

Klein, W. (1999). Die Lehren des Zweitspracherwerbs. In N. Dittmar & A.G.Ramat (Eds.), *Grammatik und Diskurs. Studien zum Erwerb des Deutschen und des Italienischen* (pp. 279-290). Tübingen: Stauffenberg.

Wolfgang Klein

Die Lehren des Zweitspracherwerbs

Perhaps the saddest aspect of this linear ranking lies in the acceptance of inferiority by bottom dwellers, and their persistent attempt to ape inappropriate methods that may work higher up on the ladder. When the order itself should be vigorously challenged, and plurality with equality asserted in pride, too many [bottom end] scientists act like the prison trusty who, ever mindful of his tenuous advantages, outdoes the warden himself in zeal for preserving the status quo of power and subordination.

Stephen Jay Gould, *Wonderful Life. The Burgess shale and the nature of history*. New York: Norton 1989, S. 279.

1. Am untern Ende der Leiter

Gould bezieht sich mit seiner hier zitierten Bemerkung auf die Stellung der "historischen" Wissenschaften im Kreis der naturwissenschaftlichen Disziplinen; das sind jene, die Fossilien oder andere Relikte der Vergangenheit sammeln und aufgrund vergleichsweise spärlicher und anekdotischer Evidenz Schlüsse über die Vergangenheit ziehen und deshalb geringer geachtet werden als jene, die ihre Ansichten auf harte experimentelle Methodengründen. Aber diese Bemerkung gilt nicht minder für die Rolle der Zweitspracherwerbsforschung im Chor all jener Disziplinen, die sich mit der Unteersuchung der menschlichen Sprache, ihrer Struktur, Funktion, Variabilität und Entwicklung befassen. Den Erwerb einer zweiten Sprache zu erforschen, gilt, gemessen an dem, was in der theoretischen Linguistik, der formalen Semantik, der Sprachtypologie, der Computerlinguistik, ja sogar der Erforschung des Erstspracherwerb getan wird, als ein minder reputierliches Unterfangen. Nun ist es von alters üblich, die Arbeit anderer Forscher für minder wichtig und interessant als die eigene zu halten, auch wenn man es nicht immer so offen sagt. Das Peinliche an dieser Situation ist aber nicht so sehr, daß beispielsweise die generativen Syntaktiker die Erforschung des

Zweitspracherwerbs so einschätzen, sondern daß diese Einschätzung in aller Regel von nicht wenigen, die auf ebendiesem Gebiet tätig sind, geteilt wird. Nicht selten liest man in der Zweitspracherwerbsliteratur, wie wichtig es sei, sich die neuesten Einsichten der theoretischen Syntax oder Semantik zu eigen zu machen, während nie einem Vertreter dieser Arbeitsgebiete zu Sinn käme zu sagen, wie wichtig es für seine eigenen Forschungen wäre, die neuesten Ergebnisse und Theorien des Zweitspracherwerbs zur Kenntnis zu nehmen. Beruht diese Einstellung lediglich auf althergebrachten, irrationalen aber doch festen Vorurteilen, die von Brahmanen und Parias im Reich der Wissenschaft gleichermaßen geteilt werden, oder hat sie ein *fundamentum in re*? Rührt sie aus den unterschiedlichen Gegenständen, denen die Forschung gilt, aus verschiedenen methodischen, theoretischen oder empirischen Standards, erklärt sie sich aus dem unterschiedlichen Nutzen, den sie möglicherweise für die Menschheit hat - im Sinne des Worts, das Brecht Galilei in den Mund legt, daß nämlich der einzige Sinn der Wissenschaft darin bestehe, die Mühseligkeit der menschlichen Existenz zu erleichtern?

Letzteres kann eigentlich nicht die Ursache sein. Unter allen linguistischen Teildisziplinen ist die Zweitspracherwerbsforschung wahrscheinlich jene mit dem größten praktischen Nutzen - jedenfalls dem potentiell größten Nutzen. Millionen und Abermillionen lernen eine zweite Sprache im Unterricht, und wenn man diesen mühseligen Prozeß nicht nur aufgrund individueller Erfahrungen, sondern auf wissenschaftlicher Grundlage optimieren will, dann muß man wissen, nach welchen Prinzipien der Mensch eine zweite Sprache lernt. Man müßte mehr über die Natur des menschlichen Sprachlernvermögens wissen. Das ist nicht die einzige Voraussetzung für einen besseren Unterricht - aber es ist eine unabdingliche. Diese offenkundige Tatsache sollte eine solide Grundlage für ein gewisses Selbstvertrauen bei jenen sein, die sich mit dem Spracherwerb befassen, im Vergleich jedenfalls zu jenen, die ihre Zeit damit zubringen, die Phonologie der vorindoeuropäischen Sprachen, die typologischen Varianten von Ergativkonstruktionen oder das "Empty Category Prinzip" und seine möglichen Verletzungen zu erforschen. Mit hochinteressanten, aber doch vergleichsweise nutzlosen Dingen also. In der Tat führen die Linguisten gleichwelcher Orientierung, wenn sie denn einmal gehalten sind, ihr Dasein und ihr Tun in den Augen des gemeinen Mannes zu rechtfertigen, gewöhnlich den möglichen Nutzen fürs Sprachenlernen an (neben der Aphasie, der maschinellen Übersetzung und der automatischen Spracherkennung). Aber dies hat jenen, die sich nun beruflich mit dem Zweitspracherwerb befassen, nicht zu besonderem Ansehen unter ihren Kollegen verholfen. Das mag daran liegen, daß in den Augen des reinen Wissenschaftlers im praktischen Nutzen etwas Unreines liegt, ein merkwürdiger, aber erstaunlich stabiler Zug unserer akademischen Denkweise seit den Tagen Platos und Aristoteles. Aber es ist natürlich auch denkbar, daß die verbreitete Einschätzung der Zweitsprachforschung eher mit niedrigen theoretischen und empirischen Standards zu tun hat - vielleicht ist es einfach keine gute Wissenschaft, die wir betreiben. Trifft dies zu?

Ja und nein. Sicher erreichen nur wenige Zweitsprachuntersuchungen jene Standards an konzeptueller Klarheit, logischer Stringenz, Sauberkeit der empirischen Analyse und Originalität der Ergebnisse, die den Wissenschaftstheoretikern und bisweilen auch den Wissenschaftlern selbst vorschweben. Aber das ist in anderen Bereichen der Sprachwissenschaft nicht anders. Arbeiten aus dem Bereich der generativen Syntax,

zumindest aber der logischen Semantik haben nach meiner Einschätzung in der Tat oft ein höheres theoretisches Niveau; aber dafür stehen sie empirisch oft weit unter den Standards der Zweitsprachforschung. Ich habe erhebliche Zweifel, ob Sprachtypologie oder historische Linguistik, um zwei andere mit Recht angesehene Teildisziplinen zu nennen, der Zweitsprachforschung konzeptuell überlegen ist. Sie arbeiten, was die theoretische Seite angeht, im wesentlichen mit denselben Begriffen, wie Passiv, Imperfektiv, Nomen, Verb, Ergativität und dergleichen, und diese sind hier wie da schlecht definiert. Es sind seit langem etablierte, von allen benutzte, aber genau besehen sehr konfuse Konzepte, auf denen ein großer Teil der Sprachwissenschaft fußt. Es besteht auch wenig Anlaß zu der Überzeugung, daß die Forschung auf Gebieten wie den beiden genannten im Schnitt auf einer besseren empirischen Grundlage fußt: Aussagen zur historischen Linguistik beruhen größtenteils auf anekdotischer Evidenz, jedenfalls soweit sie die älteren Perioden betreffen. Sprachtypologische Aussagen stützen sich selten auf mehr als 500 Sprachen - das sind vielleicht 10 Prozent aller Sprachen, und daß diese Auswahl repräsentativ sei, ist allenfalls ein Glaubensbekenntnis, niemand hat es wirklich überprüft. Wie auch? Und wer hat schon fünfhundert Sprachen mehr als oberflächlich untersucht, und sei es auch nur für ein so vergleichsweise leicht zu überprüfendes Merkmal wie die Wortstellung der Hauptkonstituenten? Ich sage dies keineswegs, um diese Teildisziplinen der Sprachwissenschaft in Mißkredit zu bringen, es geht angesichts der Faktenlage garnicht anders. Es sollte aber deutlich sein, daß sie weder empirisch noch theoretisch besser dastehen als die Zweitsprachforschung - wobei man sich stets vor Augen halten muß, daß es auf allen Gebieten gute und schlechte Arbeiten gibt.

Mir scheint, das geringe Ansehen der Zweitsprachforschung hat vor allem den Grund, daß sich auch die Wohlmeinenden unter den anderen Linguisten nur schwer vorstellen können, wieso man aus den fehlerbehafteten, wirren und nicht selten erheiternden Sprechversuchen eines Lernalters irgendetwas Relevantes über die Natur des menschlichen Sprachvermögens ableiten kann. Der normale Mensch, der Linguist, nicht zuletzt aber die meisten Zweitsprachforscher selbst sehen in den Hervorbringungen eines Lernalters, insbesondere eines erwachsenen Lernalters, nicht so sehr genuine Manifestationen seines naturgegebenen Sprachvermögens, sondern verstümmelte Nachahmungen dessen, was eigentlich untersucht werden muß - einer voll ausgebildeten natürlichen Sprache. Erstere - die "Lernaltersvarietäten" - zu untersuchen, ist daher nur interessant, wenn man wissen will, wieso dieses Sprachvermögen manchmal nicht oder unzulänglich funktioniert. Es ist eine Untersuchung von Fehlern und von Abweichungen, nicht eine Untersuchung der Sache selbst, um die es geht. Diese Perspektive ist verständlich. Sie ist verständlich aufgrund der eigenen, prägenden Erfahrungen, die man regelmäßig macht, wenn man in der Schule eine Fremdsprache lernt, und sie ist auch verständlich aus der Perspektive des Lehrers, der seinen Schülern eine Fremdsprache beizubringen versucht. Es ist, wie man sagen könnte, die "Rotstiftperspektive", die sich uns allen eingebrannt hat: hier ist die "richtige Sprache" - und Du kannst sie nicht. Diese Betrachtungsweise ist daher menschlich gut nachzuvollziehen - aber sie ist irreführend. Lernaltersvarietäten sind nicht Agglomerationen von Fehlern und Abweichungen - es sind genuine Manifestationen des menschlichen Sprachvermögens; "wirkliche Sprachen" sind Grenzfälle von Lernaltersvarietäten, die aus sozialen und kulturellen Gründen privilegiert sein mögen, die uns aber nicht mehr über die Natur des menschlichen

Sprachvermögens sagen als andere, weniger “vollkommene” Lernervarietäten. Diese Vorstellung, die der gängigen Betrachtungsweise kraß entgegenläuft, will ich im nächsten Abschnitt etwas näher erläutern.

2. Lernervarietäten sind der Normalfall

Die Ansichten darüber, was letztlich genau den Gegenstand der sprachwissenschaftlichen Bemühungen ist, sind sicher nicht ganz einheitlich. Im gerade ablaufenden Jahrhundert hat es vor allem zwei maßgebliche Versuche gegeben, diesen Gegenstand näher zu bestimmen, den Saussureschen Begriff der “langue” und den Chomskyschen Begriff der “Kompetenz”. Die beiden folgenden Stellen sind oft zitiert worden; sie vereinfachen die Ansicht der jeweiligen Verfechter ein wenig, geben aber den zentralen Gedanken gut wieder:

La linguistique a pour unique et véritable object la langue envisagée en elle-même et pour elle-même. (Saussure 1916: 317)

Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shift of attention and interest, and errors (randomly or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance. (Chomsky 1965: 3)

Bei Saussure, und nachfolgend im gesamten klassischen Strukturalismus, der das linguistische Denken in der erste Hälfte dieses Jahrhunderts beherrscht hat, ist der eigentliche Gegenstand der Linguistik ein “fait social” - ein System, das unabhängig vom einzelnen Sprecher ist und durch die inhärenten strukturellen Beziehungen zwischen seinen Elementen definiert wird. Andere sprachliche Gegebenheiten, darunter auch die Sprachentwicklung, sind durchaus untersuchenswert, aber sie sind nachgeordnet. Bei Chomsky, und nachfolgend in der generativen Schule, deren Denken in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts bestimmend war, ist der zentrale Gegenstand keine soziale, sondern eine individuelle Entität - es ist das Wissen, das der ideale Sprecher-Hörer von seiner Sprache hat; dies schließt andere Aspekte, beispielsweise soziale Variation, nicht aus; sie sind aber nachrangig. In Wirklichkeit sind die Unterschiede zwischen beiden Auffassungen aber geringer, als es scheinen mag. In beiden Fällen ist der eigentliche Gegenstand der linguistischen Bemühungen eine Idealisierung. Saussure würde sicher nicht behaupten, die Sprache, als fait social, existiere irgendwo und irgendwie außerhalb der Sprecher, die sie beherrschen (wo denn?). Umgekehrt muß das Wissen des idealen Sprecher-Hörers Wissen von irgendetwas sein - und dies ist, wie es in der Definition heißt, die Sprache einer (als homogen angenommenen) sozialen Gemeinschaft: die Kompetenz muß, so die Annahme, die perfekte Reproduktion einer “externen Sprache” sein.

Wir alle betrachten die perfekte Beherrschung einer Sprache zwar nicht als den einzigen, wohl aber als den entscheidenden Fall. Aber was soll es heißen, daß ein Sprecher eine bestimmte Sprache perfekt beherrscht? Die übliche Redeweise des Laien wie des

Linguisten unterstellt, daß es in der Tat so etwas gibt wie “wirkliche Sprachen” - Deutsch, Italienisch, Chinesisch -, und daß die einzelnen Sprecher diese mehr oder minder gut kennen. Dies ist aber eine sehr irreführende Vorstellung. Weder gibt es eine strukturell wohldefinierte externe Sprache wie “das Deutsche”, “das Italienische”, “das Chinesische”, ein Umstand, der nicht nur aus der Soziolinguistik vertraut ist, sondern auch in der generativen Schule immer wieder betont wird. Noch kann es folglich eine perfekte mentale Repräsentation einer solchen strukturell wohldefinierten, stabilen Entität geben. Es gibt “die Sprache” weder als externe noch als interne Sprache. Daher sollte man sich auch nicht als die zentrale Manifestation des menschlichen Sprachvermögens ansehen, und wenn man es als das eigentliche Ziel der Linguistik ansieht, Struktur und Funktion des menschlichen Sprachvermögens zu klären, kann weder die externe Sprache selbst noch die Repräsentation, die sich der ideale Sprecher von dieser externen Sprache bildet, der zentrale Untersuchungsgegenstand sein.

Deutlich wird dies immer, wenn man, als Linguist, auf die beiden Fragen antworten möchte, die einem von Laien gern gestellt werden: “Wieviele Sprache kannst Du?” und “Wieviele Sprachen gibt es eigentlich?”. Weder auf die eine noch auf die andere kann es eine klare Antwort geben. Man kann halt immer ein paar Sprachen mehr oder minder gut, und dies ist der Normalfall. Es gibt weltweit vielleicht 5000 Sprachen, aber nur rund 200 Staaten, was heißt, daß auf einen Staat - bei erheblicher Streuung - im Schnitt 25 Sprachen entfallen. Natürlich kann nicht jeder Einwohner eines Staates im Schnitt 25 Sprachen, aber das übliche ist doch, daß er, nicht anders als der normale Linguist, einige mehr oder minder gut beherrscht. Nun ist diese Redeweise, so einleuchtend sie auch ist, ihrerseits in einem wesentlichen Punkt irreführend: sie legt nämlich nach wie vor nahe, daß es solche Entitäten wie “Sprachen” gibt, die man eben mehr oder minder gut kennen kann. Dies aber ist eine normative Fiktion. Man muß daher schon etwas genauer überlegen, was hier eigentlich gemeint ist. Der Mensch ist, anders als alle anderen Arten, mit einer bestimmten, angeborenen und im Gehirn gespeicherten Fähigkeit, eben dem Sprachvermögen, ausgestattet, und mithilfe dieser Fähigkeit gelingt es ihm, und zwar in unterschiedlichem Maße zu replizieren, wie in seiner sozialen Umgebung geredet wird. Er entwickelt “Lernervarietäten” - eine, zwei, viele. In manchen Fällen schreitet diese Replikation so weit voran, daß sich die zuletzt ausgebildete Lernervarietät von jener der sozialen Umgebung nicht mehr unterscheidet. Dann spricht man von “perfekter Beherrschung”. Aber dies ist nur ein Sonderfall von Lernervarietät. Es ist jener Fall, in dem weder der Lernende noch jene, von denen er lernt, noch Unterschiede bemerken - genauer gesagt, Unterschiede, die sie für **SOZIAL RELEVANT** erachten. Es ist nicht so, als wäre erst diese Lernervarietät, die **ENDVARIETÄT**, eine “eigentliche”, eine “richtige” Sprache, während alle anderen Lernervarietäten irgendwelche “Pseudosprachen” sind. Wenn jemand, der Deutsch lernt, nicht lernte, den Plural zu markieren, ja selbst, wenn er die ganze Flexionsmorphologie weglicke, dann wäre die resultierende Lernervarietät strukturell gesehen eine gleichermaßen sinnvolle und legitime Manifestation des menschlichen Sprachvermögens wie “das Hochdeutsche”, wie es in den Schulgrammatiken beschrieben wird; es wäre halt eine andere als jene, die eine bestimmte Gruppe von Menschen spricht. Ob man eine Lernervarietät als eine “richtige” Sprache ansieht oder nicht, ist daher eine soziale, eine normative Frage. Sie hat nichts damit zu tun, was eine genuine Manifestation des menschlichen Sprachvermögens ist. Dieses

Sprachvermögen erlaubt uns, viele verschiedene Lernervarietäten zu entwickeln, wobei der Grad der Anpassung an die Lernumgebung sehr unterschiedlich sein mag. Der zentrale Gegenstand der linguistischen Theorie ist ein Aggregat von Lernervarietäten und deren innere Repräsentation beim Sprecher. Unter diesen Lernervarietäten ist eine in der Regel insofern ausgezeichnet, als sie sich nicht nennenswert von der einer Gruppe anderer Sprecher unterscheidet; aber dies heißt nicht, daß diese für ein Verständnis des menschlichen Sprachvermögens wichtiger wäre als andere.

Man kann die Grundannahmen “der Lernervarietäten-Perspektive” in fünf Punkten zusammenfassen (vgl. hierzu Klein und Perdue 1997, S. 307-308):

I. Im Verlauf des Erwerbsprozesses durchläuft der Sprecher eine Reihe von Lernervarietäten. Die interne Struktur einer jeden Lernervarietät zu einer bestimmten Zeit wie auch der Übergang von einer Lernervarietät zur nächsten sind regelhaft: es gibt sowohl eine “horizontale” wie eine “vertikale” Systematik im Erwerbsprozeß.

II. Interne Struktur und Übergänge werden von der Interaktion dreier Faktoren gesteuert. Dies sind (a) immanente formale wie funktionale Eigenschaften der menschlichen Sprachvermögens, (b) spezifische Eigenschaften des jeweiligen Inputs zu einer gegebenen Zeit, und (c) das bisherige sprachliche Wissen des Lerners.

III. In ALLEN Lernervarietäten ist eine kleine Zahl struktureller Prinzipien verschiedener Art wirksam. Die Struktur einer bestimmten Äußerung in einer Lernervarietät hängt zum einen von dem, was ausgedrückt werden soll, ab, zum andern vom Zusammenwirken dieser Strukturprinzipien. Die Art des Zusammenwirkens variiert mit verschiedenen Faktoren, beispielsweise dem bisherigen sprachlichen Wissen des Lernenden. Sie verschiebt sich in der Regel, wenn aus der Sprache der sozialen Umgebung neue Elemente übernommen werden. Wenn beispielsweise dem Input eine bestimmte Form der Kasusmorphologie entnommen wird, sagen wir die Markierung des Akkusativs, dann mag dies das Gewicht anderer Formen der Argumentmarkierung (etwa durch Stellung) verändern. So gesehen ist das Erlernen einer neuen Form, einer neuen Konstruktion nicht einfach eine Addition zu dem, was der Lerner bereits weiß, sondern es führt zu einer bisweilen minimalen, bisweilen aber auch substantiellen Reorganisation der bisherigen Lernervarietät.

IV. Lernervarietäten sind nicht unvollkommene Nachahmungen einer “wirklichen Sprache” - der Zielsprache -, sondern selbständige Sprachsysteme, die sich durch ein bestimmtes lexikalisches Repertoire und durch eine bestimmte strukturelle Organisation charakterisieren lassen. Voll entwickelte Sprachen, wie Italienisch, Deutsch, Französisch, sind Grenzfälle von Lernervarietäten, die sozial normiert sind und oft ein besonderes soziales Prestige haben. Es sind “Endvarietäten”; sie repräsentieren einen stabilen Zustand des Spracherwerbs - jenen Zustand, in dem der Sprecher zu lernen aufhört, weil kein nennenswerter Unterschied mehr zwischen seiner eigenen Varietät und dem Input mehr besteht.

V. Wenn alle Lernervarietäten, eingeschlossen die Endvarietäten, Manifestationen des angeborenen menschlichen Sprachvermögens sind, dann ist es nicht sinnvoll, das Studium dieses Vermögens mit dem kompliziertesten Fall zu beginnen, erst recht nicht, ihn darauf zu beschränken. Stattdessen sollte man zunächst die verschiedenen Strukturprinzipien des Sprachvermögens und ihr Zusammenspiel in relativ einfachen Fällen untersuchen, in jenen Varietäten also, in denen die Beziehungen zwischen Form und Funktion vergleichsweise elementar und durchsichtig geregelt, um sich dann von dort zu immer komplexeren Entfaltungen vorzuarbeiten.

Vor diesem Hintergrund kommt der Erforschung des Zweitspracherwerbs innerhalb der Linguistik ein hoher Stellenwert zu: sie untersucht nicht nur Endvarietäten, sondern alle Manifestationen des menschlichen Sprachvermögens. Voraussetzung ist freilich, daß diese Forschung gut betrieben wird - daß heißt, daß sie den üblichen Kriterien der Wissenschaft genügt, daß sie interessante Ergebnisse zeitigt und daß diese Ergebnisse über den Einzelbefund hinaus Aufschlüsse über die Natur der Sprache erlauben.

Die Beiträge dieses Sammelbandes sind durchweg aus diesem Blickwinkel geschrieben. Sie bringen eine reiche Fülle von empirischen Ergebnissen über den Verlauf des ungesteuerten Spracherwerbs. Sie illustrieren zugleich beispielhaft einige der oben skizzierten Annahmen. Dies will ich in den folgenden Abschnitten erläutern.

3. Teilsysteme

Ein erster Punkt betrifft den Systemcharakter von Lernervarietäten und ihrer Entwicklung (vgl. Annahme I aus dem vorigen Abschnitt). Die althergebrachte "Ziel-Abweichung-Perpektive" auf den Zweitspracherwerb lenkt zwar nicht zwingend, wohl aber in der Praxis das Hauptaugenmerk auf einzelne sprachliche Eigenschaften, die zu lernen sind, und die Gründe, weshalb diese nicht oder schlecht gelernt werden. Solche Eigenschaften entnimmt man den deskriptiven Grammatiken oder den gängigen Lehrbüchern - etwa bestimmte Teile der Flexionsmorphologie, die Wortstellung im Nebensatz, oder die mehr oder minder normgerechte Verwendung des Wortes *nicht*. Ein solches Vorgehen hat große praktische Vorteile: man weiß genau, was man zu untersuchen hat, man weiß, wie es "richtig" ist, und man kann sich darauf konzentrieren zu ermitteln, wo und vielleicht gar warum der Lerner davon abweicht. Es wird aber nicht der Systematik des Erwerbsprozesses gerecht. Ein klares Beispiel ist der Erwerb der finiten Verbflexion, einem Lieblingskind der traditionellen Zweitsprachforschung (was damit zusammenhängen mag, daß wir alle in der Schule so sehr von der Morphologie, namentlich der unregelmäßigen, traumatisiert worden sind; nur wenige, denen in der Schule die unregelmäßigen lateinischen Verben oder die Geheimnisse deutsche Nominalflexion eingebleut wurden, überstehen dies ohne bleibende Spuren). Dabei geht es aber in der Regel um die Frage, ob und wie die richtigen Flexionsformen gelernt werden und wie man gegebenenfalls vorgehen soll, um diesen Prozeß zu optimieren. Dies ist unter normativen Aspekten auch eine wichtige Frage. Es sagt uns aber wenig über die

inhärente Systematik des Erwerbsprozesses noch gar über die wesentlichen Eigenschaften des menschlichen Sprachvermögens. Dafür ist viel wichtiger, daß der Erwerb der Finitheit dem Lerner über die bisher vorhandenen Mittel (etwa Adverbien) hinaus neue Möglichkeiten eröffnet, Temporalität und Modalität auszudrücken. Dies heißt nicht, daß die alten Mittel deshalb aufgegeben werden. Vielmehr kommt es zu einer teilweisen Reorganisation der verschiedenen Mittel zum Ausdruck dieser Kategorien, einer Reorganisation, die den Lerner ein Stück weiter zu jener Interaktion von Ausdrucksmitteln führt, die für die Endvarietät, die Zielsprache, charakteristisch ist. In vielen Sprachen, darunter dem Deutschen und dem Italienischen, kommt der Finitheit - und nicht etwa, wie oft angenommen, dem lexikalischen Verb - auch eine zentrale Funktion in der Organisation der Äußerung zu. Die Grundwortstellung ist relativ zur Position der Finitheit, und ebenso wird die Position und der Skopus optionaler Elemente, etwa der Negation und von Fokuspartikeln, wesentlich von der Stellung der Finitheit bestimmt; die Beiträge von Bernini (für die Negation), Ricca und Dittmar (für Fokuspartikel) machen dies schlagend deutlich; ich komme gleich darauf zurück.

Ein solches auf die Interaktion der einzelnen Formen und Konstruktionen bedachtes Vorgehen hat freilich einen offenbaren methodischen Nachteil, nämlich den, daß man in einer sinnvollen empirischen Untersuchung nicht immer alles zugleich betrachten kann. Man muß sich auf bestimmte Phänomene beschränken, auch wenn klar ist, daß jede Lernervarietät ein System bildet, in dem die einzelnen Komponenten zusammenhängen, und nicht bloß eine Ansammlung einzelner Ausdrucksmittel. Es müssen daher in praktikabler Weise bestimmte Teilbereiche herausgegriffen werden - auf die Gefahr hin, manche Zusammenhänge aufzulösen. Dafür gibt es keinen Königsweg. Es liegt aber nahe, zunächst einmal das Zusammenwirken all jener Mittel zu betrachten, die dazu dienen, eine bestimmte Intention, eine bestimmte konzeptuelle Kategorie sprachlich umzusetzen. Ein klares Beispiel ist etwa der schon erwähnte Ausdruck der Zeit: jede Sprache, und eben auch jede Lernervarietät, stellt dafür ein bestimmtes Repertoire an Mitteln bereit: Flexion, Adverbien, Partikeln, lexikalische Semantik des Verbs, Diskursprinzipien. Was variiert, ist die konkrete Ausformung und das Zusammenwirken dieser Mittel (siehe dazu im einzelnen Dietrich et al. 1995, Bernini und Giacalone Ramat 1990). Die Beiträge dieses Bandes befassen sich nicht mit dieser speziellen Kategorie; aber zumindest fünf unter ihnen illustrieren ebendieses "konzeptorientierte" Vorgehen (vgl. von Stutterheim und Klein 1987). In dem Beitrag von Ahrenholz wird der Ausdruck der Modalität durch unterschiedliche Mittel untersucht - Modalverben, Adverbien und Verbalformen, etwa reiner Infinitiv und Imperativ. Berninis Untersuchung hebt sich von den meisten von ihm diskutierten Arbeiten zur Negation im Zweitspracherwerb dadurch ab, daß das ganze Repertoire an Ausdrucksmitteln betrachtet wird, nicht die "rechte Verwendung" einer bestimmten Form. In der Studie von Chini geht es um den Erwerb nominaler Ausdrücke - lexikalische Nominalphrasen, Personalpronomina, leere Elemente; ihnen allen ist gemeinsam, daß sie es dem Sprecher erlauben, sich auf Personen oder Objekte zu beziehen; unterschiedlich sind die Bedingungen, unter denen sie zu diesem Ende angewandt werden können, und erst wenn man diese gemeinsame Funktion einerseits, die unterschiedlichen Anwendungskontexte andererseits in Rechnung stellt, wird die Logik der Entwicklung deutlich.

Was die beiden Untersuchungen von Crespi und von Giacalone Ramat zur

Subordination vor vielen ähnlichen Arbeiten auszeichnet, ist, daß nicht einfach der Erwerb einer bestimmten syntaktischen Struktur analysiert wird, sondern die allmähliche konkurrierende Entfaltung verschiedener Möglichkeiten, bestimmte semantische Relationen - hier die Relation zwischen zwei Satzinhalten - auszudrücken. Dazu bieten alle Sprachen eine Reihe von Möglichkeiten: reine Parataxe, Parataxe mit expliziter Markierung der Relation, Verbindung finiter und nichtfiniter satzwertiger Ausdrücke ohne und mit expliziter Markierung der Relation, schließlich die Verbindung zweier finiter Ausdrücke, von denen der eine explizit untergeordnet wird. Dieses Spektrum spiegelt sich zu einem großen Teil im Erwerb wieder. Kann dieser Prozess durch typologische Betrachtungen weiter erhellt werden? Ohne Zweifel. Es ist sehr hilfreich sich vor Augen zu führen, daß die spezifischen Mittel der jeweiligen Ausgangs- und Zielsprache nur einen kleinen Teil des Spektrums an Möglichkeiten reflektieren, und eines der interessantesten Ergebnisse beider Untersuchungen ist, daß sich in den Lernervarietäten auch Strukturen finden, die weder der Ausgangs- noch der Zielsprache direkt entnommen sind; sie reflektieren andere im menschlichen Sprachvermögen angelegte Konstruktionsweisen. Die Sprachtypologie kann uns freilich nur sagen, welche Möglichkeiten es in den Sprachen der Welt gibt, vielleicht noch, welche bevorzugt vorkommen; sie sagt uns aber nichts darüber, wie und unter welchen Bedingungen sich diese in der menschlichen Sprachfähigkeit angelegten Möglichkeiten ENIFALTEN. Darüber kann uns eher die Untersuchung des Zweitspracherwerbs Aufschluß geben; ein Teil der beobachteten Entwicklung ist durch die beteiligten Sprachen bedingt, hier also Italienisch und Deutsch; aber dies ist eben nur ein Teil; der Rest muß auf das Konto der allgemeinen Sprachfähigkeit gehen (vgl. Annahme II oben). Mir scheint daher, daß die Sprachtypologie ebenso sehr von der Zweitsprachforschung profitieren kann wie umgekehrt.

4. Teilsysteme und Teilsysteme

Sich in der konkreten empirischen Forschung auf bestimmte Teilsysteme zu beschränken, ist unabdinglich; aber man läuft dabei stets Gefahr, relevante Faktoren außer Acht zu lassen, die sich aus der Interaktion mit andern Teilsystemen ergeben. Das läßt sich gut am Beispiel der Negation illustrieren, zu der es zahllose Untersuchungen gibt (vgl. die bei Bernini angegebene Literatur). Fast alle unter ihnen konzentrieren sich auf den "richtigen" Erwerb einer bestimmten Form, in selteneren Fällen auch mehrerer Formen, und zwar jener Form (oder Formen), die die Satznegation ausdrücken; dabei wird in der Regel angenommen, daß es für diese Form eine kanonische Position in der syntaktischen Struktur gibt (etwa "präverbal", d.h. unmittelbar vor dem VP-Knoten). Konkret wird dann untersucht, ob Stellung und Form richtig sind, d.h. jenen der Zielsprache entsprechen, und ob bestimmte Abweichungen durch die Struktur der Ausgangssprache verursacht sind. Berninis Arbeit ist eine der wenigen, die von dieser Vorstellung abweichen, und dies in zweierlei Hinsicht. Zum einen wird nicht nur eine Form, sondern ein wenn auch beschränktes Teilsystem betrachtet, nämlich das Repertoire an Negationsformen, die Italienisch bzw. Deutsch zur Verfügung stellen. Zum andern aber berücksichtigt sie die Interaktion dieses Teilsystems mit den Skopus-Regularitäten der betreffenden Sprache. Dies aber ist unabdinglich, wenn man

Erwerb und Funktion der Negation in den verschiedenen Lernervarietäten unter Einschluß der Endvarietäten verstehen will. Man kann sich dies durch zwei einfache Überlegungen vor Augen führen.

Die erste dieser Überlegungen betrifft die Eigenschaafden der Negation in Endvarietäten, also in voll ausgebildeten Sprachen. Sie sehen durchweg vor, daß entweder der ganze Satz oder ein Teil davon negiert wird; man vergleiche etwa *Hans war nicht im Garten* und *Nicht Hans war im Garten*. Traditionell und auch im größten Teil der Erwerbsforschung (übrigens auch in der Kindersprachforschung) wird der erste Fall als Satznegation, der zweite als Konstituentennegation (oder "phrasale Negation") bezeichnet. Sie unterscheiden sich durch unterschiedliche syntaktische Positionen. Untersucht wird meist nur die Satznegation. Dies ist sehr unbefriedigend, zum einen, weil sich die "Konstituentennegation" oft auf einen Teil des Satzes erstreckt, der keine Konstituente ist (vgl. *weil nicht Hans im Garten war, sondern Maria in der Küche...*, zum andern, weil auch bei formaler Satznegation oft nicht alles negiert wird. Je nachdem, was in dem Satz *Hans war nicht im Garten* betont ist, sind ganz unterschiedliche Teile verneint: *HANS war nicht im Garten*, *Hans WAR nicht im Garten*, *Hans war NICHT im Garten*, *Hans war nicht IM Garten*, *Hans war nicht im GARTEN*. Die Negation interagiert offenkundig in enger Weise mit der Fokusstruktur. In vieler Hinsicht fungiert sie wie die Fokuspartikeln (vgl. dazu Dimroth und Klein 1996 und die Beiträge von Ricca und Dittmar in diesem Band). Aber selbst wenn man all dies einmal außer Acht läßt, nur Satznegation mit "normaler" Betonung betrachtet - definiert als jene Negation, bei der der negierte Satz genau dann wahr ist, wenn der nichtnegierte falsch ist -, dann läßt sich diese Negation nicht einer feste syntaktische Struktur zuordnen. Als eine solche Struktur wird oft die Position NACH dem finiten Verb im Deutschen und VOR dem finiten Verb im Italienischen angesehen. Nun lautet der kontradiktorische Gegensatz zu *Hans ist gekommen* in der Tat *Hans ist nicht gekommen*, und der zu *Gianni e venuto* lautet *Gianni non e venuto*. Aber dies gilt nicht, wenn das Subjekt indefinit ist: *Jemand ist gekommen und jemand ist nicht gekommen* ist ebensowenig ein Widerspruch wie *Alcuno e venuto e alcuno non e venuto*. Der kontradiktorische Gegensatz verlangt hier Negation am Anfang, in diesem Falle sogar morphologisch mit dem Subjekt verschmolzen: *Niemand ist gekommen, Nessuno e venuto*. Ebenso muß die "Satznegation" anders markiert werden, wenn das Subjekt zwar definit ist, aber ein Frequenzadverb vorangeht: die vollständige Negation von *Manchmal ist Hans gekommen* ist nicht *Manchmal ist Hans nicht gekommen*, sondern *Niemals ist Hans gekommen*. Diese höchst elementaren Beispiele demonstrieren ein offenkundiges Faktum: Form und Funktion der Negation in einer Sprache wirken aufs engste mit zumindest zwei anderen Faktoren zusammen - der Fokusstruktur und der Indefinitheit nominaler Elemente, die sich im Skopus der Negation befinden (vgl. hierzu Becker und Dietrich 1996). Wenn man nur die Negation für sich betrachtet, versteht man weder die Gesetzmäßigkeiten, nach denen sie in den Endvarietäten funktioniert, noch gar, was der Lerner eigentlich zu lernen hat.

Die zweite Überlegung betrifft einfachere Lernervarietäten, insbesondere solche, in denen noch keine Finitheitsmarkierung möglich ist. Unterstellen wir einmal, es gehe nur um die "Satznegation" und diese ließe sich in der Tat durch feste Regeln wie "vor dem finiten Verb" im Italienischen und "nach dem finiten Verb" im Deutschen beschreiben. Ein Lerner, der noch keine Finitheit markieren kann, vermag mit diesen Regeln nichts anfangen. Er hat

zwar Verben als lexikalische Einheiten. Aber weder im Italienischen noch im Deutschen ist das lexikalische Verb maßgeblich, sondern die Finitheit; dies sieht man sofort, wenn man Sätze mit infiniten und mit finiten Verbformen betrachtet: sowohl für die Wortstellung allgemein wie für die der Negation (und von Fokuspartikeln) im besonderen ist die Finitheit entscheidend. Wenn der Lerner in einer solchen Lernervarietät einen Satz als Ganzes negieren will, kann er sich weder auf die Regeln der Zielsprache noch auf die der Ausgangssprache stützen. Soweit er dabei überhaupt irgendwelchen Prinzipien folgt und nicht einfach nach dem Motto "Kraut und Rüben" vorgeht, müssen diese Prinzipien allgemeine Eigenschaften des menschlichen Sprachvermögens reflektieren. Untersucht man, wie dies die Lerner in der Tat tun - wie dies beispielsweise in den Untersuchungen von Becker und Dietrich 1996 oder von Bernini in diesem Band geschieht -, so kann uns dies etwas über die Beschaffenheit des menschlichen Sprachvermögens lehren, was sich aus dem Studium der (finiten) Endvarietäten nicht ableiten läßt. Es kann uns weiterhin lehren, wie sich eine bestimmte Form des Zusammenspiels von Negation mit anderen Elemente im Satz entfaltet, wenn andere Konstruktionsmittel, insbesondere jene des finiten Äußerungsaufbaus, entwickelt werden.

Was hier kurz am Beispiel der Negation erläutert wurde, gilt ganz analog zu anderen sprachlichen Mitteln, für die sich eine ähnliche Interaktion zwischen Teilsystemen beobachten läßt; ein schönes Beispiel sind die Fokuspartikel, die in den Beiträgen von Ricca und Dittmar diskutiert werden: Wörter wie *auch*, *nur*, *sogar* und ihre Äquivalente werden sehr früh gelernt (übrigens auch im Erstspracherwerb). Dies deutet darauf, daß, was sie zur Gesamtbedeutung des Satzes beitragen, von großer kommunikativer Relevanz ist. Aber sie können in frühen Lernervarietäten nicht so funktionieren wie in späteren noch gar in den Endvarietäten, obwohl ihr Bedeutungsbeitrag derselbe sein mag; sie können deshalb nicht so funktionieren, weil sie auf ganz anderen Strukturen operieren. Der Zweitspracherwerb kann uns lehren, wie sich diese Strukturen in partieller Abhängigkeit von den Endvarietäten einerseits, von allgemeinen Eigenschaften des menschlichen Sprachvermögens andererseits entwickeln.

4. Implizite und explizite Information

Man kann die Funktion und den Erwerb einer bestimmten Form gewöhnlich nicht verstehen, wenn man nicht berücksichtigt, wie sie mit anderen Formen eines bestimmten Teilsystems zusammenspielt. Man kann die Funktion und den Erwerb eines bestimmten Teilsystems oft nicht verstehen, wenn man nicht berücksichtigt, wie es mit andern Teilsystemen zusammenspielt. Man kann weder Funktion und Erwerb einzelner Formen, einzelner Teilsysteme und gar der ganzen Lernervarietät zu einem bestimmten Zeitpunkt verstehen, wenn man nicht berücksichtigt, wie diese mit der nicht explizit gemachten, aber kontextuell verfügbaren Information zusammenspielen. Sehr schön illustrieren dies die Beiträge von Ahrenholz und Chini.

Der Ausdruck der Modalität und die Referenz auf Personen oder Objekte zählen zu den elementarsten Leistungen des menschlichen Sprachvermögens. Beide beruhen stets auf einem Zusammenspiel explizit benannter und implizit gelassener Information; insbesondere

schließt das die Möglichkeit ein, gänzlich unausgedrückt zu lassen, was sich dem Kontext entnehmen läßt. Leere Elemente und regelhafte Ellipsen, wie wir sie in allen Sprachen finden, illustrieren dies. Es gibt aber stets zahlreiche Zwischenformen, wie etwa die Personalpronomina, die systematisch bestimmte, klar umschriebene Ergänzungen aus dem Kontext verlangen.

Was der Lerner sich im Verlauf des Spracherwerbs aneignen muß, sind spezifische Mittel, Information explizit zu machen - entweder zum erstenmal, wie beim Erstspracherwerb, oder zusätzlich zu einem bereits beherrschten System, wie im Zweitspracherwerb. Für den gesamten Spracherwerb gilt daher eine klare Maxime:

VOM IMPLIZITEN ZUM EXPLIZITEN!

Dies ist eine sehr naheliegende Maxime. Wenn man nicht die Mittel hat, eine modale Schattierung, eine Objektreferenz, oder auch die semantische Relation zwischen zwei Satzinhalten explizit auszudrücken, dann muß man sie eben implizit lassen und auf den Kontext vertrauen. Die Maxime selbst besagt allerdings noch nichts über die konkrete Entwicklung, in der sich der Erwerb in bestimmten Teilbereichen entfaltet. Die von Chini und Ahrenholz, aber auch die von Crespi und Ramat beschriebenen Entwicklungen buchstabieren diese Maxime für die jeweiligen Teilsysteme aus und bestätigen sie im Kern. Bemerkenswert ist nun freilich, daß sich aus ihren Befunden auch klare Abweichungen von dieser Maxime zeigen. Das vielleicht schlagendste Beispiel dafür ist Ahrenholz' Ergebnis, daß Lerner in vergleichbaren kommunikativen Situationen die Modalität in manchen Fällen **EXPLIZIT** markieren als muttersprachlichen Sprecher. Man könnte sagen, die Lerner müssen neben vielem anderen auch lernen, wann sie bestimmte Informationen **WEGLASSEN** können. Die Maxime **VOM IMPLIZITEN ZUM EXPLIZITEN** beschreibt daher zwar ganz richtig die allgemeine Entwicklungslinie; aber sie vereinfacht das Problem. Entscheidend ist, daß jede Lernervarietät, und eben auch die Endvarietaeten, durch ein subtiles, von universalen wie spezifischen Regeln gekennzeichnetes Zusammenspiel zwischen dem, was explizit markiert wird, und dem, was implizit gelassen werden kann, bestimmt ist. Der Lerner muß sich daher nicht nur neue Formen und Teilsysteme von Formen aneignen, sondern eine spezifische Form der Interaktion zwischen Explizitem und Implizitem.

All dies wirft ein interessantes Licht auf eine der wenigen von fast allen Sprachwissenschaftlern geteilten Annahmen über die menschliche Sprache, die nicht schon den alten Griechen bekannt waren - die Griceschen Maximen **BE INFORMATIVE**, **BE RELEVANT** usw. Allgemein akzeptiert sind sie nicht zuletzt deshalb, weil sie relativ trivial scheinen (wie so vieles, wenn es erst einmal ausgesprochen ist). Man kann ihren Inhalt letztlich auf eine einzige Grundmaxime verdichten, die da lautet:

DRÜCKE GENAU DAS AUS, WAS DEIN GEGENÜBER WISSEN SOLL UND NACH DEINER MEINUNG NICHT WÜSSTE, WENN DU ES NICHT AUSDRÜCKEN WÜRDST!

Dies ist natürlich eine Maxime, kein Gesetz, und ein Sprecher kann jederzeit dagegen verstoßen, wenn ihm der Sinn danach ist; als Maxime ist es sehr einleuchtend. Aber es ist

zugleich in einem sehr elementaren Sinne falsch. Die verschiedenen Manifestationen des menschlichen Sprachvermögens sind nämlich nicht so beschaffen, als daß man einfach weglassen könnte, was ohnehin klar ist. Das weiter oben erwähnte Beispiel der Temporalität macht dies besonders deutlich. Wenn jemand eine Geschichte mit den Worten beginnt *Gestern ist mir etwas Komisches passiert. Ich bin gegen acht aufgestanden, und da hat ...*, dann ist klar, daß die Folge der Ereignisse in der Vergangenheit spielt, und es ist gänzlich überflüssig, dies zu markieren; markieren muß man allenfalls, wo eine einzelne Äußerung davon abweicht, etwa ein Kommentar, der dazwischengeschoben ist. In Sprachen mit Tempusmarkierung am finiten Verb ist dies aber garnicht möglich: in jedem Satz muß aus rein strukturellen Gründen immer wieder das Tempus angegeben werden. Hier kommen sich Gricesche Maximen und die strukturellen Beschränkungen der Einzelsprache in den Weg. In elementaren Lernervarietäten - insbesondere in jener, die an anderer Stelle BASIC VARIETY genannt wurde (Klein und Perdue 1997) - ist dies bisweilen anders: eine Tempusmarkierung wird einmal gesetzt, und sie gilt dann weiter, bis sie aufgehoben wird. Diese schöne Balance zwischen dem, was explizit gemacht wird, und dem, was implizit bleiben kann, wird dann aber aufgehoben, weil die betreffende Sprache eine andere Balance für richtig hält - aus welchen Gründen auch immer. Solche elementare Lernervarietäten sind daher in gewisser Weise "optimale" Manifestationen des menschlichen Sprachvermögens, und es bleibt zu fragen, weshalb die Endvarietäten davon abweichen.

5. Wieso gerade so?

In den vorausgehenden Abschnitten habe ich auf einige der Lehren verwiesen, die man aus der Untersuchung des Zweitspracherwerbs für die menschliche Sprache überhaupt ziehen kann. Die Beiträge dieses Bandes enthalten aber auch einige Ergebnisse, die in anderer Weise über den Einzelbefund hinaus instruktiv sind, nämlich deshalb, weil sie neue Rätsel aufwerfen. In Abschnitt 2 oben wurde gesagt, daß die Ausformung von Lernervarietäten von drei Faktoren bestimmt wird: den Eigenschaften der Ausgangssprache, den Eigenschaften der Zielsprache und schließlich allgemeinen Eigenschaften des menschlichen Sprachvermögens. In dem Maße, zu dem man die beiden erstgenannten Faktoren überblicken kann, lassen sich aus dem Zweitspracherwerb Rückschlüsse über das Sprachvermögen selbst ziehen. Nun berichtet beispielsweise Crespi in ihrem Beitrag (Abschnitt 4.5), daß italienische Deutschlerner die deutschen Subordinationen in dieser Reihenfolge lernen:

warum, wann——> *weil, wenn, daß*——> *w-Adv./w-Pro., ob*——> *als (...)*

Wenn diese Reihenfolge kein Zufall ist - eine Möglichkeit, mit der man bei begrenzten Daten immer rechnen muß -, dann stellt sich die Frage, worauf sie zurückzuführen ist? Liegt es an strukturellen Eigenschaften der beiden Endvarietäten? Das ist eher unwahrscheinlich, all diese Subordinationen sind strukturell im Italienischen und im Deutschen vorgesehen. Eine naheliegende Antwort wäre, daß sich die Reihenfolge aus der Häufigkeit im Input ergibt. Diese Antwort ist freilich ein Bumerang, denn sie wirft sofort die Frage auf, wie sich die

ungleiche Verteilung dieser Formen im Input erklären läßt. Dasselbe gilt für eine Antwort aufgrund sprachtypologischer Überlegungen: wenn bestimmte Formen der Subordination typologisch bevorzugt werden, so muß man erklären, woher diese Präferenzen rühren. Über kurz oder lang werden wir bei all diesen Erklärungsversuchen auf den dritten Faktor verwiesen - die Eigenschaften des menschlichen Sprachvermögens, die nicht nur zur Ausbildung bestimmter Strukturen führen, sondern auch dazu, daß manche Muster bevorzugt werden. Aber was könnten diese Eigenschaften sein?

Noch rätselhafter sind, was diesen Punkt angeht, einige der Ergebnisse, die Rost-Roth in ihrem Beitrag über den Erwerb der deutschen Modalpartikel berichtet. Ein Rätsel ist schon, weshalb das Deutsche einen solchen barocken Reichtum an Modalpartikeln ausgebildet hat; alle voll ausgebildeten Sprachen kennen Möglichkeiten der "modalen Schattierung"; aber sie bevorzugen andere Mittel, etwa Intonation oder Wortstellung. Beide werden auch im Deutschen zu diesem Zweck benutzt, und dennoch gibt es zusätzlich diese Fülle von Modalpartikeln. Was Rost-Roths Untersuchung über die reichen Einzelbefunde hinaus interessant macht, ist zweierlei. Es ist zum einen, daß die Lerner für diese Partikel sehr sensibel sind; einige tauchen bereits in ganz frühen Varietäten auf. Es ist zum andern, daß die Lerner auch sehr selektiv sind (vgl. die Zusammenfassung in Abschnitt 6). Keine dieser Modalpartikeln ist syntaktisch obligatorisch, es ist stets ins Ermessen des Sprechers gestellt, sie zu verwenden oder nicht. Wenn sie verwendet werden, dann weil der Sprecher sie für kommunikativ wichtig hält, nicht, weil die Sprachstruktur es verlangt, wie bei der morphologischen Tempusmarkierung. Die hier untersuchten Lerner benutzen sie häufig und früh; offenbar gibt es also ein kommunikatives Bedürfnis. Wieso aber bilden dann so wenige "voll ausgebildete Sprachen" solche Modalpartikel-Systeme aus? Und wieso eignen sich die Lerner gerade diese und nicht andere an? Rost-Roth diskutiert einige der möglichen Gründe für die Selektivität, die mit Eigenschaften der beiden Endvarietäten zusammenhängen. Aber wie sie selbst bemerkt, sind diese Gründe nicht erschöpfend, und sie geben keine Antwort auf die erste Frage: Wieso gibt es ein ausgeprägtes kommunikatives Bedürfnis, das sich in den meisten "eigentlichen" Sprachen nicht realisieren kann?

6 Schluß

Um die menschliche Sprachfähigkeit zu verstehen, muß man die unterschiedlichen Systeme untersuchen, in denen sie sich manifestiert. Dazu zählen die "eigentlichen" Sprachen. Dieser Fall ist aus kulturellen, vielleicht sogar aus strukturellen Gründen besonders interessant. Schließlich ist die Art und Weise, wie Dante, Goethe, aber auch der durchschnittliche Florentiner, der durchschnittliche Frankfurter sich ausdrückt, in mehr als einer Hinsicht komplexer, differenzierter, vielleicht auch schöner als die Art und Weise, in der ein Fremdsprachlerner seine Gedanken in Worte zu kleiden trachtet. Aber eben diese hohe Stufe der Entwicklung verstellt oft den Blick auf die zugrundeliegenden elementaren Gesetzmäßigkeiten. Sie verleitet dazu, sich mit subtilen, aber doch eher randständigen Eigenschaften zu befassen - mit irgendwelchen morphologischen oder syntaktischen Idiosynkrasien beispielsweise. Wenn man Struktur und Funktion der menschlichen

Sprachvermögens verstehen möchte, so muß man untersuchen, wie Menschen in den unterschiedlichsten kommunikativen Situationen ihre angeborene Lernfähigkeit auf einen bestimmten Input anwenden, wie sie diesen Input in zunächst recht einfache Systeme umsetzen, wie sie eine gegebene Lernervarietät allmählich in eine andere, komplexere verwandeln, bis dieser Prozeß schließlich zum Stehen kommt - entweder weil sie keine Unterschiede zur Varietät ihrer sozialen Umgebung mehr bemerken, oder weil sie zwar solche Unterschiede bemerken, aber nicht mehr in die Lage sind, ihre eigene Varietät weiterzuentwickeln. Die Erforschung des Spracherwerbs, und die des Zweitspracherwerbs im besonderen, ist daher keine "Anwendung" von Erkenntnissen anderer Teilbereiche der Linguistik. Sie ist ein genuiner Beitrag zum Verständnis des menschlichen Sprachvermögens, dieser einzigartigen Fähigkeit, mit denen uns eine gütige Natur beschenkt hat.

Literatur

- Becker, Angelika, und Rainer Dietrich (1996): The Acquisition of Scope in L2 German. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 104, 115-140.
- Bernini, Giuliano, und Anna Giacalone Ramat, Hrsg. (1990): *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Mailand: Franco Angeli.
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Dietrich, Rainer, Wolfgang Klein und Colette Noyau (1995): *Temporality in Second Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- Dimroth, Christine, und Wolfgang Klein (1996): Fokuspartikel in Lernervarietäten. Ein Analyserahmen und einige Beispiele. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 104, 73 - 114.
- Klein, Wolfgang, und Clive Perdue (1997): The Basic Variety, or Couldn't Natural Languages Be Much Simpler? In: *Second Language Research* 13, S. 301 - 347.
- de Saussure, Ferdinand (1916): *Cours de Linguistique Generale*. Paris: Payot.
- von Stutterheim, Christiane, und Wolfgang Klein (1987): A Concept-Oriented Approach to Second Language Studies. In: Carol Pfaff, Hrsg., *First and Second Language Acquisition Processes*. Rowley, Mass.: Newbury House. 191 - 205.