instituts benötigen Lerner - abhängig von Vorkenntnissen und Lernvoraussetzungen - 350 bis 650 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten für dieses Zertifikat.

⁵ Quelle: <http://www.goethe.de/lrn/pro/ZD-online/data/mdl1.html>

dem folgenden Gesprächsausschnitt, in dem eine polnische Lernerin, deren Erwerb des Deutschen als Zweitsprache weitestgehend ungesteuert abläuft, einen Film nacherzählt⁶

Beispiel (2): Filmnacherzählung (Charlie Chaplin: Modern Times) einer DaZ-Lernerin⁷

- L: nachier ehm zu hause komm leute, arbeit büro, *urzędnice*¹, versteh?
nich leute arbeit weg, nich nich leute essen klein, essen weg
leute essen, drink, büro arbeit, versteh?
- Int: ja
- L: das leute eh komm eh zu hause frau
zu hause eh frau und eh zwei eh kinde, zwei schweste, ja?
- Int: ja
- L: papi weg, papi kaputt, ja?
und eh das leute büro ehm das zwei kinder klein komm weg zu hause
(...)
das frau eh problem, das eina, *samā*²
- Int: mh einsam
- L: einsam und essen weg
komm strasse
(...)
chaplin eh sprechen frau
"wo du ehm wo du schlafen? haus?"
eh frau "nei. ich nich haus. haus weg", versteh?
nachier romantisch
zehn tag nachier ehm frau eh nich eh kaputt aber eh schön eh (...)
"komm, chaplin!
eh ich neue haus
das haus du und ich schlafen, ess", versteh?

¹ polnisch: "Beamte"

² polnisch: "allein"

Ob man mit diesem Repertoire Situationen bewältigen kann, "denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet" ist schwer einzuschätzen. Jedenfalls werden hier "Ereignisse berichtet", und obwohl der Inhalt dieser Charlie Chaplin Episode (vermutlich in krassem Gegensatz zu den in Beispiel 1 abgehandelten Inhalten) kein "vertrautes Thema" für die Sprecherin war, wird man kaum bestreiten können, dass sie sich "einfach und zusammenhängend" darüber äußern kann.

⁶ "Eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben" gehört ebenfalls zu den auf Niveau B1 verlangten Fähigkeiten ("Raster zur Selbstbeurteilung: Sprechen").

⁷ Der Spracherwerb der polnischen Lernerin *Janka* wurde im Rahmen der Längsschnittstudie P-MoLL (Skiba und Dittmar, 1992) dokumentiert. Die monatliche Datenerhebung fand in drei Aufnahmezyklen statt, bei denen die kommunikativen Aufgaben zum Teil wiederholt wurden. Die Filmnacherzählung in Beispiel (2) entstammt dem ersten Aufnahmezyklus.

Dass der kleine Diskurs in Beispiel (2) wohl trotzdem nicht unter das fällt, was sich die Autoren des Referenzrahmens unter dem Niveau B1 vorgestellt haben, wird erst deutlich, wenn man weitere Angaben über "Qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs" mit einbezieht. Zwar genügt unser Diskurs auch den dort festgehaltenen Anforderungen an "Flüssigkeit", "Interaktion", und "Kohärenz" – ein Problem entsteht allerdings mit der letzten der Beschreibungskategorien, der "Korrektheit", für die auf Niveau B1 folgendes gelten soll:

"Korrektheit: Zeigt eine recht gute Beherrschung der Grammatik. Macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen, und kann die meisten eigenen Fehler selbst korrigieren."

Ob diese Beschreibung aber überhaupt geeignet ist, die Eigenschaften solcher ungesteuert erworbenen Lerner Sprachen zu erfassen? Die Lernerin aus Beispiel (2) hat als Migrantin in Berlin praktisch ohne Hilfe Deutsch gelernt. Ihre Lerner Sprache, die durch sporadische Kontakte zu Deutschen entstanden ist, hat eine Reihe systematischer Eigenschaften, die sich nur schwer im Sinne von "Fehlern" charakterisieren lassen.⁸ Äußerungen wie *das leute komm zu hause frau; papi kaputt* oder *nachhier romantisch* sind ein einziger "Fehler" - obwohl sie im gegebenen Diskurskontext nicht zu Missverständnissen führen. Es hat dieser Lernerin auch nie jemand gesagt, dass sie "Fehler" macht, oder sie gar aufgefordert, diese selbst zu korrigieren.

Nur die fehlende "recht gute Beherrschung der Grammatik" bleibt als klarer Anhaltspunkt um festzustellen, dass ihre mündliche Sprachproduktion für das Niveau B1 nicht ausreicht. Ob die Lerner Sprache selbst einer eigenen Art von Grammatik folgt, und welche kommunikativen Aufgaben man mit deren Hilfe bewältigen kann, ist nicht relevant. Letztendlich ist hier also doch die formale Sprachbeherrschung ausschlaggebend, und nicht die Beschreibung der kommunikativen Möglichkeiten einer Lerner Sprache.

1.2 Formorientierte Definition von Spracherwerbsstufen

Wie in der Einleitung angedeutet, hat die Entwicklung im Bereich der Grammatik eine gewisse Eigendynamik, die sich dem Einfluss der Progression im Unterricht teilweise entzieht (Diehl et al. 2000). Manche der sprachlichen Eigenschaften, die im Unterricht

⁸ Aufgrund ihrer einfachen, aber systematischen Organisationsprinzipien werden solche Lerner Sprachen auch als "Basisvarietät" bezeichnet (Klein und Perdue, 1997).

behandelt werden, finden, wenn überhaupt, erst zu einem späteren Zeitpunkt Eingang in die Spontansprache der Lerner, was man sich damit erklärt, dass bestimmte Voraussetzungen für ihre Integration früher nicht gegeben waren. Es liegt deshalb nahe, sich an Erwerbssequenzen aus dem ungesteuerten Erwerb zu orientieren, wie sie beim Erwerb einer konkreten Einzelsprache beobachtet werden. Gesucht werden also Reihenfolgemodelle, an die sich die Progression im Unterricht anlehnen kann, und die einen realistischeren Maßstab für den Fortschritt der Schüler geben können. Abweichungen von der Zielsprache werden so nicht einheitlich als "Fehler" betrachtet, sondern als Indiz dafür, auf welcher Entwicklungsstufe sich ein Schüler befindet. Es ist eben nicht immer direkt ersichtlich, welche von zwei abweichenden Strukturen als weiter fortgeschritten gelten kann. Manchmal ist sogar die weniger weit fortgeschrittene Struktur oberflächlich betrachtet "korrekter" als die weiter fortgeschrittene.

Es ist also zu begrüßen, dass der Sprachunterricht sich hier an einer veränderten Idee von "Lernerfolg" orientieren, und natürliche Progressionsmodelle als Messlatten und Bewertungskriterien heranziehen will. Leider ist auch das nicht so einfach. Zunächst einmal gibt es nicht "die" natürliche Erwerbssequenz, sondern die Spracherwerbsforschung hat hier in Abhängigkeit von Alter und Erstsprache systematische Unterschiede gefunden (mehr dazu in Abschnitt 2.1).

Dazu kommt, dass Forschungsergebnisse aus Untersuchungen des ungesteuerten Spracherwerbs oft in relativ unzugänglicher Form publiziert sind. Als Bezugsmodell für den Erwerb des Satzbaus im Deutschen hat sich offensichtlich das als Ergebnis der ZISA Studie ("Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter"; zuerst Clahsen, Meisel, Pienemann 1983) publizierte Stufenmodell durchgesetzt (s. Tabelle 1). Dieses Stufenmodell wurde als Vergleichsgröße beispielsweise in die folgenden Untersuchungen zum Sprachunterricht aufgenommen: Baur und Nickel 2008, Diehl et al. 2000, Griesshaber 2006.

Tabelle 1: Erwerbsreihenfolgen für den deutschen Satzbau (ZISA Projekt, s.o.)

	Erwerbsstufe	Beispiel
I	Einkonstituentenstufe	<i>ein jahre, schöne haus, nich guck</i>
II	Mehrkonstituentenstufe mit fester Wortstellung: (NP) V (NP) (PP) (PP)	<i>die leute arbeiten hier, ich hab verstehen auch nix</i>

III	Voranstellung von Adverbien	<i>in italia viel interessiert die familie, heute ich arbeit</i>
IV	Verbklammer ⁹ (trennbare Verbpartikel, Aux + V, Mod + V)	<i>die schmeißt mi schon jetz raus, die deutsche leute haben mir hier gebracht, ich kann nix bezahlen</i>
V	Subjekt-Verb Inversion	<i>jetzt kann sie mir eine frage machen</i>
VI	Satzinterne Stellung von Adverbien	<i>ich habe in Remscheid die zeng gelassen</i>
VII	Verbstellung in Nebensätzen	<i>wann die siebzig prozent ausländer rausgehen, die edelstahl is aus</i>

Eine erste Schwierigkeit bei der Zuordnung besteht darin, dass Lerner oft Äußerungen produzieren, deren Eigenschaften einem solchen Schema zufolge in mehrere verschiedene Erwerbsstufen fallen. Genau wie viele andere weisen auch die Autoren der ZISA Studie darauf hin, dass Äußerungen mit einer weniger fortgeschrittenen Struktur nicht sofort verschwinden, sobald die nächst höhere Stufe erreicht ist. Solche Stadien überlappen einander, und es handelt sich hier mehr um graduelle Veränderungen, bei denen beispielsweise die Häufigkeit bestimmter Äußerungstypen zunimmt, während andere gleichzeitig seltener werden. Eine weitere Schwierigkeit, die die Zuordnung erschweren kann, besteht darin, die Produktivität bestimmter Strukturen zu messen. Es ist ein wichtiges Antriebsprinzip des Spracherwerbs, dass Lerner Teile ihres Inputs zunächst imitieren, d.h. sogenannte *chunks* wörtlich reproduzieren, diese aber noch nicht selber konstruieren könnten. Das kann man unter anderem daran sehen, dass beispielsweise bestimmte grammatische Strukturen nur mit einer sehr begrenzten Zahl lexikalischer Einheiten gebraucht werden (so kann man aus dem Auftreten von Sätzen mit Subjekt-Verb Inversion nicht schließen, dass die entsprechende Struktur tatsächlich "erworben" wurde, wenn sich zeigt, dass es sich dabei um ein festes Muster handelt, das nur mit ganz bestimmten lexikalischen Einheiten auftritt).

Die genannten Probleme betreffen im Prinzip alle vorgeschlagenen Spracherwerbssequenzen (s. z.B. auch Klein und Perdue 1997; Jordens und Dimroth 2006). Das Modell aus der ZISA-Studie (s.o.) ist wohl unter anderem deshalb so erfolgreich, weil es eine dritte Schwierigkeit umschiffet. Es lässt die Funktion bestimmter Strukturen weitgehend unberücksichtigt, und suggeriert so, dass eine kontextfreie Zuordnung vorgenommen werden kann. Zwei Beispiele sollen verdeutlichen, dass auch das problematisch ist. Ein Beispiel betrifft die Stellungsvarianten für Adverbiale, die in Tabelle 1 zwei verschiedenen Erwerbsstufen – nämlich III und VI – zugeordnet werden. Starren (2001) hat gezeigt, dass besonders Zeitadverbien in relativ einfach strukturierten

⁹ Im Original "Partikel".

Lernersprachen je nach Stellung unterschiedlichen Anwendungsbereich haben. Lerner nutzen die verschiedenen Stellungsmöglichkeiten also nicht in freier Variation, und auch nicht (nur?) in Abhängigkeit von der jeweils erreichten Entwicklungsstufe. Zu ein und demselben Zeitpunkt können sie durch die Wahl der Stellung ausdrücken, welcher zeitliche Parameter durch ein Adverbial näher bestimmt werden soll: die Zeit, über die in der Äußerung gesprochen wird (Voranstellung), oder die Zeit, zu der das in der Äußerung ausgedrückte Ereignis stattgefunden hat (Stellung im Mittelfeld).

Ein anderes Beispiel betrifft die Auswirkung der Informationsstruktur auf die Wortstellung. Der Beispieldiskurs in (2) enthält die folgenden beiden Äußerungen:

- (3) nachhier zu hause komm leute
- (4) das leute komm zu hause frau

In (3) stehen ein Adverb und eine Präpositionalphrase am Beginn der Äußerung, und das Subjekt folgt dem Verb, was wie Subjekt-Verb-Inversion (Stufe V?) aussieht. (4) hingegen hat die für Stufe II typische SVO-Struktur. Auch hier handelt es sich nicht um freie Variation oder verschiedene Erwerbsstufen. Die Äußerungen drücken verschiedene Informationsstrukturen aus. In (3) werden die "Leute" neu eingeführt, von ihnen war vorher im Diskurs noch nicht die Rede. Als Topik in Anfangsstellung fungieren hier die Zeit (nachhier) und der Ort (zu Hause) über die gesprochen wird. Die Nominalphrase "Leute" hingegen ist Teil des Fokus und steht am Satzende. In den folgenden Äußerungen wird ausgeführt, um was für Leute es sich handelt. Anschließend wird der Hauptstrang der Geschichte wieder aufgenommen. In (4) wird ausgedrückt, dass die nunmehr bekannten Leute zu der Protagonistin nach Hause kommen. Als Topik belegt "Leute" die erste Position. Viele Untersuchungen haben gezeigt dass die Informationsstruktur auch in elementaren Lernervarietäten großen Einfluss auf die Wortstellung haben. Das macht die Zuordnung zu Erwerbsstufen natürlich nicht leichter, weil nicht einfach die Häufigkeit bestimmter Äußerungen gezählt werden kann, sondern die Funktion im Kontext berücksichtigt werden muss.¹⁰

Dies alles soll nicht heißen, das Wissen um die Struktur von ungesteuerten Lernersprachen und ihre Entwicklung für den Sprachunterricht nutzlos ist - ganz im

¹⁰ Angesichts dieser Tatsachen stimmt es zumindest verwunderlich, dass Manfred Pienemann und Kollegen auf ihrer Internetseite (<http://groups.uni-paderborn.de/rapidprofile>) für eine Software werben, die es erlaubt, Lerner mit minimalem Zeitaufwand entsprechenden Erwerbsstufen zuzuordnen: "After about 10 minutes the sample collected and analysed using *Rapid Profile* permits a reliable conclusion about the learner's level of acquisition."

Gegenteil. Man muss sich aber klar machen, dass Stufenmodelle in vieler Hinsicht eine krasse Vereinfachung darstellen, und dass eine klare Abgrenzung aus den genannten Gründen nicht so einfach ist. Richtig bleibt, dass neue sprachliche Strukturen nicht zu jedem beliebigen Zeitpunkt in eine sich entwickelnde Lernautsprache integriert werden können, denn sonst würden die Entwicklungsverläufe ungesteuert erworbener Lernautsprachen wohl sehr viel stärker voneinander abweichen. Der folgende Abschnitt befasst sich mit möglichen Folgen dieser Einsicht für den Sprachunterricht.

1.3 Stehen Lernautsprachen unter Naturschutz?

Angenommen, alle Zweifel hinsichtlich der Bestimmung von Erwerbssequenzen wären ausgeräumt, wir hätten es mit einer relativ homogenen Lernautgruppe zu tun, deren Lernautsprachen nach ähnlichen Prinzipien aufgebaut sind, und wir wüssten auch, wie die darauf folgenden Erwerbsstufen aussehen. Was genau ist eigentlich die Folge für den Sprachunterricht? Soll die Progression im Unterricht an diesen Stufen ausgerichtet werden? Bedeutet dies, dass im Unterricht Beispielsätze analysiert und eingeübt werden, deren Struktur zwar der nächst höheren Stufe entspricht, zugleich aber unter Umständen von der Zielsprache abweicht (vgl. die Beispiele in Tabelle 1)? Dann müsste man vielleicht auch die zugehörigen "Fehler" belohnen, jedenfalls wenn sie als "fortgeschrittener" gelten als früher beobachtete Abweichungen? Ob die entsprechenden Stufen mit Hilfe solch radikaler Maßnahmen tatsächlich schneller durchlaufen würden, ist unbekannt, und das wohl aus gutem Grund. Lehrer sollen und dürfen vereinfachen, aber sie sollen nichts Falsches lehren - das gilt auch für den Sprachunterricht. Obwohl neu erworbenes Wissen hier nicht immer *zusätzlich* zum vorher Gelernten richtig ist, sondern teilweise im Widerspruch dazu steht, so dass eine Reorganisation (von Teilen) der Lernautsprache notwendig ist, soll der Input selbst keine abweichenden Formen enthalten.

Vorschläge zur Gestaltung des Sprachunterrichts, die sich explizit auf Forschungsergebnisse zum ungesteuerten Spracherwerb berufen, scheinen sich eher dem entgegengesetzten Extrem verschrieben zu haben. So kommt z.B. Diehl (1999: 15) zu dem Schluss: "Die Schulkinder sollten mit der L2 in ihrer "natürlichen" Form konfrontiert werden und nicht mit einem reduzierten Input, aus dem alles ausgefiltert ist, was noch nicht im Unterricht behandelt wurde (...) die Auswahl der "bearbeitbaren" Strukturen innerhalb dieses Inputs kann den impliziten Lernvorgängen überlassen

bleiben; sie setzen sich, wie wir gesehen haben, unter gesteuerten Erwerbsbedingungen ohnehin ebenso durch wie unter natürlichen."

Das schmeichelt Spracherwerbsforschern, deren Anliegen ja die Untersuchung solcher "impliziter Lernvorgänge" ist, und zwar zunächst einmal unabhängig von der Frage, ob sie in erster Linie die Einfachheit und Ökonomie der daraus resultierenden Lerner Sprachen bewundern, oder sich auf sprachspezifische kognitive Prinzipien konzentrieren, die sie für deren Zustandekommen verantwortlich machen. Aber es hat auch einen etwas resignativen Beigeschmack. Die Rolle des Unterrichts beschränkt sich darauf, den Lernern Zugang zum Input in der Zielsprache und Gelegenheit zu ihrem Gebrauch zu verschaffen. Einsichten aus dem ungesteuerten Erwerb werden nur genutzt um sich der Dynamik einer Entwicklung nicht in den Weg zu stellen, für deren erfolgreichen Ablauf beim natürlichen Spracherwerb ungleich mehr Sprachkontakt vonnöten ist, als der Unterricht bieten kann. Kann man solche Einsichten nicht auch positiv für sich nutzen? Auch in dem oben zitierten Ansatz wird doch etwas "im Unterricht behandelt" - welche Rolle spielen die natürlichen Erwerbssequenzen dafür?

Pestalozzi bezeichnet Unterricht als "die Kunst, diesem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietetung zu leisten."¹¹ Fachdidaktiker wie etwa Butzkamm (2002) betonen denn auch, dass es möglich sein muss, die natürlichen Erwerbsverläufe auszunutzen und zu unterstützen, ohne sich ihnen sklavisch auszuliefern. Lerner Sprachen haben eine eigene Entwicklungsdynamik, stehen aber nicht unter Naturschutz. Wie könnte ein Kompromiss aussehen, der die Eigendynamik der Natur respektiert, ohne nur passiv zuzuschauen, und es dabei vermeidet, abweichende sprachliche Strukturen im Unterricht zu präsentieren? Einige spekulative Vorschläge werden im folgenden Abschnitt diskutiert.

2. Kann man die Reorganisation von Lerner Sprachen im Unterricht unterstützen? Überlegungen am Beispiel der Finitheit

Als Beispiel soll im folgenden eine Erwerbsaufgabe dienen, die Lernern des Deutschen als Zweitsprache teilweise erhebliche Schwierigkeiten bereitet: der Ausdruck der Finitheit. Aus Tabelle (1) geht hervor, dass Lerner, die die 'Mehrkonstituentenstufe' (Stufe II) erreicht haben, zunächst Sätze mit SVO-Wortstellung produzieren. Deklarative

¹¹ Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe. Begr. v. Arthur Buchenau, Eduard Spranger u. Hans Stettbacher. 31 Bde., Berlin und Zürich 1927-1996 (Band 13, S. 197).

Hauptsätze folgen im Deutschen der Verbzweitregel. Die vorausgehende Konstituente muss zwar nicht immer das Subjekt sein, dies ist aber möglich und sogar häufig der Fall. Die von den Lernern produzierte Wortstellung ist deshalb vollkommen korrekt und kommt im Input häufig vor. Die eigentliche Lernaufgabe besteht nun darin, trotz dieser bestätigenden Evidenz aus dem Input zu erkennen, dass das zugrundeliegende Prinzip ein anderes ist. Die zweite Position ist nicht für das (Haupt-)Verb reserviert, sondern für den Ausdruck der Finitheit. Nur wenn Finitheitsmerkmale (die Markierung von Tempus und Subjekt-Verb Kongruenz) die zweite Position im Satz einnehmen, verstehen wir den Satz als einen deklarativen Hauptsatz, mit dem der Sprecher eine Assertion ausdrückt (Klein 2006). Unter bestimmten Bedingungen trägt ein lexikalisches Verb (mit seiner Verbbedeutung, seiner Argumentstruktur etc.) zugleich die Finitheitsmerkmale und steht dann an der zweiten Stelle. In anderen Fällen fungiert aber beispielsweise ein semantisch leeres Auxiliärverb als Träger der Finitheit, und das lexikalische Verb steht in einer nicht finiten Form am Satzende¹². Entscheidend für den Satzmodus und die Assertionsmarkierung ist also nicht die Position des lexikalischen Verbs, sondern die der Finitheit.

Sind lexikalische Verben zugleich Träger der Finitheit, dann kann man auch sagen, dass sie aus einer tiefer eingebetteten Position "angehoben" und in die Zweitposition bewegt wurden. Das sieht man unter anderem daran, dass sie dann nicht nur direkten Objekten, sondern auch der Negation vorangehen, wie in Beispiel (5).

(5) Das Mädchen liebt den jungen Mann nicht.

Vor dem Erwerb der Finitheit tendieren Lerner dazu, lexikalische Verben nicht über die Negation "anzuheben"; vgl. die entsprechende Lernervariante in (6).

(6) die mädchen nicht liebe diese junge mann (*Janka*, 2. Zyklus)¹³

An solchen Äußerungen kann man sehen, dass sich Verben in nicht negierten Sätzen trotz SVO-Reihenfolge oft nur "zufällig" in der für Finitheit vorgesehenen Position

¹² Der Einfachheit halber spreche ich hier nur von einem nicht finiten Verb - es können aber im Prinzip auch mehrere sein.

¹³ Dieses und (wenn nicht anders gekennzeichnet) alle weiteren Lernerbeispiele entstammen demselben Korpus (P-MoLL) wie der Diskurs in (2) oben (Skiba und Dittmar, 1992). Die Informantin ist die polnische Lernerin *Janka*. Obwohl sie hier (2. Aufnahmezyklus) schon deutlich weiter fortgeschritten ist als zum Zeitpunkt der Produktion von (2), so dass die in 2.1 besprochenen Kriterien des Europäischen Referenzrahmens nun erst recht auf ihre Lernersprache zutreffen, würde sie wohl immer noch an mangelnder „Korrektheit“ scheitern.

befinden, selbst wenn sie manchmal sogar ihrer Form (Flexion) nach nicht von der entsprechenden zielsprachlichen Variante zu unterscheiden sind; vgl. (7).

(7) alles leute sprechen deutsch (*Janka*, 2. Zyklus)

Für die von den Lernern vorgezogene Wortstellung, bei der lexikalische Verben der Negation folgen (wie in Beispiel (6)) sind in der Spracherwerbsforschung nicht nur syntaktische, sondern auch semantische Gründe angeführt worden. Dabei wird angenommen, dass besonders erwachsene Lerner als erfahrene Sprachbenutzer auf allgemeine sprachliche Organisationsprinzipien zurückgreifen können (vgl. Becker 2005)¹⁴, die zwar in allen Sprachen eine Rolle spielen, zum Teil aber an der Oberfläche nicht erkennbar sind, weil sie durch andere, oft einzelsprachenspezifische Regelmäßigkeiten überlagert werden. Eine solches Prinzip sieht vor, dass Operatoren (wie die Negation) ihrem Anwendungsbereich (Skopus) vorausgehen. Bei der Satznegation befinden sich das lexikalische Verb und seine internen Argumente im Negationsskopus. In der Lerneräußerung (6) wird dieser Negationsskopus an der Oberfläche abgebildet, in der zielsprachlichen Variante (5) ist das nicht der Fall.

Im folgenden Abschnitt wird zusammengefasst, wie Lerner im ungesteuerten Deutscherwerb diese nicht finite Äußerungsorganisation und ihre Abhängigkeit vom semantischen Ordnungsprinzip der Skopusmarkierung überwinden, und welche Variation es dabei gibt.

2.1 Das Haschen der Natur

Veränderungen in der Organisation von Lernaltersprachen einschließlich ihrer Zwischenschritte lassen sich besonders gut nachvollziehen, wenn die Entwicklung relativ langsam verläuft und genug Daten für jede Phase zur Verfügung stehen. Die umfangreichsten longitudinalen Datenerhebungen zum ungesteuerten Erwerb des Deutschen als Zweitsprache (ESA¹⁵, ESF¹⁶, P-MoLL¹⁷, ZISA¹⁸) haben die

¹⁴ Vgl. auch Slobin (1973) "Operating Principles", die davon ausgehen, dass Kinder beim Erstspracherwerb von ähnlichen Prinzipien geleitet werden, etwa Prinzip E 'Zugrundeliegende semantische Relationen sollen offen und klar markiert werden' oder Prinzip G 'Die Verwendung grammatischer Markierungen soll einen semantischen Sinn haben'. Allerdings dienen diese Prinzipien der Inputanalyse. Bei erwachsenen Lernern, bei denen zwischen Sprachstand und kommunikativen Bedürfnissen oft eine große Lücke klafft, hinterläßt das Wirken solcher Prinzipien auch in der Sprachproduktion deutliche Spuren.

¹⁵ Siehe Baur und Nickel (2008).

¹⁶ Siehe Perdue (1993).

Sprachproduktion erwachsener Migranten dokumentiert, die zum Teil nur wenig Kontakt zu deutschen Muttersprachlern hatten. Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, dass Auxiliärverben beim Erwerb der Finitheit eine besondere Rolle spielen.¹⁹ Ähnlich wie andere Funktionswörter fehlen sie in den frühen Erwerbsstadien ganz (z.B. Klein und Perdue 1997). Es treten nur lexikalische Verben auf, die allerdings noch keine produktiven formalen Finitheitsmarkierungen (etwa Subjekt-Verb Kongruenz, Tempus) tragen und auch nicht in der für das Deutsche typischen Finitheitsposition (V2) stehen. Neben nicht finiten Verben wie in Beispiel (6) treten auch Formen auf, die dem Partizip Perfekt ähneln, aber ohne Auxiliar verwendet werden.

(8) diese kinder alle schmutzig gemacht (*Janka*, 2. Zyklus)

Sobald die ersten Auxiliare auftreten, verhalten sie sich anders als die bisher vorhandenen lexikalischen Verben (z.B. Parodi 2000). Man findet praktisch nur morphologisch finite Formen, und wenn auch Auxiliar und Partizip zum Teil noch in einer "Mittelposition" befinden, die der alten SVO-Struktur ähnelt (9), werden die Auxiliare doch systematisch über die Negation angehoben und stehen dann in der für die Finitheit reservierten Position (10).

(9) in diese firma leute hat gemacht ein schiff (*Janka*, 3. Zyklus)

(10) er hat nicht so lange gearbeitet (*Janka*, 3. Zyklus)

Der Erwerb der Auxiliare markiert einen Wendepunkt (Jordens und Dimroth 2006; Schimke 2008), in dessen Folge auch lexikalische Verben mit immer größerer Regelmäßigkeit über die Negation angehoben werden (11).

(11) ich fahre nicht nach Türkei (*Janka*, 3. Zyklus)

Warum haben Auxiliare diese Vorreiter-Funktion? In (11) sind das lexikalische Verb und die Finitheitsmarkierung in einer Form verschmolzen. Die Tatsache, dass das Verb finit ist, nicht seine genuin verbalen Eigenschaften ist für die Position außerhalb des Negationsskopus verantwortlich. Auxiliare erlauben es den Lernern, diese komplexe Umstrukturierung in kleinere Schritte aufzubrechen. Vergleicht man die nicht finite Ausgangsstruktur in (12) mit der Auxiliarstruktur in (13), so wird klar, dass die

¹⁷ Siehe Skiba und Dittmar (1992).

¹⁸ Siehe Clahsen et al. (1983).

¹⁹ Bisher hat die Forschung ihr Hauptaugenmerk auf nichtmodale Auxiliare (*haben* und *sein* im Deutschen) gelegt. Zur Rolle von Modalverben für den Erwerb der Finitheit siehe aber Winkler (im Erscheinen).

Verbalphrase selbst praktisch unverändert ist. Die Stellung des Verbs vor oder nach dem direkten Objekt variiert ((9) und (13) entstammen demselben Aufnahmemonat), aber die Negation steht konstant vor dem lexikalischen Verb, das sich ja in ihrem Skopus befindet. Die Finitheit, die als Träger der Assertion sowieso nicht in den Anwendungsbereich der Negation fällt, wird in (13) getrennt markiert.

(12) ich kein geld, ich nich bezahl (*Janka*, 2. Zyklus)

(13) ich habe die rechnung nich bezahlen (*Janka*, 3. Zyklus)

Indem sie die funktionale Kategorie "Finitheit" zunächst nur mit Auxiliaren ausbuchstabieren, können Lerner ihre morphologischen, syntaktischen und semantischen Eigenschaften in einzelnen Schritten angehen. Ihr Erwerb hat aber schließlich Konsequenzen für die Umstrukturierung des bis dahin nicht finiten Satzbaus insgesamt, sodass auch lexikalische Verben nach und nach finit werden.

Wie in Abschnitt 2 bereits angedeutet, können solche Erwerbsschritte nicht ohne weiteres für alle Lerner verallgemeinert werden - hier gibt es systematische Variation, und zwar in Abhängigkeit von Alter und Erstsprache der Lerner.

So zeigen beispielsweise Dimroth (2008) und Haberzettl (2005), dass der Erwerb der Auxiliare im kindlichen Zweitspracherwerb nicht dieselbe Rolle spielt wie dies oben für erwachsene Lerner gezeigt wurde. Im Gegensatz zu Erwachsenen scheinen 6-8 jährige Kinder beim Finitheitserwerb weder mit der Verbalflexion (Dimroth und Haberzettl 2008) noch mit dem Satzbau nennenswerte Schwierigkeiten zu haben. Anstatt wie die Erwachsenen schrittweise vorzugehen, produzieren Kinder bereits systematisch finite lexikalische Verben, bevor sie die Auxiliare erwerben (Dimroth 2008). Offensichtlich fällt Kindern der Erwerb von Flexionsmorphologie generell vergleichsweise leicht (Parodi 2000, Schwartz 2003) und auch die semantisch gesehen "unlogische" Stellung finiter lexikalischer Verben vor der Negation scheint für sie kein Stolperstein zu sein. Ob dies tatsächlich ausschließlich mit dem Alter zu tun hat oder zumindest zum Teil die bessere Inputsituation der untersuchten Kinder (durch den Besuch deutschsprachiger Schulen) für die Unterschiede verantwortlich ist, muss sich noch zeigen.

Bisher haben wir hauptsächlich Beispiele mit einer SVO Wortstellung betrachtet (etwa (6), (7) und (9)). Es hat sich aber gezeigt, dass die Ausgangshypothesen, die Lerner hinsichtlich der Wortstellung haben, von ihrem sprachlichen Vorwissen geprägt sind (Haberzettl 2005). Hier macht sich die Struktur der Erstsprache bemerkbar, zumindest dann, wenn der Input in der Zweitsprache Bestätigung für die entsprechenden

Ausgangshypothesen bereithält. Dies gilt beispielsweise für türkische Lerner des Deutschen²⁰, die den deutschen Input aufgrund ihres Vorwissens mit der Ausgangshypothese „Verb in Endosition“ durchforsten und auch selbst Äußerungen mit einer solchen Wortstellung produzieren (14).

(14) die mama ein brot eßt (*Melike*, L1 Türkisch, 7 Jahre; Haberzettl 2005: 94)

Genau wie Lerner mit einer SVO-Erwartung (etwa die von Haberzettl 2005 untersuchten Lerner mit L1 Russisch) finden auch Lerner mit Verbletzt-Struktur Bestätigung für ihre Annahme. Während die SVO-Lerner ihre Anfangshypothese jedoch trotz durchaus vorhandener positiver Evidenz revidieren und ihre Lernersprache entsprechend restrukturieren müssen, besteht die Aufgabe der Verbletzt-Lerner in erster Linie darin, die Ausgangshypothese zu ergänzen. Wie Haberzettl (2005) zeigt, ist das einfacher, und führt schneller zu einer zielsprachlichen Realisierung der deutschen Verbstellung, obwohl die Äußerungen der SVO-Lerner der zielsprachlichen Wortstellung zunächst eher zu entsprechen scheinen.

Etwas anders liegen die Dinge beim L2 Erwerb im Kleinkindalter (Tracy und Thoma, im Erscheinen). Hier spielt die Wortstellung der Erstsprache offensichtlich eine untergeordnete Rolle, wohl weil die Erstsprache in diesem Alter noch nicht so stark ‚eingeschliffen‘ ist). Unabhängig von der Erstsprache ähnelt der Zweitspracherwerb in diesem Alter noch stark dem Erstspracherwerb. Für den Erwerb der Finitheit bedeutet das, dass die sogenannte Satzklammer von rechts nach links aufgebaut wird. Zunächst erscheinen nicht finite lexikalische Verben am Satzende (15a), und erst in einem späteren Schritt in der Verbzweitposition (15b).

(15) Äußerungen eines Kleinkindes mit L1 Russisch aus Tracy und Thoma (im Erscheinen)

(15a) ich sowas spielen (*RNV*, 3;1 Jahre)

(15b) jetzt geh ich in meine gruppe (*RNV*, 3;7 Jahre)

Die Besonderheiten dieser verschiedenen ungesteuerten Erwerbsverläufe im Bereich der Finitheit können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- 1) Ein systematischer Aufbau der Verbklammer, der wie beim Erstspracherwerb von nicht-finiten Verben und Verbteilen am rechten Rand der VP ausgeht und erst in

²⁰ Für vergleichbare Evidenz zum Niederländischen, s. Verhagen 2008.

einem nächsten Schritt auch die Verbzweitposition besetzt, ist ein "Königsweg" (Haberzettl 2005), der den Lernern Umwege erspart.

- 2) Über irreführende Analysen des Inputs (SVO), wie sie besonders von Lernern produziert werden, deren Erstsprache eine entsprechende Wortstellung aufweist, kommen nur solche Lerner leicht und schnell hinweg, denen aufgrund ihrer Jugend (?) besonders formorientierte Lernstrategien zur Verfügung stehen. Wird die Flexionsmorphologie schnell aufgenommen, dann hilft das auch beim Unterscheiden finiter von nicht-finiten Positionen im Satz.
- 3) Bei Lernern im Erwachsenenalter und bei wenig Kontakt mit der Zielsprache ist gerade der Erwerb der (Verb)flexion oft schwierig. Dann übernehmen finite Hilfsverben eine Art Steigbügelfunktion. Sie sind besonders gut dafür geeignet, den Lernern die Augen für die zugrundeliegende Struktur zu öffnen und eine Reorganisation des lernersprachlichen Systems einzuleiten (Dimroth 2008).

Im folgenden soll überlegt werden, wie dem *Haschen der Natur* auf dieser Grundlage *nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietetung geleistet* werden kann. Die Punkte 1 und 3 stehen dabei im Vordergrund, weil sie nicht voraussetzen, dass die Verbalflexion besonders schnell gelernt wird, und somit auch unter weniger idealen Lernbedingungen hilfreich sind.

2.2 Handbietetung

Wie in den vorhergehenden Abschnitten gezeigt, kommt es beim Erwerb der Finitheit in erster Linie darauf an, dass Lerner die Verbzweitposition als Position für Finitheit und nicht für "Verben" wahrnehmen. Daraus folgt, dass der Input im Unterricht (z.B. in Form von Lehrbuchtexten) so gestaltet sein sollte, dass den Lernern ausreichend Gegenevidenz für gegebenenfalls andere und ungünstigere Ausgangshypothesen (SVO) zur Verfügung steht. Dabei sollte dafür gesorgt werden, dass die im natürlichen Erwerb identifizierten "Steigbügel" (s.o.) besonders deutlich wahrnehmbar sind, d.h. früh und häufig vorkommen.

Einen solchen Vorschlag macht z.B. Haberzettl (2006) wenn sie dafür plädiert, die Verbklammer in Lehrbuchtexten als Gegenevidenz zur SVO-Stellung früh einzuführen, so dass die eigenaktive Hypothesenbildung der Lerner auf den richtigen Weg gelenkt wird. Anhand einer Analyse des verbreiteten Lehrwerks *Das neue Deutschmobil*²¹ zeigt

²¹ Xanthos-Kretzschmer et al. 2003.

Haberzettl allerdings, das oft genau das Gegenteil der Fall ist. In den ersten sieben von insgesamt 14 Lektionen kommen hier praktisch ausschließlich Sätze mit SV(O) Wortstellung vor.

Sehr junge Lerner und Lerner mit bestimmten Erstsprachen führen uns vor Augen, dass es für den Erwerb des Satzbaus hilfreich ist, wenn man zunächst von einer Verbendposition für lexikalische Verben ausgeht, und die Sätze dann schrittweise um eine Position für die Finitheit (zunächst realisiert an lexikalisch leeren Verben) ergänzt (s. Punkt 1 oben). Kann man eine solche kleinschrittige Vorgehensweise im Anfängerunterricht systematisch umsetzen und so einer irreführenden SVO-Analyse des Inputs vorbeugen?

Ungrammatische Satzmodelle mit nicht finiten Verben in Endstellung (vgl. Bsp. (15a) *ich somas spielen*) kann man im Unterricht wohl kaum zur Imitation anbieten. Denkbar sind aber beispielsweise Frage-Antwort Sequenzen, bei denen die Schüler zum Gebrauch von Ellipsen angehalten werden. Anstatt also auf eine W-Frage wie *Was macht Fritz?* im ganzen Satz (!) zu antworten (*Fritz ißt Spaghetti*), könnten gezielt elliptische Verbphrasen mit Verbendposition als Vorbild eingesetzt werden, wie sie in der gesprochenen Sprache ganz natürliche Antworten darstellen: *Was macht Fritz? Spaghetti essen, Wäsche waschen, ein Buch lesen, etc.*).

Darauf aufbauend könnten eine Reihe von Hilfsverben (auch Modalverben) verwendet werden, also beispielsweise: *Fritz will/kann/soll/muß Spaghetti essen, Wäsche waschen, oder Fritz hat Spaghetti gegessen, etc.* Auch Evidenz für die Tatsache, dass die erste Position im deklarativen Hauptsatz nicht unbedingt vom Subjekt besetzt sein muss (*Heute will/kann/soll/muss Fritz...*), könnte präsentiert werden, bevor lexikalische Verben schließlich systematisch in zweiter Position vorkommen. Die Position der Finitheitsträger könnte so tatsächlich als Dreh- und Angelpunkt etabliert werden und bekäme zumindest dort, wo im Unterricht mit Vorbedacht gelenkt wird, wenig Konkurrenz von der Position lexikalischer Verben.

Ein Fokussieren auf Auxiliärverben in der Verbzweitposition hilft unter Umständen auch, wenn Lernervarietäten mit einer nicht-finiten Äußerungsorganisation schon sehr stark eingeschliffen sind, also z.B. bei erwachsenen Lernern mit wenig Zugang zur Zielsprache, die mit ihrem Repertoire zwar alltägliche kommunikative Aufgaben erledigen, aber oftmals auf einer der wenig fortgeschrittenen Spracherwerbsstufen (wie etwa der Basisvarietät) "fossilieren". Genau diese Strukturen sind es ja, die bei manchen

dieser Lerner schließlich doch einen Umbruch und eine Weiterentwicklung in Richtung der zielsprachlichen finiten Äußerungsstruktur einleiten (Schimke 2008). Methoden der Intervention müssen dabei nicht unbedingt im wiederholten Produzieren der hilfreichen Strukturen bestehen. Untersuchungen deuten darauf hin, dass auch und gerade das verstehende Verarbeiten vorstrukturierter Inputs zum Erwerb der Zielstruktur beiträgt (VanPatten 2002).

Ob Schülern (besonders solchen mit schlechten Lernbedingungen) der Erwerb der Finitheit leichter fällt, wenn Input mit den oben diskutierten Satzmustern in den ersten Phasen des Unterrichts tatsächlich die Oberhand behält, ist eine empirische Frage. Dass es immerhin möglich ist, nach dem Prinzip "keine lexikalischen Verben in Verbzweitposition" auch ganze Texte zu gestalten, zeigt das folgende Beispiel.

(16) Vorschlag für einen Lehrbuchtext ohne lexikalische Verben in Verbzweitposition

Das ist Karl. Er ist elf. Heute will er sich ein Eis kaufen. Er geht sein Fahrrad holen. Karl darf allein in die Stadt fahren. Er muss aber erst Bescheid sagen. Das hat er bestimmt vergessen!

Das ist Karls Mutter. Sie ist ängstlich: Karl ist nicht da! Sie geht die Nachbarn fragen. Die haben Karl nicht gesehen. Die Mutter ist ratlos. Was soll sie tun? Karls Freunde anrufen? In der Schule fragen? Die Polizei holen? Erst einmal nach Hause gehen. An der Tür ist ein Zettel: *Ich bin Eis essen. Karl*

3. Schlussbemerkungen

Obwohl die Zuordnung von Lernern zu "Erwerbsstufen" keine triviale Angelegenheit ist, können Einsichten in natürliche Erwerbsverläufe für den Sprachunterricht nutzbar gemacht werden. Hier wurde vorgeschlagen, von erfolgreichen Lernern zu lernen und ihnen zumindest den Einstieg in den Erwerb der Finitheit abzuschauen. Aus der Entwicklung von Lernervarietäten bei erwachsenen Lernern mit schlechteren Lernbedingungen lässt sich darüber hinaus lernen, welchen Strukturen beim Erwerb finiter Satzmuster eine Art Steigbügelfunktion zukommt.

So gesehen sind die natürlichen Abläufe nicht unantastbar, vielmehr sollte man sich für die erfolgreichsten entscheiden und bei Abweichungen vom "Königsweg" genau die Hilfen gezielt einsetzen, die Lernern im ungesteuerten Erwerb auch weiter helfen. Damit soll keinesfalls einer Rückkehr zum komplett vorgefertigten Input und noch weniger zu einem stumpfen *pattern drill* im Sprachunterricht das Wort geredet werden. Ein

vorsichtiges Lenken natürlicher Abläufe kann nur erfolgreich sein, wenn zugleich ausreichend Spielraum und kommunikative Situationen geschaffen werden, in denen so etwas wie eigendynamischer Spracherwerb überhaupt erst stattfinden kann.

Literatur

- Baur, Rupprecht S. und Aneta Nickel (2008). ESA. Das Essener Projekt zum Spracherwerb von Aussiedlern – und was man damit machen kann. In Bernt Ahrenholz (Hg.) *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Fillibach, 185-210.
- Becker, Angelika (2005). The semantic knowledge base for the acquisition of negation and the acquisition of finiteness. In Henriette Hendriks (Hg.) *The Structure of Learner Varieties*. Berlin: De Gruyter, 263–314.
- Butzkamm, Wolfgang (2002). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke.
- Clahsen, Harald; Jürgen Meisel und Manfred Pienemann (1983) *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Diehl, Erika (1999). Schulischer Grammatikerwerb unter der Lupe. Das Genfer DiGS-Projekt. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée* 70, 7-26.
- Diehl, Erika, Helen Christen, Sandra Leuenberger, Isabelle Pelvat und Thérèse Studer (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dimroth, Christine (2008). Kleine Unterschiede in den Lernvoraussetzungen beim ungesteuerten Zweitspracherwerb: Welche Bereiche der Zielsprache Deutsch sind besonders betroffen? In Bernt Ahrenholz (Hg.) *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Fillibach, 117-134.
- Dimroth, Christine und Stefanie Habertzettl (2008). Je älter desto besser. Lernen Kinder Deutsch als Zweitsprache schneller als Deutsch als Erstsprache? In Bernt Ahrenholz, Ursula Bredel, Wolfgang Klein, Martina Rost-Roth. und Romuald

- Skiba (Hg.), *Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus der Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache-Forschung und Zweitspracherwerbsforschung*. Berlin: Lang, 227-239.
- Griesshaber, Wilhelm (2006). Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In Bernt Ahrenholz (Hg.) *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Fillibach, 150-167.
- Haberzettl, Stefanie (2005). *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Haberzettl, Stefanie (2006). Progression im ungesteuerten Erwerb und im gesteuerten Erwerb. In Bernt Ahrenholz (Hg.) *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Fillibach 203-220.
- Jordens, Peter und Christine Dimroth (2006). Finiteness in children and adults learning Dutch. In Natalia Gagarina und Insa Gülzow (Hg.), *The Acquisition of Verbs and their Grammar*. Dordrecht: Springer, 173-200.
- Klein, Wolfgang und Clive Perdue (1997). The Basic Variety: Or: Couldn't Languages be much Simpler? *Second Language Research*, 13, 301-347.
- Klein, Wolfgang (2006). On finiteness. In *Semantics in Acquisition*, Veerle van Geenhoven (ed.), 245-272. Dordrecht: Springer.
- Parodi, Teresa (2000). Finiteness and verb placement in second language acquisition. *Second Language Research* 16: 355–381.
- Perdue, Clive (1993). *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*. Cambridge: CUP.
- Schimke, Sarah (2008). The acquisition of finiteness in Turkish learners of German and Turkish learners of French. Doktorarbeit, Max-Planck-Institut für Psycholinguistik, Nijmegen.
- Schwartz, Bonnie D. (2003). Child L2 acquisition: Paving the way. In *Proceedings of the Boston University Conference on Language Development* 27, 26–50.
- Skiba, Romuald und Nobert Dittmar (1992). Pragmatic, semantic, and syntactic constraints and grammaticalization. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 323–349.
- Slobin, Dan I. (1973): *Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar*. In Charles Ferguson und Dan I. Slobin (Hg.), *Studies of Child Language Development*. New York, 175-208.

- Starren, Marianne (2001). *The Second Time: The Acquisition of Temporality in Dutch and French as a Second Language*. Utrecht: LOT
- Tracy, Rosemarie und Dieter Thoma (im Erscheinen). Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In Christine Dimroth und Peter Jordens (Hg.). *Functional Elements. Variation in Learner Systems*. Berlin: de Gruyter.
- VanPatten, Bill (2002). Processing Instruction: An Update. *Language Learning* 52, 755-803.
- Verhagen, Josje (2008). The acquisition of finiteness in Dutch as a second language. Doktorarbeit, Max-Planck-Institut für Psycholinguistik, Nijmegen.
- Winkler, Steffi (im Erscheinen). The Acquisition of Syntactic Finiteness in German L1. A Structure-Building Approach and its Cross-Linguistic Implications In Christine Dimroth und Peter Jordens (Hg.). *Functional Elements. Variation in Learner Systems*. Berlin: de Gruyter.
- Xanthos-Kretschmer, Sigrid; Douvitsas-Gamst, Jutta, Xanthos, Eleftherios (2003). *Das neue Deutschmobil. Lehrwerk für Kinder und Jugendliche. Lehrbuch und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Klett.

Summary

The paper addresses the question of whether and how knowledge about processes of untutored second language acquisition could be exploited for language teaching. The first part deals with the difficulties of assigning learners to the stages proposed in different types of stage models for language development. Such stage models mainly list communicative potentials or structural properties of learner varieties in their presumed order of acquisition but do not necessarily help to understand the driving forces and stumble blocks in language learning under different circumstances.

The second part of the paper presents findings from the acquisition of finiteness in L2 German. In this well studied domain quite some insights have been gained into the logic of the acquisition process and its variation attested in learners at different ages and with different language backgrounds. An attempt is made to show how classroom learners could be systematically guided onto the most advantageous of the developmental routes attested in untutored acquisition.