

Klein, W., & Dimroth, C. (2003). Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand. In U. Maas & U. Mehlem (Eds.), *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern. IMIS 21*, 127-161. Osnabrück: IMIS.

Wolfgang Klein und Christine Dimroth

## **DER UNGESTEUERTE ZWEITSPRACHERWERB ERWACHSENER: EIN ÜBERBLICK ÜBER DEN FORSCHUNGSSTAND**

### **INHALT**

#### **0. EINLEITUNG**

#### **1. DER UNGESTEUERTE SPRACHERWERB ERWACHSENER UND SEINE ERFORSCHUNG**

#### **2. DREI ZENTRALE THEMEN DER ZWEITSPRACHERWERBSFORSCHUNG (ZSE)**

##### 2.1 GESTEUERTER UND UNGESTEUERTER SPRACHERWERB

##### 2.2 ERSTSPRACHERWERB - ZWEITSPRACHERWERB

##### 2.3 WIE ERKLÄRT SICH DER UNTERSCHIEDLICHE LERNERFOLG VON KINDERN UND ERWACHSENEN?

#### **3. GRUNDGRÖßEN DES SPRACHERWERBS**

##### 3.1 DER SPRACHVERARBEITER

##### 3.2 DER INPUT

##### 3.3 DER ANTRIEB

#### **4. LERNERVARIETÄTEN**

##### 4.1 GRUNDANNAHMEN

##### 4.2 ERGEBNISSE

##### 4.2.1 DREI STUFEN

##### 4.2.2 DIE BASISVARIETÄT

##### 4.3 WESHALB FINDET SICH DIE BASISVARIETÄT NICHT BEI KINDERN ODER IM UNTERRICHT?

**5. WAS KANN MAN DARAUS FÜR DIE SPRACHFÖRDERUNG ABLEITEN?**

**LITERATUR**

**0. EINLEITUNG**

Der Fremdsprachenunterricht, gleich in welcher Form und zu welchen Zwecken, knüpft stets an das jedem Menschen von Geburt an gegebene, sich im Laufe der Jahre entwickelnde Sprachlernvermögen des Menschen an und versucht es zu optimieren. Wie erfolgreich dieser Versuch ist, hängt von einer Reihe von Bedingungen ab, beispielsweise institutionellen Rahmenbedingungen, dem Talent der Lehrer, dem Interesse der Lernenden, aber auch von unserem Wissen darüber, wie denn das menschliche Sprachlernvermögen zu einem gegebenen Lebensalter überhaupt beschaffen ist. Um in einen natürlichen Prozess optimierend einzugreifen, sollte man wissen, welchen Gesetzmäßigkeiten dieser Prozess unterliegt. Diese Gesetzmäßigkeiten zu klären, ist Gegenstand der Zweitspracherwerbsforschung.

Ziel der folgenden Darlegungen ist es, einen Überblick über den Forschungsstand auf diesem Gebiet zu geben, genauer gesagt, über unser Wissen zum ungesteuerten Zweitspracherwerb erwachsener Lerner. Mit ‚ungesteuert‘ ist der Erwerb außerhalb des Unterrichts, also lediglich durch die alltägliche Kommunikation mit Sprechern der zu lernenden Sprache gemeint. Diese Art, eine Zweitsprache zu lernen, entspricht dem naturgegebenen menschlichen Sprachlernvermögen, wie es unserer Spezies, und nur unserer Spezies, zu eigen ist; über Jahrtausende der menschlichen Geschichte und auch heute noch in den meisten Kulturen wird eine Zweitsprache ausschließlich auf diese Weise gelernt. Der Unterricht kann, wie bemerkt, immer nur ein Versuch sein, in diesen natürlichen Prozeß optimierend einzugreifen.

Die Forschung in dem Gebiet des ungesteuerten Spracherwerbs ist in mehrfacher Hinsicht begrenzt. Sie beschränkt sich bislang

- (a) auf einige wenige Zielsprachen, darunter auch das Deutsche, und
- (b) auf die gesprochene Sprache.

Untersuchungen zum ungesteuerten Erwerb der Schriftsprache – falls es ihn denn überhaupt in nennenswertem Maße gibt – kennen wir nicht. Deshalb haben Aussagen darüber bis jetzt keine wissenschaftliche Grundlage. Wir werden uns deshalb im folgenden auf den ungesteuerten Erwerb der gesprochenen Sprache durch Erwachsene Lerner beschränken.

## 1. DER UNGESTEUERTE SPRACHERWERB ERWACHSENER UND SEINE ERFORSCHUNG

Jedes Kind lernt in den erste Lebensjahren normalerweise eine Sprache, seine ‘Muttersprache’. Dieser Erwerbsprozeß scheint mühelos und gleichsam beiläufig; genauer besehen gestaltet er sich jedoch sehr kompliziert, und er dauert sehr lange (Klann-Delius, 1999). Besonders augenfällig ist dies für den Bereich des Wortschatzes: neue Wörter oder auch nur neue Gebrauchsweisen bekannter Wörter lernt man das ganze Leben hindurch. Es gilt aber durchaus auch für grammatische Eigenschaften, etwa aus der Bereich des Satzbaus oder der Flexion. Acht- bis Zehnjährige sprechen fließend, aber eine genaue Analyse zeigt, daß sie manche grammatische Konstruktionen ihrer Sprache noch nicht beherrschen. Besonders lange dauert der Erwerb komplexerer sprachlicher Fähigkeiten, etwa die Produktion längerer Texte oder bestimmte Formen des sozial angemessenen sprachlichen Verhaltens. Auch hier lernt man unter Umständen über die ganze Lebensspanne hinweg immer wieder dazu.

Dennoch kann man sicherlich sagen, daß der Erstspracherwerb mit der Pubertät *im wesentlichen* abgeschlossen ist. Sein Ergebnis ist in aller Regel eine ‘perfekte’ Beherrschung der jeweiligen Sprache. Mit "perfekt" ist hier nicht gemeint, daß das Sprachvermögen schon seinen denkbaren Höhepunkt erreicht hätte; nicht jeder Deutsche schreibt mit vierzehn Jahren wie Goethe mit vierzig. Gemeint ist vielmehr, daß jeder normale Mensch etwa zur Zeit der Pubertät über eine Sprachbeherrschung verfügt, die sich von jener seiner sozialen Umgebung nicht auffällig unterscheidet: er hat das Sprachverhalten jener, von denen er lernt, ‘perfekt’ repliziert. In diesem Sinne ist die Sprachbeherrschung eines ungelerten Arbeiters mit einem aktiven Wortschatz von 600 Wörtern und schlichten aber klaren Konstruktionen ‘perfekt’, nicht hingegen die Sprachbeherrschung eines ausländischen Goetheforschers mit 5 000 aktiv gebrauchten Wörtern und höchst komplexer - wenn auch bisweilen falscher - Grammatik und ausgeprägtem ‘ausländischem Akzent’. Mit einem Satz: der Erstspracherwerb ist ein natürlicher Prozeß, er wird nicht systematisch und planvoll von außen gesteuert, dauert recht lange und führt in der Regel zur

‘perfekten’ Beherrschung der zu lernenden Sprache.

Die meisten Menschen lernen darüber hinaus eine zweite, viele eine dritte oder vierte Sprache. Verlauf und Endergebnis dieses Zweitspracherwerbs (oder "Mehrspracherwerbs")<sup>1</sup> sind, verglichen mit dem Erstspracherwerb, relativ uneinheitlich. Dafür sind viele Faktoren verantwortlich, von denen zwei besonders wichtig sind: ALTER und ART DES ERWERBS variieren beträchtlich. Der Erstspracherwerb setzt praktisch mit der Geburt ein. Der Zweitspracherwerb beginnt zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten. Es ist möglich, dass von Anfang an zwei Sprachen gelernt werden - ein Fall, den man sinnvollerweise nicht als ‘Zweitspracherwerb’, sondern als ‘bilingualen Erstspracherwerb’ bezeichnet (Meisel 1994). Eine zweite Sprache kann aber zu jedem beliebigen späteren Zeitpunkt hinzutreten, im frühen Kindesalter, wenn kaum die ersten Strukturen der Muttersprache vorhanden sind, bis zum fortgeschrittenen Erwachsenenalter, in dem das Lernvermögen nicht nur für Sprache nach allgemeiner Erfahrung nachgelassen hat: der Übergang ist daher gleitend. Das *Lernalter* führt, so sollte man zumindest annehmen, zu verschiedenen Formen des Zweitspracherwerbs. Ebenso wichtig ist aber die besondere *Art* des Erwerbs. Der Erstspracherwerb erfolgt in der alltäglichen Kommunikation und zumindest bis zum Schulbeginn ohne systematisch steuernde Intervention von außen. Kinder haben zwar ein außerordentlich feines Ohr für sprachliche Eigenschaften, aber sie sind gegenüber korrigierenden Einflüssen auf ihre Art zu reden zumindest bis ins Schulalter oft sehr widerborstig. Sie verlassen sich zumindest in dieser Hinsicht lieber auf das, was sie selber hören, als auf das, was man ihnen vorzuschreiben versucht.

Eine Zweitsprache kann in derselben Weise, nämlich in der alltäglichen Kommunikation, gelernt werden - etwa bei Kindern, die mit geringer zeitlicher Verzögerung eine zweite Sprache lernen, weil ihre soziale Umgebung dies erfordert, oder beim Spracherwerb ausländischer Zuwanderer im Erwachsenenalter. Der Zweitspracherwerb kann aber auch das Produkt einer systematischen Intervention, also des *Sprachunterrichts*, sein, und je nach Art dieses Unterrichts wiederum sehr unterschiedliche Formen annehmen. Dementsprechend spricht man von UNGESTEUERTEM und GESTEUERTEM Zweitspracherwerb; für letzteren sagt man oft auch FREMDSPRACHERWERB (die Terminologie ist in der Forschung nicht völlig einheitlich). Je nach Alter und nach Art des

<sup>1</sup>Das Wort ‘Zweitsprache’ wird hier, wie in der Forschung üblich, für jede Sprache gebraucht, die nicht die erste Sprache des Lerners ist, also auch die dritte, vierte oder siebzehnte.

Unterrichts gibt es hier wiederum sehr unterschiedliche Unterformen. Wenn man daher von verschiedenen Typen des Spracherwerbs redet, so muss man sich vor Augen halten, dass es sich um ein reiches Spektrum von Erscheinungsformen handelt, die gleitend ineinander übergehen und unter denen die eine oder andere besonders häufig, aus praktischen Gründen besonders wichtig oder unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten besonders aufschlußreich ist. Drei in diesem Sinne 'typische' Formen des Spracherwerbs sind:

#### A. Der einsprachige ERSTSPRACHERWERB

Er ist insofern von besonderer Bedeutung, weil jeder normale Mensch eine erste Sprache lernt; so liegt denn die Annahme nahe, dass diese Art des Erwerbs am reinsten die naturgegebenen Gesetzmäßigkeiten des menschlichen Sprachlernvermögens widerspiegelt, da der Lerner beim Erstspracherwerb ja noch keine andere Sprache kennt, die eventuell mit dem neu zu erlernenden sprachlichen Wissen irgendwie interagieren könnte.

#### B. Der UNGESTEUERTE ZWEITSPRACHERWERB im Erwachsenenalter

Dies ist die Form des Spracherwerbs, die wir bei den meisten ausländischen Zuwanderern beobachten. Nicht jeder Mensch lernt im Erwachsenenalter eine zweite Sprache, und insofern ist die Form des Spracherwerbs weniger "natürlich"; sie ist aber doch insofern natürlich, als sie ganz vom naturgegebenen Umgang mit neuem sprachlichem Material bestimmt ist und nicht zugleich die Auswirkungen einer gezielten, mehr oder minder sinnvollen Intervention - eben des Unterrichts - zeigt.

#### C. Der traditionelle grammatikorientierte ZWEITSPRACHERWERB in der Schule (oft zur Abgrenzung vom ungesteuerten Zweitspracherwerb als FREMDSPRACHERWERB bezeichnet).

Dies ist die Form des Spracherwerbs, die wir in ihrer ausgeprägtesten Form im klassischen Lateinunterricht finden. Kein Mensch lernt von Natur aus eine Sprache auf diese Weise; aber er kann sie auf diese Weise lernen, und in vielen Fällen, wie eben im Lateinunterricht, ist es sogar die einzige Möglichkeit.

Immer sollte man sich jedoch vor Augen halten, daß diese drei Formen Extremfälle sind, zwischen denen es zahlreiche Zwischenstufen gibt, beispielsweise

- den mehrsprachigen Erstspracherwerb (der weltweit gesehen vielleicht sogar häufiger vorkommt als der einsprachige Erstspracherwerb),
- den Zweitspracherwerb im Kindesalter, beispielsweise bei Kindern ausländischer Arbeiter
- den Fremdspracherwerb im kommunikativ orientierten, vielleicht gar konsequent einsprachigen Unterricht
- den Förderunterricht für erwachsene Zuwanderer, der sozusagen parallel zum ungesteuerten Erwerb verläuft, usw. usw.<sup>2</sup>

Im folgenden werden wir nicht immer wieder an diesen Umstand erinnern, sondern der Einfachheit halber von diesen drei typischen Formen reden. Diese drei Ausprägungen des Spracherwerbs haben gewisse Gemeinsamkeiten, aber auch deutliche Verschiedenheiten:

1. (Ungesteuertem) Zweitspracherwerb und Fremdspracherwerb ist gemeinsam,
  - (a) daß der Lerner bereits eine Sprache beherrscht,
  - (b) daß er im Alter vorangeschritten ist, und
  - (c) daß das Ergebnis in aller Regel nicht, wie beim Erstspracherwerb, eine ‘perfekte’ Beherrschung der zu lernenden Sprache ist (obwohl dies auch wiederum nicht ausgeschlossen ist).
2. Erstspracherwerb und ungesteuerter Zweitspracherwerb sind gleichsam "natürliche" Prozesse, d.h. sie beruhen auf den uns von der Natur gegebenen Mechanismen der Sprachverarbeitung und den Prinzipien, die sie steuern. Der Fremdspracherwerb ist demgegenüber ein Versuch, auf diesen Prozeß aufgrund gewisser Überlegungen oder auch praktischer Erfahrungen steuernd von außen einzuwirken, um ihn so zu optimieren.
3. Der Erstspracherwerb ist nur eine einzelne Komponente in der gesamten kognitiven und sozialen Entwicklung des Kindes; beim Zweitspracherwerb wie beim Fremdspracherwerb ist

<sup>2</sup>Ein weiterer Fall ist der “Wiedererwerb” einer Sprache, die einmal gelernt worden war, dann aber mehr oder minder vergessen wurde. Nach allgemeiner Ansicht erleichtert dies den Erwerb; aber man muß auch hier wiederum eine ganze Reihe von Fällen unterscheiden, und wie der ‘Wiedererwerb’ wirklich vonstatten geht, ist nur selten wissenschaftlich untersucht worden.

diese Entwicklung hingegen in wesentlichen Teilen abgeschlossen. Dies kann ein Vorteil sein, es kann sich aber auch als Hindernis erweisen, denn eine zweite Sprache zu lernen, erfordert zugleich eine bestimmte kognitive und soziale Umorientierung.

In Abschnitt 3 wird auf drei zentrale Gegensätze zwischen diesen Formen näher eingegangen, weil sich an ihnen einige der meistdiskutierten Probleme der Spracherwerbsforschung gut veranschaulichen lassen.

Gibt es angesichts der unterschiedlichen Formen des Spracherwerbs überhaupt allgemeine Prinzipien, die bestimmen, wie man all jene Eigenschaften, die zur Sprachbeherrschung gehören, lernt oder auch nicht lernt? Die Fähigkeit, sich eine Sprache anzueignen, ist uns von Natur aus gegeben. Aber weshalb führt sie in manchen Fällen zur 'perfekten' Beherrschung, in anderen hingegen nicht? Wie kann man in das naturgegebene, nur unserer Spezies eigene Lernvermögen steuernd eingreifen, um es zu optimieren - denn nichts anderes ist der Sprachunterricht? Dazu müßte man zunächst einmal wissen, nach welchen Prinzipien das menschliche Sprachlernvermögen funktioniert, solange es nicht unter dem Einfluß einer bestimmten Methode steht - d.h. man muß untersuchen, wie Kinder und Erwachsene unter natürlichen Bedingungen eine Sprache lernen. Eben darum geht es in der Zweitspracherwerbsforschung im sozialen Kontext.

Forschungen auf diesem Gebiet sind schwierig, viel schwieriger als Untersuchungen des gesteuerten Spracherwerbs. Eine ernsthafte Forschung auf diesem Gebiet gibt es, von vereinzelt Vorläufern abgesehen, erst seit dreißig Jahren. In dieser Zeit sind erhebliche Fortschritte erzielt worden. Dennoch muß man mit Empfehlungen für den Sprachunterricht vorsichtig sein. Es gibt im wesentlichen vier Gründe, weshalb die Forschung auf diesem Gebiet so schwierig ist<sup>3</sup>:

1. Der Erwerb wird, wie schon bemerkt, von einer ganzen Fülle von Faktoren unterschiedlicher Art und Ausprägung bestimmt. Sie wirken zusammen und sind oft sehr schwer zu isolieren; wir gehen auf die wesentlichen Faktoren in Abschnitt 3 etwas näher ein.
2. Die Beherrschung einer Sprache umfaßt sehr viele einzelne Fertigkeiten, die in aller Regel

<sup>3</sup>Einen Überblick über den Forschungsstand vermitteln Ellis 1994, Bialystok und Hakuta 1994, Jordens und Lalleman 1996, Ritchie und Bhatia 1996, Mitchell und Myles 1998, Braid 1999.

eng miteinander verzahnt sind. Dazu zählen beispielsweise

- die Phonologie, d.h. die Aussprache der einzelnen Laute und - eine sehr wichtige, aber schwer zu lernende und so gut wie nie gelehrt Eigenschaft - die Intonation.
- die Syntax, d.h. Eigenschaften wie Wortstellung, Rektion, Kongruenz usw.
- die Morphologie, d.h. Konjugation, Deklination, Wortbildung
- das Lexikon, d.h. Wörter und zusammengesetzte Ausdrücke, insoweit sich ihre Bedeutung nicht aus der Bedeutung ihrer Teile ergibt (Kollokationen, Phraseologismen usw.)
- Bildung und Verstehen komplexer Texte wie etwa Wegbeschreibungen, Instruktionen, Gebrauchsanweisungen
- angemessenes interaktives Verhalten, z.B. Rederecht oder Anredeformen, um nur einige zu nennen.

In Schriftsprachen kommen unter Umständen die verschiedenen Aspekte des schriftlichen Sprachgebrauchs hinzu.

3. Die Untersuchung des Spracherwerbs allgemein, insbesondere aber des ungesteuerten Spracherwerbs Erwachsener wirft erhebliche empirische und methodische Probleme auf. Um zu erforschen, wie sich ein erwachsener ausländischer Zuwanderer das Deutsche aneignet oder auch nicht, muß man, allein um die erforderlichen Daten zu erhalten, über einen langen Zeitraum - in der Regel mehrere Jahre hinweg - sein sprachliches Verhalten in Produktion und Verstehen verfolgen und aufzeichnen. Dies ist zum einen ungeheuer aufwendig, und zum anderen ist es sozial und ethisch problematisch. Daher ist es kein Wunder, daß es bislang nur wenig wirklich umfassende Corpora gibt, die den natürlichen Spracherwerb Erwachsener dokumentieren. Solange man aber keine verlässliche Datengrundlage hat, kann es keine wissenschaftlich verlässlichen Aussagen über den ungesteuerten Spracherwerb geben.
4. Ein vierter Grund ist weniger offensichtlich, aber nicht weniger wichtig. Er hängt mit einer bestimmten Sehweise zusammen, die die wissenschaftliche Erforschung des Spracherwerbs lange geprägt hat. Charakteristisch für diese Sehweise ist die stillschweigende Annahme, daß es bestimmte, strukturell wohldefinierte Objekte, 'Sprachen' wie das Englische, das



Deutsche oder das Chinesische, gibt, deren Eigenschaften der Lernende genau reduplizieren muß. Diese Gedanke ist nicht völlig falsch, aber er verengt den Blick auf die Natur des Lernprozesses und des angeborenen Sprachvermögens, das ihn möglich macht. Man kann sich dies an einer einfachen Überlegung klarmachen. Es gibt in der Welt schätzungsweise 5000 Sprachen - eine genaue Zahl läßt sich prinzipiell nicht angeben, weil Sprachen keine sehr klar definierten Entitäten sind. Es gibt etwa 200 Staaten. Im Schnitt werden also, bei erheblicher Streuung, pro Staat 25 Sprachen gesprochen - wahrscheinlich mehr, denn viele Sprachen sind nicht auf einen Staat beschränkt. Daraus folgt, daß der Normalfall *mehrsprachige* Gesellschaften sind. Einsprachige Gesellschaften sind eine völlige Ausnahme. Dies läßt sich natürlich nur eingeschränkt auf den einzelnen Sprecher übertragen. *Der Normalfall ist aber, daß ein Mensch mehrere Sprachen lernt, wenn auch in unterschiedlichen Graden der Perfektion.* Die Bedingungen, unter denen dies geschieht, können höchst unterschiedlich sein. Ein Kind kann von Geburt an mit Beispielen aus verschiedenen Sprachen konfrontiert sein; diese sind vielleicht an unterschiedliche Personen oder Situationen gebunden. Es mag sein, daß die Proben aus einer zweiten, dritten, vierten Sprache erst später hinzukommen; es mag weiterhin sein, daß dem Lernenden eine bestimmte Sprache überhaupt nicht über den Gebrauch in einer bestimmten sozialen Situation zugänglich wird, sondern höchst indirekt über den 'Unterricht', also eine Lernweise, auf die das angeborene menschliche Sprachvermögen von Natur aus nicht unbedingt eingestellt ist.

Ebenso unterschiedlich wie die *Lernbedingungen* sind die *Ergebnisse*. In der Regel wird zumindest eine Sprache 'perfekt' gelernt, d.h. so, daß sich der Sprecher in seinem sprachlichen Verhalten nicht oder nicht auffällig von seiner sozialen Umgebung abhebt. Andere Sprachen werden 'weniger perfekt' gelernt; dies ist der häufigere Fall (der Leser denke an sich selbst). Die 'perfekte Beherrschung einer Sprache' ist daher nur ein Grenzfall dessen, wohin das angeborene Sprachvermögen führen kann. Man kann diese Überlegungen in drei Punkten zusammenfassen:

**A. Die *normale* Manifestation des angeborenen menschlichen Sprachvermögens sind 'Lernervarietäten', d.h. Formen des sprachlichen Verhaltens, die sich entwickeln, wenn der Lernende das sprachliche Verhalten der Lernumgebung zu reproduzieren versucht.**

**B. Im Regelfall bildet ein Sprecher mehrere solcher ‘Lernervarietäten’ aus.**

**C. Unter diesen wird gleichfalls *im Regelfall* zumindest eine so beherrscht, daß sich der Sprecher in seinem sprachlichen Verhalten nicht auffällig von jenem der Lernumgebung unterscheidet.**

Der letztgenannte Fall, die ‘perfekte Reproduktion’, wird traditionell als besonders wichtig angesehen. Dies liegt an bestimmten *normativen* Vorstellungen der Beteiligten - der Lerner selbst, ebenso der Personen aus ihrer sozialen Umgebung, von denen sie lernen, eventuell der Lehrer, die sie darin unterrichten, und schließlich auch der Wissenschaftler, die all dies untersuchen. Wenn man sich auf diesen Fall beschränkt, so führt dies zu einem falschen Bild von der Natur des menschlichen Sprachvermögens und dessen, was es leistet, wenn es mit einem bestimmten ‘Input’ konfrontiert ist. Wenn man die Prinzipien des Spracherwerbs verstehen will, sollte man sich daher nicht auf den Grenzfall der ‘perfekten Reproduktion’ konzentrieren, so interessant dieser aufgrund seiner eminenten sozialen Bedeutung sein mag, sondern allgemein untersuchen, wie das angeborene menschliche Sprachvermögen zu unterschiedlichen Zeiten und unter unterschiedlichen Bedingungen mit unterschiedlichem Input umgeht. Man muß die Entstehung, Entwicklung und Struktur von Lernervarietäten untersuchen. Dies geschieht, wie bemerkt, seit etwa dreißig Jahren; die Forschung hat sich dabei auf einige Sprachen konzentriert, für die hinlänglich umfangreiche Daten zur Verfügung stehen. Dazu zählt auch das Deutsche, das in dieser Hinsicht neben dem Englischen die bestuntersuchte Sprache weltweit ist. In Abschnitt 4 werden wir auf einige zentrale Ergebnisse dieser Forschung eingehen.

## **2. DREI ZENTRALE THEMEN DER ZWEITSPRACHERWERBSFORSCHUNG (ZSE)**

Die Spracherwerbsforschung hat sich mit den unterschiedlichsten Gebieten befaßt; es gab und gibt jedoch einige Kristallisationspunkte, die sich vor allem an drei großen Gegensätzen zwischen den verschiedenen Formen des Spracherwerbs festmachen.

Dies sind

- der Gegensatz zwischen dem Erlernen einer zweiten Sprache in der alltäglichen Kommunikation einerseits, im Unterricht andererseits,

- der Gegensatz zwischen Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb und
- der unterschiedlichen Lernerfolg von Kindern und Erwachsenen im Zweitspracherwerb ('Alterseffekt').

Auf diese drei Gegensätze und was die Forschung dazu zu sagen hat, gehen wir im folgenden ein.

## 2.1 GESTEUERTER UND UNGESTEUERTER SPRACHERWERB

Wie so manche Wissenschaft hat die ZSE-Forschung ihren Ursprung in einem praktischen Problem - der Frage, wie man den Sprachunterricht auf eine wissenschaftliche Grundlage stellen kann. Solange man nicht weiß, nach welchen Prinzipien das Erlernen einer Sprache funktioniert, können optimierende Eingriffe nur eine Sache der Erfahrung sein; deshalb muß man diesen Prozeß erforschen. Diese Verankerung in Bedürfnissen des Fremdsprachunterrichts legt eine Sehweise auf den ZSE nahe, die sich durch zwei Annahmen charakterisieren läßt:

- Es gibt ein klar umrissenes 'Ziel' des Erwerbsprozesses - die zu erlernende (bzw. zu lehrende) Sprache. Die Eigenschaften dieser 'Zielsprache' sind wohldefiniert, sie bilden ein strukturell und funktional ausbalanciertes System, das von jenen, die es in der Kindheit gelernt haben, perfekt beherrscht und in Grammatiken und Wörterbüchern mehr oder minder korrekt beschrieben ist.
- Die Lerner weichen von diesem Ziel in unterschiedlichem Maß ab - sie machen 'Fehler' in Produktion und Verstehen, weil ihnen das erforderliche Wissen oder die erforderlichen Fertigkeiten fehlen.

Man kann diese Sehweise die ZIEL-ABWEICHUNG-PERSPEKTIVE nennen. Aufgabe des Lehrers ist es, die Abweichungen zu minimieren. Aufgabe des Forschers ist es zu klären, welche Fehler unter welchen Bedingungen auftreten. Unmittelbare Folge dieser Sehweise ist, daß das sprachliche Verhalten des Lernalters in Produktion und Verstehen nicht nach seinen Eigengesetzlichkeiten betrachtet wird, als unmittelbare Manifestation seines Sprachvermögens, sondern im Verhältnis zu einer vordefinierten Norm: man untersucht nicht, was der Lerner tut, sondern wo ihm nicht gelingt, was er tun sollte. Man betrachtet seine Äußerungen im Verlauf des Erwerbs, gleich ob diese spontan kommen oder als Teil einer Übungsaufgabe im Unterricht, als

mehr oder minder gut gelungene Versuche, die strukturellen Eigenschaften zielsprachlicher Äußerungen nachzuahmen. Ihren reinsten Ausdruck findet diese Sehweise in der nach wie vor vorherrschenden Methode der ZSE-Forschung, der Analyse von 'Fehlern' (Corder 1981; Ellis 1994, 561-664).

Es gibt zumindest drei Gründe, die die Ziel-Abweichung-Perspektive so natürlich und attraktiv, ja schier selbstverständlich machen. Der erste wurde bereits erwähnt: es ist die natürliche Betrachtungsweise des Lehrers. Der Sprachunterricht ist ein normativer Prozeß, und der Lehrer hat dafür Sorge zu tragen, daß der Schüler der Norm so nahe kommt wie möglich. Daher muß ermittelt werden, wo und warum ein Schüler von diesem Ziel abweicht. Es ist zum zweiten aber auch die natürliche Sehweise all jener, die eine Fremdsprache im Unterricht lernen mußten - und das heißt eines jeden Sprachforschers. Es ist sehr schwer, sich von dieser 'Rotstift-Perspektive' zu lösen: da ist eine Sprache, die klar festgelegt ist, man muß sie lernen, und man hat es, anders als beim Erwerb der Muttersprache, nicht so recht geschafft.

Diese normative Erfahrung ist ohne Zweifel auch prägend für die Art und Weise, wie der normale Sprachwissenschaftler seinen Gegenstand betrachtet - die 'Sprache' ist ein in sich geschlossenes, strukturell wohldefiniertes Wissenssystem. Zum dritten erleichtert die Ziel-Abweichung-Perspektive dem Forscher seine Arbeit ungemein. Sie liefert ihm einen klaren Maßstab an die Hand, mit dem man Produktion und Verstehen des Lernenden messen kann - die Zielsprache, genauer gesagt, das, was anerkannte Grammatiken und Wörterbücher über diese Zielsprache sagen. Gemessen werden die Unterschiede zwischen dem, was der Lerner tut, und dem, was die festgelegten Normen der Zielsprache verlangen. Die klassische Methode der ZSE-Forschung ist daher nach wie vor eine mehr oder minder subtile Verfeinerung des Rotstifts: Abweichungen werden kodiert, gezählt, statistisch ausgewertet und zu irgendwelchen Faktoren in Bezug gesetzt. Man zählt beispielsweise, wie oft spanische und wie oft französische Lerner des Englischen das Subjektpronomen auslassen oder wie oft sie eine solche Auslassung für fehlerhaft halten; ergibt sich ein signifikanter Unterschied, so wird dies traditionell als *Transfer* (aus der Ausgangssprache) oder als *Interferenz* (mit der Ausgangssprache) gedeutet. Eine methodische Alternative dazu besteht darin, einzelne Abweichungen zu betrachten und zu erklären, wie sie zustande kommen, .d.h. quantitatives Hypothesen-Testen läßt sich durch

qualitative Betrachtungen ergänzen oder ersetzen; die zugrundeliegende Perspektive ist dieselbe. Weitaus die meisten empirischen Untersuchungen zum ZSE gehen so vor, und dies entspricht auch durchaus etablierten wissenschaftlichen Standards.

Allerdings besagen diese Untersuchungen wenig über das menschliche Sprachvermögen und das, was es leistet, wenn es unter normalen Bedingungen arbeitet. Im Unterricht wird es nämlich auf einen Input angewandt, der dem Lernenden in didaktisch mehr oder minder sinnvoll aufbereiteter Form zugänglich gemacht wird. Solche Untersuchungen messen die Eigenschaften der menschlichen Sprachverarbeitung in einem dafür untypischen Kontext, und sie messen zugleich den Effekt einer bestimmten Unterrichtsmethode. Sie erklären daher bestenfalls, wo und weshalb unsere spezies-spezifische Fähigkeit Sprachen zu lernen, unter ganz besonderen Bedingungen *nicht* funktioniert; sie tragen damit allenfalls indirekt etwas dazu bei, die spezifischen Gesetzmäßigkeiten des Spracherwerbs und die Beschaffenheit des menschlichen Sprachvermögens, das diesen Gesetzmäßigkeiten zugrundeliegt, zu verstehen.

## 2.2 ERSTSPRACHERWERB - ZWEITSPRACHERWERB

Wie schon in Abschnitt 1 gesagt wurde, ist eine schlichte Gegenüberstellung von Erstspracherwerb (ESE) und ZSE eine Vergrößerung; in Wirklichkeit gibt es eine Fülle höchst unterschiedlichen Konstellationen, in denen das menschliche Sprachvermögen bestimmte Sprachformen ausbildet. In der Praxis der Forschung versteht man unter ESE zumeist den monolingualen Erwerb der 'Muttersprache' bis zur 'perfekten' Beherrschung, unter ZSE den Erwerb einer weiteren Sprache, nachdem der ESE abgeschlossen ist. Die systematische Erforschung des ESE in diesem Sinne setzt um 1880 ein und hat sich seither reich entfaltet. An diese Tradition knüpft die ZSE-Forschung in Methoden und Denkweisen vielfach an. Besonders bedeutsam ist dabei naturgemäß die Frage, was beiden gemeinsam ist und was sie unterscheidet.

Die einfachste Annahme wäre hier sicherlich, wenn ESE und ZSE denselben Gesetzmäßigkeiten folgen würden. Diese *Identitätshypothese* ist in der Tat vertreten worden, allerdings stets bezogen auf einige Einzelfälle, etwa die Reihenfolge, in der bestimmte Flexionsmorpheme im Englischen gelernt werden, oder den Erwerb der Negation (siehe dazu zusammenfassend Wode 1981). Das Gegenstück dazu ist die *Kontrastivitätshypothese*. Sie besagt, daß man sich beim ZSE lediglich jene strukturellen Eigenschaften aneignen muß, in denen sich die zweite Sprache von

der ersten unterscheidet. Daraus kann man ableiten, daß ein Ausdrucksmittel, sei es ein Wort oder eine Konstruktion, umso schwieriger zu lernen ist, je stärker die beiden beteiligten Sprachen sich darin unterscheiden; möglicherweise bestimmt der Grad der Kontrastivität sogar Tempo und Struktur des Erwerbsprozesses. Dieser Gedanke hat zumindest eine erhebliche Anfangsplausibilität, und so ist er denn seit den Fünfzigerjahren immer wieder in verschiedenen Varianten vorgetragen worden. Nicht zuletzt hat er den Anstoß zu einer Reihe von 'kontrastiven Grammatiken' gegeben. Ihr Nutzen für die Spracherwerbsforschung ist allerdings sehr begrenzt. Dies hat mehrere Gründe. So ist für den für den Spracherwerb nicht entscheidend, wo und wie sich zwei sprachliche SYSTEME unter irgendeiner linguistischen Analyse unterscheiden, sondern was sich davon im WISSEN DES LERNERS zu einem gegebenen Zeitpunkt widerspiegelt: der Lerner muß nicht zwei Systeme zueinander in Bezug setzen - so wie sie sich in den Augen des analysierenden Linguisten darstellen -, sondern seine Repräsentation der Ausgangssprache zu seiner Deutung des Inputs. Zweitens ist ein krasser Unterschied gewöhnlich viel leichter zu erkennen als ein geringer, und demnach sollte er auch leichter zu lernen sein. Drittens zählen zur Sprachbeherrschung sowohl Verstehen wie Produktion, und eine strukturelle Eigenschaft mag leicht zu verstehen, aber schwer zu produzieren sein, und umgekehrt. Viertens hängt die Struktur des Erwerbs offenkundig von vielen anderen Faktoren ab, etwa der Häufigkeit im Input, der besonderen Art, wie dieser dem Lernenden zugänglich wird (in der realen Kommunikation oder einer eher metalinguistischen Darbietung im Fremdsprachunterricht), der kommunikativen Relevanz - ein türkischer Arbeiter lernt nicht jene Wörter oder Konstruktionen zuerst, die dem Türkischen möglichst ähnlich sind, sondern jene, die er besonders dringend benötigt. All dies besagt nicht, daß Kontraste keinerlei Rolle im Zweitspracherwerb spielen; aber sie sind nur ein Faktor unter vielen, und wahrscheinlich kein besonders wichtiger. Sie sind nur ein spezifischer Aspekt der Interaktion verschiedener Formen sprachlichen Wissens, das beim ZSE eine Rolle spielt.

### 2.3 WIE ERKLÄRT SICH DER UNTERSCHIEDLICHE LERNERFOLG VON KINDERN UND ERWACHSENEN?

Hier gibt es nach allgemeiner Meinung einen klaren Ausgangsbefund. Ein Kind gelangt normalerweise zur 'perfekten Beherrschung' der Muttersprache - nicht in dem Sinne, daß es seine sprachlichen Fähigkeiten nicht noch verbessern könnte, sondern in dem Sinne, daß

zwischen seinem eigenen Sprachverhalten und dem seiner Umgebung zum Schluß kein nennenswerter Unterschied besteht. Ebenso ist es nicht ungewöhnlich, daß ein Kind eine *Zweitsprache* bis zur Perfektion lernt. Beim erwachsenen Zweitsprachler ist dies selten der Fall. Normalerweise endet oder, wie man oft sagt, 'fossiliert' der Erwerbsprozeß des Erwachsenen auf einer Stufe, die von der Sprachbeherrschung des muttersprachlichen Sprechers mehr oder minder weit entfernt ist. Woher rührt dieser Unterschied?

Zwei Gründe sind denkbar: entweder muß es mit dem Alter zu tun haben, oder aber es liegt an dem Umstand, daß bereits eine Sprache vorhanden ist, die den Erwerb einer weiteren blockiert. Letzteres ist angesichts der schier unbegrenzten Speicherfähigkeit des menschlichen Gehirns nicht sehr plausibel, und klar widerlegt wird es durch den Umstand, daß der ZSE vor der Pubertät, sagen wir im Alter von sechs oder acht Jahren, normalerweise eben nicht fossiliert. Es handelt sich also um einen klaren 'Alterseffekt'. Offenbar verschwindet das Sprachlernvermögen nach der Pubertät zwar nicht völlig, aber es verändert sich deutlich zum schlechteren.

Da dieses Vermögen im Gehirn gespeichert ist, liegt es nahe, den Alterseffekt mit Veränderungen im Gehirn in Zusammenhang zu bringen. Vor gut dreißig Jahren hat der amerikanische Biologe Eric Lenneberg die Theorie aufgestellt, es gebe eine etwa bis zur Pubertät reichende 'kritische Phase', während der das Gehirn für den Spracherwerb rezeptiv ist; danach kann sprachliches Wissen nur vermittelt gelernt werden, etwa in jenem Sinne, in dem man sich auch Kenntnisse in Geschichte oder Geographie aneignet (Lenneberg 1967). Diese Theorie - vielleicht die meistdiskutierte der gesamten Spracherwerbsforschung - ist sehr einfach und daher sehr attraktiv; sie hat eine große Anhängerschaft gefunden. Allerdings hat sie sich empirisch nicht bestätigen lassen (der Forschungsstand ist gut dokumentiert in Birdsong 1999, vgl. auch Singleton 1989 und Long 1993).

Darüber hinaus gibt es zumindest drei weitere substantielle Gründe, die gegen eine rein biologische Erklärung des Alterseffekts im Sinne einer 'kritischen Periode' sprechen. Der erste hängt damit zusammen, daß man prinzipiell zwischen drei ganz verschiedenen, aber parallelen Entwicklungen, die vom Kind zum Erwachsenen führen, unterscheiden muß:

(a) *Biologische Entwicklung*. Hierzu zählen alle physiologischen Veränderungen in den zentralen und den peripheren Organen, d.h. in den Sprachzentren der Hirnrinde einerseits,

den Ohren und Artikulationswerkzeugen andererseits. Möglicherweise handelt es sich beim Alterseffekt zumindest teilweise um nicht unbedingt sprachspezifische Probleme der Wahrnehmung oder der Kontrolle von Muskelbewegungen.

- (b) *Soziale Entwicklung.* Ein Kind, das in eine japanische Umgebung hineingeboren wird, lernt nicht nur japanische Wörter und Konstruktionen. Zugleich mit dem Erlernen der Sprache wird es auch Teil einer Gesellschaft mit bestimmten Normen, Überzeugungen, Verhaltensweisen - kurzum, mit der 'Muttersprache' erwirbt das Kind auch eine soziale Identität. Ein erwachsener Zweitsprachler - etwa ein ausländischer Arbeiter, der nach Deutschland kommt - hat bereits eine solche Identität, und er läuft Gefahr, diese aufs Spiel zu setzen, wenn er sich zu sehr an seine neue Umgebung anpaßt. Ein Kind muß sich perfekt anpassen, sonst ist es ein Außenseiter; ein Erwachsener steht nicht in vergleichbarer Weise unter diesem Zwang. Die wenigen Untersuchungen, die es hierzu gibt, sprechen dafür, daß die Angst vor dem Verlust der sozialen Identität sehr wohl eine Lernblockade darstellen kann (Schumann 1978).
- (c) *Kognitive Entwicklung.* In der Forschung ist umstritten, in welchem Maße die linguistische Entwicklung des Kindes von der kognitiven abhängt und umgekehrt. Unstrittig ist aber, daß es einige klare Beispiele für eine solche Interaktion gibt. So weist das finite Verb im Deutschen - wie in allen indoeuropäischen Sprachen - eine Zeitmarkierung auf: mit jedem finiten Satz muß der Sprecher angeben, wie das Geschehen zeitlich zur Sprechzeit einzuordnen ist. Zu diesem Zweck muß er nicht nur die sprachspezifischen Ausdrucksmittel lernen, also beispielsweise die deutschen Tempusformen des Verbs oder die deutschen Zeitadverbien, sondern er muß auch über ein in Grenzen von Kultur zu Kultur variierendes Konzept von Zeit und Zeitlichkeit verfügen. Dies ist keine einfache Aufgabe, weil zu dem Zeitkonzept, das beispielsweise dem Deutschen zugrundeliegt, nicht nur zeitliche Relationen wie VOR, NACH, ÜBERLAPPEND MIT usw. gehören, sondern auch die Beherrschung der Deixis (also die Abhängigkeit von einem Bezugspunkt, der im Kontext gegeben ist) und anderer Formen der Kontextabhängigkeit. Entsprechendes gilt für andere kognitive Bereiche, die regelhaft in den Einzelsprachen ausgedrückt werden, etwa Räumlichkeit, Possessivität oder Kausalität. Der erwachsene Lerner verfügt bereits über ein solches Repertoire an kognitiven Kategorien - ein Umstand, der seinen Erwerb in positiver wie in negativer Hinsicht beeinflussen kann (von Stutterheim und Klein 1987).



Man muß annehmen, daß soziale und kognitive Entwicklung sich auf den Verlauf und vor allem auf den Erfolg von ESE und ZSE auswirken. Dafür spricht nicht zuletzt die ‘Selektivität der Fossilierung’, d.h. der Umstand, daß sich der Alterseffekt bei den einzelnen sprachlichen Fertigkeiten ganz unterschiedlich auswirkt. So ist es sehr schwer, als Erwachsener die Phonologie einer neuen Sprache zu lernen, während es beim Erwerb des Wortschatzes weitaus weniger Probleme zu geben scheint (vgl. die Überblicke in James 1996, Leather & James 1996 sowie Flege 1999).

Ein zweites Problem für die Theorie der Lennebergschen ‘kritischen Periode’ rührt daher, daß es über die Lebenszeit hinweg zwar zahlreiche biologische Veränderungen im Gehirn gibt; diese lassen sich aber, jedenfalls bis jetzt, nicht kausal mit einem spezifischen Alterseffekt um die Pubertät in Zusammenhang bringen. Vielmehr läßt die Lernfähigkeit im allgemeinen langsam nach; so sprechen denn auch neueren Untersuchungen von Bialystok & Hakuta 1999 eher für einen ‘graduellen Alterseffekt’ beim Spracherwerb.

Drittens schließlich ist die ‘perfekte Beherrschung’ nach der Pubertät zwar ungewöhnlich, aber keineswegs unmöglich (vgl. Birdsong 1992). Über tausend Jahre war das Lateinische die Sprache der Gelehrten im Abendland - eine Zweitsprache. Nicht alle beherrschten sie perfekt; aber abgesehen von der Phonologie, die man nicht beurteilen kann, sind die Schriften der mittelalterlichen Gelehrten zumeist ‘fehlerfrei’. Dies gilt nicht für die Aussprache (einschließlich der Intonation), deren ‘perfekte’ Erlernung einem Erwachsenen vielleicht am schwersten fällt. Aber auch hier haben zuletzt die Untersuchungen von Bongaerts und Mitarbeitern (1999) gezeigt, daß prinzipiell auch im Erwachsenenalter eine Aussprache zu erreichen ist, die muttersprachliche Sprecher nicht mehr als ‘fremd’ erkennen können.

All dies deutet daraufhin, daß die unterschiedliche Leichtigkeit, mit der Kinder und Erwachsene eine zweite Sprache lernen, nicht eine einzige Ursache haben; es liegt vielmehr ein ganzes Bündel von Faktoren zugrunde, die bei der Konzeption des Fremdsprachunterrichts für Erwachsene in Rechnung gestellt werden müssen.

### **3. GRUNDGRÖßEN DES SPRACHERWERBS**

So verschieden der Spracherwerb auch sein mag - drei Komponenten müssen immer gegeben

sein. Der Lerner muß über ein bestimmtes, im Gehirn gespeichertes SPRACHLERNVERMÖGEN verfügen, das wiederum ein Teil seines genetisch gegebenen Sprachvermögens ist. Für letzteres ist in der Psycholinguistik der Ausdruck *Sprachverarbeiter (language processor)* gebräuchlich; das Sprachlernvermögen ist nichts als die Anwendung des Sprachverarbeiters auf neues Material. Zweitens muß der Lerner *Zugang* zu diesem neuen Material, also zu Äußerungen der zu lernenden Sprache haben; diesen 'Input' kann er auf unterschiedliche Weise bekommen, und Art und Menge des Inputs prägen gleichfalls die besondere Form des Erwerbs. Drittens muß es einen besonderen Grund, eine Motivation, einen *Antrieb* geben, den Sprachverarbeiter auf den ihm zugänglichen Input anzuwenden; dieser Antrieb ist bei den verschiedenen Formen des Spracherwerbs sehr unterschiedlich, und auch dies hat erhebliche Auswirkungen auf den Erwerbsprozeß.

Sind alle drei Komponenten gegeben, so setzt der Prozeß des Spracherwerbs ein. Er erstreckt sich in aller Regel über viele Jahre. Sein Verlauf ist dabei durch eine bestimmte STRUKTUR gekennzeichnet, d.h. der Lerner eignet sich die vielen phonologischen, morphologischen, syntaktischen, lexikalischen und auch pragmatischen Eigenschaften der Sprache, zu der er Zugang hat, in einer bestimmten Reihenfolge an. Die Struktur des Prozesses mag erheblich variieren; dies hängt von Faktoren wie Häufigkeit im Input, kommunikative Wichtigkeit, Leichtigkeit der Verarbeitung, Gedächtnis des Lerners, kurzum, von der besonderen Konstellation der drei Faktoren Sprachverarbeiter, Zugang und Antrieb, ab. Variabel ist auch das TEMPO des Erwerbs, und auch dafür ist die besondere Faktorenkonstellation verantwortlich. So mag es sein, daß sehr schnell eine gewisse Ebene erreicht wird, die für die lebensnotwendige Verständigung ausreicht, daß aber jede weitere Entwicklung sehr langsam und je nach zu lernender Eigenschaft sehr unterschiedlich vorangeht. Umgekehrt kann es auch vorkommen, daß sich aus irgendeinem Grunde die Entwicklung wieder beschleunigt. Auf jeden Fall jedoch kommt der Prozeß irgendwann zum Erliegen. Dieser ENDZUSTAND ist nicht absolut; es kommt, nicht anders als beim ESE, oft vor, daß noch das eine oder andere Wort hinzugelernt wird. Wie weit dieser Endzustand vom Sprachverhalten der Lernumgebung abweicht, ist ganz offen. Beim ESE ist er gewöhnlich dann erreicht, wenn kein nennenswerter Unterschied mehr festzustellen ist; beim ungesteuerten Zweitspracherwerb Erwachsener endet der Erwerbsprozeß normalerweise - nicht aber notwendigerweise (vgl. Abschnitt 2.3) - weit davor. Auch dies wird davon bestimmt, wie die drei relevanten Faktoren Sprachverarbeiter, Antrieb und Zugang im

einzelnen beschaffen sind; dies wird im folgenden näher diskutiert.

### 3.1 DER SPRACHVERARBEITER

Wie der Sprachverarbeiter zu einem gegebenen Zeitpunkt funktioniert, hängt von zweierlei ab: (a) von gewissen biologischen Gegebenheiten, und (b) von dem Wissen, über das der Lerner zu einem gegebenen Zeitpunkt verfügt (metaphorisch gesprochen, von der 'Hardware' und von der 'Software' des Lerners):

A. BIOLOGISCHE GEGEBENHEITEN. Hierzu zählen zunächst einmal der Artikulationsapparat vom Kehlkopf bis zu den Lippen und der gesamte Gehörtrakt (bzw. bei geschriebener Sprache das Sehvermögen), also die peripheren Organe, die zur Sprache erforderlich sind. Weiterhin hat man einige Teile der zentralen Verarbeitung im Gehirn hierhin zu stellen, also Steuerung der Wahrnehmung, Gedächtnis, Kognition. Manche Sprachtheoretiker nehmen an, daß es ein eigenes 'Sprachmodul' im Gehirn gibt, d.h. einen ausschließlich für die Sprache verantwortlichen Teil der Kortex. Hierfür gibt es allerdings bislang wenig empirische Belege. All diese biologischen Gegebenheiten sind dem Menschen im Regelfall angeboren. Sie verändern sich im Laufe des Lebens in gewissen Grenzen, und solche Veränderungen sind sicher von großer Bedeutung für den unterschiedlichen Verlauf des Spracherwerbs in verschiedenen Lebensaltern.

B. VERFÜGBARES WISSEN. Die biologischen Voraussetzungen setzen gleichsam den Rahmen, innerhalb dessen sich der Spracherwerb vollziehen kann. Dieser Prozeß dauert eine lange Zeit, und in dieser Zeit verändert sich fortwährend das dem Lerner jeweils zu Verfügung stehende Wissen. Zu diesem Wissen zählt zum ersten das gesamte WELT- UND FAKTENWISSEN des Lerners zum jeweiligen Zeitpunkt. Erst dieses Wissen erlaubt ihm, bestimmte Elemente des Schallstroms, der ihm aus seiner sozialen Umgebung entgegönt, in kleinere Segmente aufzubrechen und diese mit einer Deutung zu versehen. Zum zweiten zählen dazu seine mehr oder minder begrenzten Kenntnisse der zu lernenden Sprache zum gegebenen Zeitpunkt. Der Spracherwerb ist immer ein 'kumulativer' Prozeß, bei dem Wissen aufgrund bereits vorhandenen Wissens aufgebaut wird. Drittens schließlich zählt beim ZSE, anders als beim ESE, zum jeweils vorhandenen Wissen auch die Kenntnis der Erstsprache (oder auch mehrerer bereits beherrschter Sprachen).

Dieses letztgenannte Wissen führt zu einer der auffälligsten Erscheinungen des ZSE - zu TRANSFER und INTERFERENZEN. Die Eigentümlichkeiten der zu lernenden Sprache werden im Lichte jener der bereits vorhandenen Sprache(n) wahrgenommen und interpretiert. Dieser Einfluß kann positiv oder negativ sein, und manchmal beides zugleich. Um es an einem Punkt zu illustrieren: Die Art und Weise, wie die Erstsprache bestimmte inhaltliche Bereiche strukturiert, etwa den Ausdruck des Raumes und der Zeit, wird, sofern gewisse Ähnlichkeiten vorliegen, auf die Zweitsprache übertragen. Ein Deutscher, der Englisch lernt, hat in gewisser Weise weniger Schwierigkeiten mit dem englischen Perfekt als ein Chinese: *he has sung* und *er hat gesungen* sind sehr ähnlich; im Chinesischen gibt es keine vergleichbare Konstruktion; deshalb hat es der Deutsche hier zunächst einmal leichter, weil er sich auf seine Muttersprache stützen kann. Auf der anderen Seite ist eben diese Ähnlichkeit zugleich ein Grund dafür, daß die tatsächlich bestehenden feinen Unterschiede nicht wahrgenommen werden. Im Englischen kann man das Perfekt nicht mit einem Vergangenheitsadverb verbinden (man kann nicht sagen *He has sung yesterday*, so wie man sagen kann *Er hat gestern gesungen*), weil die Bedeutung der beiden Formen eben doch nicht gleich ist. Selbst wenn ein Lerner eine Form aufgrund der Ähnlichkeit zur Erstsprache leicht lernen kann, kann es sein, daß er in bestimmten Bereichen keinerlei Fortschritte mehr macht. Er ist nicht mehr aufnahmebereit für neuen Input bestimmter Art, hier etwa die Beobachtung, daß Perfekt und Vergangenheitsadverb im Englischen unvereinbar sind. Dies kann aber nicht die einzige Erklärung dafür sein, daß nur der ESE in der Regel zu perfekter Beherrschung führt: im gesteuerten ZSE wird der Lerner nämlich ausdrücklich auf diese Unterschiede hingewiesen, und dennoch ist er oft nicht in der Lage, sie sich zu eigen zu machen.

Positiver und negativer Transfer finden sich in sehr vielen Bereichen, die zur Sprachbeherrschung zählen, am auffälligsten vielleicht in der Phonologie. So zeigt sich, daß spanischsprachige Arbeiter, die in der alltäglichen Kommunikation Deutsch lernen, zunächst wesentlich mehr Schwierigkeiten mit den Konsonanten, insbesondere mit den Konsonantenverbindungen, haben als mit den Vokalen; dies erklärt sich leicht durch den Einfluß der Erstsprache. Nach einer Weile kehrt sich dieses Verhältnis jedoch um - Konsonanten und Konsonantenverbindungen werden beherrscht, der Vokalismus bleibt stehen, eben wegen der relativen Ähnlichkeit (Tropf 1983; zum Problem des Transfer allgemein Odlin 1989, Kellermann und Sharwood Smith 1986, Gass und Selinker 1992, Gass 1996).

### 3.2 DER INPUT

Wie wird den Lernern die Sprache der sozialen Umgebung zugänglich? Sie verstehen diese Sprache ja zunächst noch nicht, sie haben nur den Schall, den sie irgendwie sinnvoll deuten müssen. Der Input besteht zunächst einmal aus Druckschwankungen, die das Ohr des Lerners treffen, also nicht etwas, das bereits in einzelne sprachliche Elemente wie Phoneme, Wörter, Sätze zerlegt wäre. Man kann sich dies schön vor Ohren führen, wenn man im Kurzwellenradio einen exotischen Sender hört. Diese Zerlegung ist die erste Aufgabe des Lerners, und wenn man dazu nur die Schallwellen zur Verfügung hätte, dann wäre diese Aufgabe nicht zu lösen. Wenn man einen Lerner Tage, Wochen, ja Jahre in ein Zimmer einsperren und mit Suaheli beschallen würde, so würde er es doch nicht lernen. Man benötigt dazu auch die gesamte begleitende Information, Gesten, Handlungen, den ganzen situativen Kontext, mit dessen Hilfe es möglich ist, einzelne Teile aus dem Schallstrom herauszubrechen und sinnvoll zu interpretieren. Mit anderen Worten, der Input besteht eigentlich aus zwei parallelen Informationsquellen - dem SCHALLSTROM und der gesamten PARALLELINFORMATION. An diesen kann der Sprachverarbeiter ansetzen, um das 'Analyseproblem' des Spracherwerbs zu lösen. Dabei spielt nun das gesamte jeweils verfügbare Wissen eine wesentliche Rolle, insbesondere die Kenntnis der strukturellen Regularitäten einer bereits vorhandenen Sprache, die den Lerner bei der Lösung des Analyseproblems leiten und eben auch fehlleiten können.

Beim gesteuerten ZSE ist dies in einem wesentlichen Punkt anders: die zu lernende Sprache wird dem Sprachverarbeiter großenteils nicht DIREKT zugänglich gemacht, sondern in Form einer linguistischen Beschreibung. Es wird gesagt, die strukturellen Gesetzmäßigkeiten einer Sprache sind so und so - eigne sie dir an. Das Sprachlernvermögen muß sich daher nicht mit dem Material selbst, sondern mit einer bestimmten Aufbereitung dieses Materials auseinandersetzen. Darauf ist der menschliche Sprachverarbeiter, so wie er sich im Laufe der Jahrtausende, vielleicht Jahrhunderttausende entwickelt hat, nicht zugeschnitten. Das besagt keineswegs, daß das Ergebnis des gesteuerten ZSE ein schlechteres sein müßte (in der Praxis ist oft das Gegenteil der Fall). Es besagt aber wohl, daß die Gesetzmäßigkeiten beim gesteuerten ZSE zumindest teilweise andere sind als beim ungesteuerten ZSE: Sie resultieren aus dem Versuch, in einen natürlichen, durch bestimmte Züge gekennzeichneten Prozeß von außen her steuernd einzugreifen (einen guten Überblick auf die Besonderheiten des ZSE im Unterricht gibt Jordens 1996). Wie weiter oben gesagt wurde, spielen beim gesteuerten ZSE ja drei Arten sprachlichen Wissens

im Erwerbsprozeß zusammen: erstens das intuitive Wissen über die strukturellen Eigenschaften der Erstsprache, das Beschreibungswissen über die Zweitsprache und schließlich das 'intuitive', d.h. durch die üblichen Prozesse des Spracherwerbs zustandegekommene partielle Wissen über die Zweitsprache; selbst bei ausgeprägt grammatischem Fremdsprachunterricht muß sich der Lerner ja auch mit dem Material selbst (hier oft in seiner geschriebenen Form) auseinandersetzen. Sprechen und Verstehen eines Fremdsprachlerner zu einem gegebenen Zeitpunkt werden daher nicht von einem einheitlichen, zugrundeliegenden Wissen bestimmt, sondern von einer eigentümlichen Mischform mit drei Anteilen in variierender Gewichtung. Bei Zuwanderern, die in dem Land leben, in dem ihre Zweitsprache gesprochen wird, ist die Gewichtung der drei Teile eventuell etwas verschoben: Sie haben meist auch außerhalb des Unterrichts Zugang zum Input in der Zweitsprache und somit Gelegenheit, intuitives Wissen über diese Sprache zu erwerben.

Es ist eine interessante und bislang wenig studierte Frage, was geschieht, wenn bei einem Lerner Beschreibungswissen und induktiv abgeleitetes Wissen über die Zweitsprache in Widerstreit geraten. Eine der wenigen Untersuchungen zu dieser Frage, Carroll u.a. (1982) zeigt, daß dieser Konflikt bei Sprechern unterschiedlicher Herkunft, in diesem Falle Amerikanern und Japanern, unterschiedlich aufgelöst werden kann: letztere gewichten das Beschreibungswissen wesentlich höher als erstere, ein Umstand, der sich im Korrekturverhalten deutlich niederschlägt. Sie sind, um es etwas anders zu formulieren, Interferenzen aus dem Beschreibungswissen eher zugänglich als die Amerikaner.

### 3.3 DER ANTRIEB

Die Gründe, die einen Lerner dazu veranlassen, sein Sprachvermögen auf einen bestimmten Input anzuwenden, können sehr unterschiedlicher Art sein. Die vier wichtigsten darunter sind (1) soziale Integration, (2) kommunikative Bedürfnisse, (3) Einstellungen und (4) Bildungsfaktoren.

A. SOZIALE INTEGRATION. Beim Erwerb der Muttersprache ist dies sicherlich die wichtigste treibende Kraft. Ein Kind folgt unbewußt dem Leitsatz 'Erwirb eine soziale Identität und innerhalb dieser eine individuelle Identität!'. Je weiter sich die Form des Spracherwerbs vom Erwerb der Muttersprache entfernt, umso geringer ist im allgemeinen die Bedeutung dieses Faktors. Für ein Kind, das zeitversetzt eine Zweitsprache lernt, spielt er sicherlich eine größere

Rolle als für einen Erwachsenen, der sich zum Beispiel als Arbeitsmigrant ungesteuert eine neue Sprache aneignen muß. Doch hängt dies wiederum stark davon ab, wie stark er die Notwendigkeit empfindet, sich sozial zu integrieren. Andere Gruppen von Zuwanderern, beispielsweise jüdische Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion, mögen hier wieder ganz andere spezifische Bedürfnisse haben (vgl. z.B. Dittmar et al. 1998). Die geringste Rolle spielt der Faktor 'soziale Integration' wahrscheinlich im akademischen Fremdsprachenunterricht, bis zum Extremfall der 'toten' Sprachen wie Latein oder Griechisch.

B. KOMMUNIKATIVE BEDÜRFNISSE. Dieser Faktor wird leicht mit dem vorhergehenden verwechselt, mit dem er oft Hand in Hand geht. Zur sozialen Integration zählt natürlich, bestimmte kommunikative Bedürfnisse verwirklichen zu können. Es ist aber eines, sich in eine Gemeinschaft zu integrieren, und ein anderes zu verstehen, was jemand in einer bestimmten Sprache gesagt oder geschrieben hat bzw. sich darin verständlich zu machen. Das gilt für alle möglichen Teilfertigkeiten, für die Aussprache ebenso wie für die Morphologie oder Syntax, für den Wortschatz ebenso wie für spezielle Diskursfähigkeiten. Wenn man sich bloß verständlich machen will, spielt es nur eine geringe Rolle, ob die Aussprache gut ist oder ob man einen starken Akzent hat - aber mit einem starken Akzent ist man sofort als *Fremder* kenntlich. Ebenso sind korrekte Flexionsmorphologie - ein Lieblingskind des Fremdsprachenunterrichts - und korrekte Syntax vergleichsweise unwichtig: Wenn man auf der Straße gefragt wird 'Wo bittä Banoff?', so macht dies die Botschaft ebenso klar wie 'Verzeihung, können Sie mir vielleicht sagen, wie ich hier zum Bahnhof komme?'. Aber sie macht klar, daß der Fragende nicht 'zu uns' gehört.

Im lexikalischen Bereich liegt auf der Hand, daß man in erster Linie Wörter aus jenen inhaltlichen Bereichen lernt, in denen die spezifischen kommunikativen Bedürfnisse liegen. Das gilt für den ungesteuerten Zweitspracherwerb (chinesischer Kellner in Deutschland) ebenso wie für den gesteuerten ('Wirtschaftsenglisch', Wortschatz der gehobenen Literatur im akademischen Fremdsprachenunterricht); ein von spezifischen kommunikativen Bedürfnissen bestimmter Wortschatz ist vielleicht nicht kleiner, aber einseitiger als jener, der zur sozialen Integration erfordert wird. Schließlich ist die alltägliche Interaktion einer sozialen Gemeinschaft sehr stark durch ritualisierte Gesprächsformen bestimmt, durch stehende Wendungen, Routineformeln, durch eine empfindliche Balance zwischen Ernst und Unernst, direkten und indirekten Aufforderungen usw. Ein gutes Beispiel sind die vielen deutschen Modalpartikel wie *ja*, *doch*,

*gelt, wohl.* Das Geschick, mit dem jemand diese Formen beherrscht und anwendet, ist wichtig für die Integration in diese Gemeinschaft; wenn man sich lediglich verständlich machen will, sind sie entbehrlich.

C. EINSTELLUNGEN. Ein Lerner kann zur zu lernenden Sprache und jenen, die sie sprechen, eine sehr unterschiedliche Einstellung haben. Es wird angenommen, daß sich dies stark auf den Spracherwerb, zumindest auf den Zweitspracherwerb, auswirkt. Eine Sprache, die man als Gestank im Ohr empfindet, deren Sprecher man verabscheut und deren Kultur einem langweilig erscheint, wird man in der Regel weniger gut lernen als eine, zu der man eine positive Einstellung hat. So einleuchtend dies ist, so rätselhaft ist es doch, wie die Einstellung das menschliche Sprachlernvermögen faktisch beeinflussen kann (vgl. jedoch Pulvermüller und Schumann 1994, Schumann 1997). Einstellungen können sich auch auf indirekte Weise geltend machen. So ist es möglich, daß ein Lerner im fremden Land unbewußt Angst hat, seine soziale Identität zu verlieren, wenn er sich zu sehr anpaßt, und dies behindert sein Lernen. Ebenso kann er es für überflüssig halten, sich wirklich tief auf die zu lernende Sprache einzulassen, ohne daß er sich selbst darüber im Klaren ist. All dies ist allerdings bisher nur sehr oberflächlich oder gar nicht erforscht worden.

D. BILDUNG. Man kann eine Sprache aus jenen Gründen lernen, aus denen man auch Trigonometrie oder Physik lernt - weil es zu den Bildungsvorstellungen einer bestimmten Gesellschaft gehört. In vielen Ländern macht es den Gebildeten aus, Latein oder klassisches Arabisch zu können, unabhängig von den kommunikativen Bedürfnissen, die man damit verbinden mag. Für den Fremdsprachenunterricht ist dies der wichtigste, manchmal sogar, wie im Falle der 'toten Sprachen', der einzige Faktor. Er ist zugleich auch der schwächste und von sich aus nur selten angetan, den menschlichen Sprachlernprozeß in Gang zu setzen. Wirksam ist er gewöhnlich nur, wenn er fest mit anderen Faktoren verbunden ist, die einen wirklichen Antrieb für den Lerner bilden: Sozialerfolg, gemessen in Noten, bestandenen Examina und erreichbaren Stellen, Vermeidung von Bestrafungen, oder eben auch Faktoren wie den oben genannten. Wenn man von 'Motivation' im Unterricht spricht, meint man gewöhnlich eben diesen Versuch, solche Faktoren ins Spiel zu bringen und dem Unterricht über seine Bildungsfunktion hinaus eine Antriebskraft zu geben, die er sonst im allgemeinen nicht hätte. Dies gilt besonders für den Unterricht außerhalb des Landes, in dem die Zweitsprache gesprochen wird. Beim Unterricht innerhalb des L2-Landes spielen Faktoren wie soziale



Integration und kommunikative Bedürfnisse für die unabhängige vom Unterricht eine Rolle, an die der Unterricht gegebenenfalls anknüpfen kann.

Die hier genannten vier Faktoren spielen im konkreten Fall zumeist miteinander zusammen. Ihr Gewicht ist jedoch sehr unterschiedlich. Mit weitem Abstand der stärkste Faktor ist die soziale Integration. Sie führt am ehesten zur perfekten Beherrschung der Sprache, weil der Sprecher ohne eine solche perfekte Beherrschung sozial 'auffällig' ist. Der schwächste Faktor ist, wie schon gesagt, der letzte; die beiden andern nehmen eine Mittelstellung ein. Für einen erfolgreichen Unterricht an Erwachsenen ist dies von zentraler Bedeutung; wenn der innere Antrieb, die Sprache zu lernen, nicht entsprechend groß ist, ist der Unterricht mehr oder weniger sinnlos.

Die drei Komponenten Sprachverarbeiter, Zugang, Antrieb bestimmen Struktur, Geschwindigkeit und Endzustand des Lernprozesses - sie entscheiden also, welche Lernervarietäten in welcher Weise ausgebildet werden und wie sie sich zur Sprache der Lernumgebung verhalten. Wie geschieht dies? Diese Frage läßt sich nur empirisch beantworten. Aus den in Abschnitt 1 genannten vier Gründen ist dies sehr schwierig. Im folgenden erläutern wir zunächst noch einmal den Leitgedanken und gehen dann auf einige zentrale Ergebnisse der bisherigen Forschung ein.

#### **4. LERNERVARIETÄTEN**

4.1 GRUNDANNAHMEN. Im Kern findet sich die Idee der Lernervarietäten bereits zu Beginn der ZSE-Forschung unter Bezeichnungen wie 'interlanguage' (Selinker, 1974), 'approximate systems', 'learner systems' und ähnlichen (vgl. dazu Davies u.a., eds. 1984, Eubank u.a., eds. 1995). In seiner heutigen Ausprägung kann man sie in vier Punkten zusammenfassen:

- A. 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.
- B. 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 Lernalters.

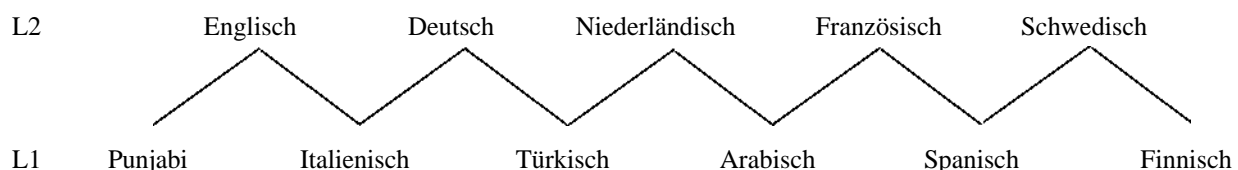
- C. In ALLEN Lernervarietäten ist eine bestimmte Anzahl struktureller Prinzipien verschiedener Art wirksam. Die Struktur einer bestimmten Äußerung in einer Lernervarietät hängt zum einen von dem, was ausgedrückt werden soll, ab, zum anderen vom Zusammenwirken dieser Strukturprinzipien. Die Art des Zusammenwirkens 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. Wird beispielsweise dem Input eine bestimmte Form der Kasusmorphologie entnommen, 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.
- D. 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 Chinesisch, Russisch, Deutsch oder Twi 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 zwischen seiner eigenen Varietät und dem Input kein nennenswerter Unterschied mehr besteht.

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.

4.2 ERGEBNISSE. Es gibt bislang nur relativ wenige umfassende Untersuchungen zum Zweitspracherwerb von Erwachsenen. Die meisten davon sind im Zusammenhang mit kommunikativen Problemen ausländischer Arbeiter entstanden (Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch 1975, Klein und Dittmar 1979, Meisel u.a. 1981, Clahsen u.a. 1983, von Steinhilber 1986, siehe aber auch Huebner 1983, Schumann 1978). Im folgenden konzentrieren

wird uns auf das bei weitem umfangreichste Vorhaben auf diesem Gebiet, das Projekt ‘Second language acquisition of adult immigrants’, das, gefördert von der European Science Foundation, von 1982 bis 1988 in fünf europäischen Ländern (England, Frankreich, Deutschland, Niederlande, Schweden) durchgeführt wurde (eine zusammenfassende Darstellung findet sich in Perdue 1993). In der Folge wurde eine Fülle weiterer Untersuchungen vorgelegt, die teils mit denselben, teils mit parallelen Daten in anderen Sprachen arbeiten; einen guten Überblick über die empirische Forschung zu Lernervarietäten geben die Sammelbände von Giacalone Ramat & Crocco Galeas, eds. (1995), Jordens & Lalleman, eds. (1996), Dittmar & Giacalone Ramat, eds. (1999), Wegener, ed. (1998), sowie Klein (1995).

Das Vorhaben der European Science Foundation war sprachvergleichend und longitudinal angelegt. Es wurde versucht, durch eine geschickte Verbindung von Ausgangssprachen (L1) und Zielsprachen (L2) die dadurch bedingte Variation möglichst gut zu kontrollieren. Dies führte zu folgender Verbindung:



Die Lerner waren erwachsene ausländische Arbeiter, die zu Beginn der Datenaufnahme möglichst keine oder durch nur minimale Sprachkenntnisse in der L2 aufwiesen. Für jede Verbindung von L1 und L2 wurden jeweils vier solcher Lerner, insgesamt also 40 Lerner, über zweieinhalb Jahre hinweg beobachtet. Es wurden Daten sehr unterschiedlicher Art erhoben; den Kern bilden Tonbandaufzeichnungen aus regelmäßigen Treffen im Abstand von (maximal) sechs Wochen. Diese Aufzeichnungen wurden verschriftlicht, auf Computer aufgenommen und nach verschiedenen Gesichtspunkten analysiert. Diese Analyse konzentrierte sich auf sechs Themen: Äußerungsstruktur (vgl. dazu Klein und Perdue 1992), Ausdruck des Raumes (Becker und

Carroll 1997), Ausdruck der Zeit (Dietrich u.a. 1995), Mißverständnisse und ihre Behebung (Bremer, C. u.a. 1997), 'feedback'- Verhalten und schließlich lexikalische Entwicklung. Im folgenden beschränken wir uns auf den ersten dieser Bereiche, den Aufbau von Äußerungen.

4.2.1 DREI STUFEN. Was kennzeichnet die Struktur einer Lernervarietät zu einem gegebenen Zeitpunkt, und wie und warum geht diese Varietät nach einer bestimmten Zeit in eine andere über? Auf diese Fragen gibt es keine einfache Antwort. Ein zentraler Befund ist jedoch daß alle erwachsenen Lerner, gleich welcher Ausgangs- und Zielsprache, nach einer gewissen, von Fall zu Fall etwas unterschiedlichen Zeit eine strukturell relativ geschlossene, in sich weitgehend konsistente Sprachform ausbilden - die BASISVARIETÄT. Diese Sprachform genügt offenkundig vielen kommunikativen Bedürfnissen. Für etwa ein Drittel der Lerner ist sie zugleich auch die Endstufe ihrer Entwicklung: die Basisvarietät 'fossiliert' in struktureller Hinsicht; was weiter ausgebaut wird, ist lediglich der Wortschatz. Die übrigen Lerner weichen diese Varietät wieder auf und entwickeln sie allmählich in Richtung Zielsprache weiter, wobei kein Lerner der hier ja immerhin über drei Jahre beobachteten Gruppe diese 'Endvarietät' erreicht. Man kann den Entwicklungsgang demnach in Frühstufen, Basisvarietät und Ausbaustufen gliedern. Sie lassen sich etwas vereinfacht wie folgt kennzeichnen:

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

- (a) Sie sind 'lexikalisch', d.h. sie bestehen aus einfachen Nomina, Adjektiven, Verben (dies seltener) und einigen wenigen Partikeln (insbesondere der Negation, meist in der satzwertigen Form *nein*).
- (b) Oft werden lexikalische Einheiten oder ganze Konstruktionen aus der Muttersprache übernommen.
- (c) Es gibt keine funktionale Morphologie, weder beim Nomen noch beim Verb. Dies schließt nicht aus, daß gelegentlich flektierte Formen auftreten; aber entweder gibt es dann nur eine

solche Form (etwa die dritte Person Singular), oder es gibt verschiedene Formen, aber diese werden in freier Variation benutzt.

- (d) Wo Verben auftauchen, werden sie gleichsam wie ‘Nomina’ benutzt - d.h. es gibt keine oder allenfalls anfängliche Anzeichen der strukturierenden Rolle von Verben, etwa im Sinne einer Rektion nominaler Argumente. Man kann daher von einem *nominalen Äußerungsaufbau* reden.
- (e) Komplexe Konstruktionen sind weithin auf feste Wendungen beschränkt. Wo sie gelegentlich frei konstruiert werden, folgen sie eher pragmatischen als im engeren Sinne syntaktischen Prinzipien (etwa ‘neue Information folgt alter Information’).
- (f) Die frühen Lernervarietäten sind extrem kontextabhängig; diese Kontextabhängigkeit wird aber selten, etwa in Form anaphorischer Elemente, markiert; davon ausgenommen sind einige Deiktika wie *ich, du*, die früh auftauchen.

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

*dasfrau weg zuhause*

*dasfrau problem*

*einsam*

*und essen weg* (Polnische Lernerin Janka, s. Skiba & Schumacher, 1992)

B. BASISVARIETÄT. Die meisten Lerner schreiten recht schnell zur Basisvarietät weiter - einer vergleichsweise gut strukturierten Sprachform, die viele Züge mit Pidgins teilt. Mit den frühen Lernerstufen hat die Basisvarietät das Fehlen flektierter Formen gemeinsam. Der Unterschied liegt - abgesehen von einem größeren lexikalischen Reichtum unter Einschluß einiger Funktionswörter - im wesentlichen darin, daß die einzelnen Äußerungen nach klaren strukturellen Prinzipien aufgebaut sind. Eine solche Äußerung besteht im wesentlichen aus einem Verb in einer Grundform sowie einer Anzahl von diesem regierter Argumente. Die

Basisvarietät ist daher durch einen *verbalen Äußerungsaufbau* gekennzeichnet. Sowohl die Struktur der einzelnen Argumente wie die des ganzen Satzes wird von einer Anzahl von Prinzipien bestimmt, die von Ausgangs- und Zielsprache relativ unabhängig zu sein scheinen. Wir kommen in Abschnitt 4.3 darauf zurück und geben hier zunächst nur ein Beispiel:

*\*allora\* samstag*

*abend ich mein freund essen in restaurant*

*\*un\* flasche wein*

*eine portion spaghetti*

*eine fisch*

*\*poi\* tanzen + in diskothek tanzen + damen*

*hause schlafen* (Italienischer Lerner Tino, s. Dietrich et al., 1995)

C. VON DER BASISVARIETÄT ZUR ZIELSPRACHE. Etwa ein Drittel der Lerner bleibt auf der Ebene der Basisvarietät stehen; die weitere Entwicklung beschränkt sich auf den Ausbau des Wortschatzes und die effektivere, kontext- und situationsangepaßte Verwendung der Basisvarietät. Bei den übrigen Lernern schreitet die Entwicklung in sehr unterschiedlicher Form voran. Der wesentliche Schritt ist der Erwerb der Finitheit, der drastische Konsequenzen für die Struktur der Äußerung hat. Man kann daher von *finitem Äußerungsaufbau* reden. Die Entwicklung der Lerner, die sich auf diesen Weg machen, ist sehr uneinheitlich und stark durch idiosynkratische Eigenschaften der Sprache der sozialen Umwelt geprägt. Ein typisches Beispiel aus diesem Teil der Entwicklung ist das folgende:

*ich war in dem park*

*dann sie kommt zu mir*

*dann ich verstehe garnix*

*aber deutsch*

*wann sie sieht mich*

*dann fragt mir 'wo bist du'*

*wir gehen jede tag hier*

*dann sie will nach hause gehen* (Türkische Lernerin Ayshe, s. Dietrich et al., 1995)

4.2.2 DIE BASISVARIETÄT. Kommen wir nun zur Basisvarietät und den sie kennzeichnenden Prinzipien zurück (vgl. zum folgenden Klein und Perdue 1997). Wie jede Sprache läßt sie sich durch ein lexikalisches Repertoire und durch bestimmte Regelmäßigkeiten, nach denen die lexikalischen Elemente sich zu komplexen Ausdrücken verbinden, kennzeichnen. Ein typischer Sprecher der Basisvarietät verfügt etwa über das folgende Repertoire an elementaren Ausdrucksmitteln, die er durch Analyse des Input gewonnen hat:

- (a) eine begrenzte Menge von Lexemen aus den lexikalischen Hauptklassen: Nomina, Verben, einige Adverbien unterschiedlicher Art, Adjektive (meist in geringerer Anzahl). Keines dieser Wörter wird flektiert<sup>4</sup>;
- (b) eine sehr kleine Anzahl funktionaler Morpheme, wie Präpositionen, Pronomina, Artikel; darunter sind keine *rein* grammatischen Morpheme, z.B. expletive Elemente; ebenso fehlt gewöhnlich die Kopula.

Wie fügt der Lerner diese Elemente zu komplexen Äußerungen zusammen? Im wesentlichen finden wir, was die Grundstruktur des Satzes angeht, ein Zusammenspiel von fünf Beschränkungen, drei phrasalen, einer semantischen und einer pragmatischen.

Mit ersten sind Beschränkungen gemeint, die sich in Begriffen wie Nominalphrase, Verb, Adjektiv usw. beschreiben lassen. Wir finden die folgenden phrasalen Muster:

**P1. NP<sub>1</sub> - V - (NP<sub>2</sub>)**

**P2. NP<sub>1</sub> - (Cop) -**  $\left. \begin{array}{l} \text{NP}_2 \\ \text{ADJEKTIV} \\ \text{ADVERBIALE} \end{array} \right\}$

**P3. V - NP<sub>2</sub>**

<sup>4</sup>Dies schließt nicht aus, daß es immer wieder Formen vorkommen, die in der Zielsprache Teil des Flexionssystems sind, beispielsweise *Kinder*; dann aber kommt nur diese Form vor, oder es werden zwar sowohl *Kind* als auch *Kinder* benutzt, aber in derselben Bedeutung; entscheidend ist also, daß es keinen funktionalen Kontrast zwischen *Kinder* und *Kind* in der Sprache des Lerners gibt.

NP<sub>1</sub> und NP<sub>2</sub> unterscheiden sich lediglich dadurch, wie die NP gefüllt ist: NP<sub>2</sub> muß lexikalisch sein (Eigenname oder Nomen), als NP<sub>1</sub> können auch anaphorische oder, dies häufiger, deiktische Elemente, z.B. Personalpronomina, vorkommen. Cop steht für Copula. Diese Position ist jedoch sehr oft leer. Man beachte, daß keines dieser Elemente flektiert ist; ein Verb tritt also in seiner 'lexikalischen Form' auf.

P1 - P3 sind phrasale Beschränkungen; sie beziehen sich lediglich auf phrasale Einheiten wie NP oder V. Neben diesen gibt es mehrere semantische Prinzipien, die sich auf die Kasusrolle der NPs beziehen und von denen eines von besonderer Bedeutung ist:

#### **S. Controller zuerst**

Ausführlicher: 'Jener NP-Referent mit dem relativ höchsten Grad an Kontrolle über die Gesamtsituation kommt zuerst' (in der Mehrzahl der Fälle kann man Controller einfach mit Agens gleichsetzen).

Drittens schließlich gibt es mehrere pragmatische Prinzipien, die mit der Informationsstruktur der Äußerung zu tun haben. Auch hier ist eines von besonderem Gewicht:

#### **F. Fokus zuletzt**

Dies Prinzip bezieht sich auf die Topik-Fokus-Gliederung der Äußerung. Man kann sich dies vereinfacht so vorstellen, daß jeder (deklarative) Satz eine implizite oder explizite Frage beantwortet. Jenes Element, nach dem gefragt ist, ist der Fokus, der Rest bildet die Topikkomponente. Letzere drückt oft beibehaltene, erstere drückt oft neue Information aus; dies ist aber nicht unbedingt der Fall.

Diese Prinzipien sind keine absolut starren Regeln. Sie bilden eher so etwas wie 'wirkende Kräfte', deren problemloses Zusammenspiel in der überwältigenden Mehrzahl der Fälle die Struktur von Äußerungen in der Lernervarietät bestimmt.



Zweierlei ist an dieser Basisvarietät bemerkenswert. Zum einen finden wir sie bei allen im Rahmen dieses Projektes untersuchten Lernern, gleich was ihre Muttersprache oder ihre Zielsprache ist. Man muß daher annehmen, daß es sich um universale Strukturen der Sprache handelt, die sich in der Basisvarietät in besonders transparenter Weise widerspiegeln. Dies wirft die Frage auf, in welchem Sinne eine solche Sprachform überhaupt eine 'Sprache' ist und nicht einfach eine rudimentäre Form der Kommunikation. Dies ist ein eher sprachtheoretisches Problem (siehe hierzu Klein und Perdue 1997, wo gezeigt wird, daß die Basisvarietät durchaus eine 'Sprache' im Sinne der neueren Grammatiktheorie ist). Für die konkrete Forschung und erst recht für die Praxis des Unterrichts spielt dies jedoch keine Rolle. Zum andern mag man sich fragen, weshalb dergleichen weder im Erstspracherwerb noch im gesteuerten ZSE beobachtet worden ist. Dieser Frage soll nun abschließend kurz nachgegangen werden.

#### 4.3 WESHALB FINDET SICH DIE BASISVARIETÄT NICHT BEI KINDERN ODER IM UNTERRICHT?

Der zweite Teil dieser Frage ist relativ einfach zu beantworten. Im schulischen ZSE eignet sich der Lerner nicht einfach an, was ihm sein natürliches Sprachvermögen, wenn mit einem bestimmten Input konfrontiert, eingibt, sondern das, was ihm im Unterricht vorgesetzt wird. Und wenn ihm denn die Flexion der starken und schwachen Verben vorgesetzt wird, wird er sich bemühen, diese zu lernen. Eine Sprachform wie die Basisvarietät, so effizient sie für die Kommunikation sein mag, wird nicht gelehrt und auch nicht toleriert; sie weicht von den Normen der Zielsprache entschieden ab (s. aber Perdue & Vives, 1997). Einem Kind wird demgegenüber zwar keine Flexionsmorphologie eingebläut. Aber es kann sich gleichfalls nicht leisten, von den sprachlichen Normen der Lernumgebung auffällig abzuweichen, weil auch dies sanktioniert würde, wenngleich in anderer Weise. Für die reine Verständigung ist es gleich, ob man sagt *Eva kam gestern*, *Eva kamte gestern* oder gar *Eva kommen gestern*; aber die soziale Umgebung des Kindes, jene, aus dessen sprachlichem Verhalten es das seine ableiten muß, duldet nur ersteres; und so sollte sich das Kind auch daran halten, wenn es ein Mitglied dieser Umgebung werden will. Mit anderen Worten - der Hauptgrund ist ein Unterschied im Antriebsfaktor: geht es um soziale Integration, oder geht es um möglichst einfache und effiziente Verständigung in begrenzten kommunikativen Situationen? Für letztere, aber auch nur für letztere, ist die Basisvarietät durchaus ausreichend, sofern die Lerner stetig ihren Wortschatz

ausbauen.

#### 4.4 ZUSAMMENFASSUNG

- I. Erwachsene, die ungesteuert eine Zweitsprache erwerben, entwickeln regelmäßig eine spezifische Form von Sprache, die BASISVARIETÄT. Bei einigen von ihnen bleibt der Spracherwerb auf dieser Entwicklungsstufe stehen, d.h. sie behalten die strukturellen Eigenschaften der BASISVARIETÄT bei und erweitern nur ihren Wortschatz, während andere die Varietät ausbauen und mehr oder weniger der Zielsprache annähern.
- II. Das Lexikon der BASISVARIETÄT besteht hauptsächlich aus Wörtern der Zielsprache (manchmal ergänzt durch Ausdrücke aus der Erstsprache oder anderen bereits bekannten Sprachen). Es enthält hauptsächlich nicht flektierte und oft phonologisch abweichend realisierte Lexeme aus den offenen Klassen. Lexeme aus den geschlossenen Klassen kommen nur sehr selten vor. Die Bildung neuer Wörter beschränkt sich auf Nomen-Nomen Kombinationen.
- III. Die Struktur der BASISVARIETÄT ist durch eine kleine Menge von Organisationsprinzipien geprägt. Die Interaktion dieser Beschränkungen bestimmt beispielsweise die konkrete Form von Äußerungen oder die Art und Weise, in der Zeit und Raum ausgedrückt werden. Diese Prinzipien scheinen unabhängig von Ausgangs- und Zielsprache für alle Lerner Gültigkeit zu haben. Was zu einem gewissen Grad variiert ist ihre Interaktion, besonders die Frage, welche der Beschränkungen von einem Lerner aufgegeben werden, wenn sie in einem bestimmten Kontext miteinander in Konflikt geraten.
- IV. Die BASISVARIETÄT enthält weder freie oder gebundene Morpheme mit ausschließlich grammatischer Funktion noch komplexe hierarchische Strukturen wie beispielsweise Satzgefüge.

#### 5. WAS KANN MAN AUS DIESEN BEFUNDEN FÜR DIE SPRACHFÖRDERUNG ABLEITEN?

Zunächst einmal ist klar, daß sich Sprachformen, wie sie im Voranstehenden beschrieben sind, auf jeden Fall entwickeln, sofern denn überhaupt nennenswerte kommunikative Kontakte

bestehen. Sie müssen nicht gelehrt werden. Die Frage ist also lediglich, in welcher Weise man im Unterricht für Erwachsene an diese Prozesse aus dem ungesteuerten Erwerb anknüpfen kann. Das ist hier besonders relevant, da ungesteuerter und gesteuerter Erwerb ja bei der Zielgruppe parallel verlaufen. Es sollte also auch darum gehen, im Unterricht etwas zu vermitteln, das es dem Lerner erlaubt, den Zugang zur Zielsprache außerhalb des Unterrichts möglichst gut für den weiteren Spracherwerb zu nutzen. Im günstigsten Falle können sich ungesteuerter und gesteuerter Erwerb gegenseitig auf die Sprünge helfen. Voraussetzung dafür ist allerdings, daß die ungesteuert erworbenen Lernervarietäten (so bereits vorhanden) zunächst einmal als Basis ernst genommen werden, die es zu verbessern und auszubauen gilt.

Außerdem kommt es natürlich darauf an, was der Lerner dann hinterher mit seiner Sprache machen soll. Ein erfolgreicher Unterricht macht die Lerner zu effektiven Benutzern der Zweitsprache. Daran, nicht aber am (Nicht-)Erreichen muttersprachlicher Standards, sollte der Erfolg der Lerner dann auch gemessen werden (s. Cook, 2002).

Im konkreten Fall ist zunächst zu entscheiden, ob es lediglich um erfolgreiche Kommunikation in bestimmten Kontexten, oder aber in der Tat um soziale Integration gehen soll. Wir gehen hier davon aus, daß es

(a) um ersteres geht, daß aber gleichzeitig

(b) der Weg zur weiteren Verbesserung der Sprachfertigkeit nicht verbaut werden soll.

Die einfachste Möglichkeit wäre es sicherlich, sich vollständig auf den Wortschatz sowie einige allgemeine Kommunikationsregeln zu konzentrieren. Dies hieße beispielsweise, daß gar keine Flexion gelehrt wird. Einen Unterrichtsentwurf dieser Art haben Perdue und Vives (1997) für das Französische vorgelegt. Mit Hilfe von Radiosendungen sollte damit einer Zielgruppe (türkische und marokkanische Immigrantinnen) erreicht werden, die kaum Kontakt zu Sprechern der Zielsprache hatten. Hier sollte tatsächlich eine Art Basisvarietät gelehrt werden, um den Lernerinnen einen ersten Zugang zur Zielsprache zu erleichtern.

Eine solch radikale Lösung ist für ein erstes 'Überlebensdeutsch' vielleicht nicht schlecht. Wir gehen im folgenden aber davon aus, daß sich eine Art Basisvarietät außerhalb des Unterrichts herausbildet und der Unterricht dazu beitragen soll, den Lernern über diese Entwicklungsstufe hinwegzuhelfen, um einen möglichen Schritt in Richtung stärkerer Integration zu fördern. Dies legt die folgenden Empfehlungen nahe:

**a. Ausbau des Wortschatzes.** Damit ist in erster Linie das Lernen von Inhaltswörtern gemeint,

wobei deren Auswahl zunächst auf wesentliche Kommunikationssituationen zugeschnitten sein kann und Synonyme vermieden werden sollten. Eine besondere Rolle spielen dabei Wörter, die nur eine geringe Eigenbedeutung haben, sich aber in einer Vielzahl von Konstruktionen verwenden lassen, beispielsweise sogenannte light verbs wie tun oder machen. Zum inhaltlichen Teil des Wortschatzes gehört auch eine kleine aber gute Auswahl an idiomatischen Wendungen, die dem Lerner eine flüssige Ausdrucksweise erlauben.

Die Menge der Funktionswörter sollte stark reduziert, aber gut eingeübt werden.

**b. Selektiver Ausbau der Morphologie.** Im Bereich der Verbmorphologie bedeutet dies beispielsweise das Erlernen der Kongruenz, aber eine Beschränkung auf zwei Tempusformen, Präsens und Perfekt. Das Präteritum sollte nur von ausgewählten Verben gelernt werden (Modalverben, Auxiliare). Der Konjunktiv sollte nicht unterrichtet werden.

Bei der Nominalmorphologie kann man sich auf Mittel zur Markierung von Singular und Plural beschränken. Das ist natürlich schwierig, weil die deutsche Flexionsmorphologie selbst in diesem Bereich sehr unregelmäßig ist. Hier sollte man durchaus auf tolerierbare Fehler gehen, also abweichende Pluralformen zulassen. Auch auf Kasusmarkierungen (außer bei Pronomina) kann verzichtet werden, stattdessen sollte der Genitiv mit von gelehrt werden.

Dies betrifft die Flexionsmorphologie. Sehr wichtig ist es, einen gut ausgewählten Teil der Wortbildungsmorphologie zu unterrichten, weil dies das lexikalische Repertoire auf leichte Weise zu vergrößern erlaubt.

**c. Keine Syntax.** Hier werden zwar Fehler gemacht, aber kaum einer davon ist wirklich kommunikativ wichtig. Wo doch syntaktische Regeln gelehrt werden, sollte es sich auf funktional relevante Teile beziehen, z.B. Fragesatzbildung. Ob das finite Verb am Anfang steht oder nicht, macht einen Unterschied. Ob es an zweiter, dritter oder letzter Stelle steht, wie bei (korrekten oder fehlerhaften) Haupt- und Nebensätzen, ist irrelevant. Ein anderes Beispiel für kommunikativ relevante Wortstellungsregeln ist die Negation, weil durch die Stellung der Negation unter Umständen ein verschiedener Negationsskopus ausgedrückt wird.

**d. Einige ausgewählte Regeln des kommunikativen Verhaltens.** Damit sind in erster Linie Anredeformen, Grußformen, Höflichkeitsformeln (etwa Bitte, Danke usw.) gemeint, die dem Lerner die tägliche Interaktion stark erleichtern können.

Es sollte deutlich sein, daß eine sprachliche Unterstützung im Sinne dieser Vorschläge nicht zu einer Beherrschung des Deutschen führt, wie sie für eine soziale Integration wünschenswert

wäre. Sie würde die Chancen des kommunikativen Erfolgs erhöhen, die Frustrationen auf beiden Seiten verringern und den sozialen Einstieg erleichtern, nicht mehr, nicht weniger.

Zum Abschluß wollen wir einige Überlegungen anstellen, wie man im Unterricht konkret an die Strukturen der Lernervarietäten anknüpfen kann, wie sie die Lerner typischerweise außerhalb des Unterrichts entwickeln. Am Beispiel der Flexion und Stellung finiter Verben soll gezeigt werden, wie eine Weiterentwicklung in Richtung der Zielsprache erreicht werden kann, die auf den Strukturprinzipien der Basisvarietät aufbaut. So kann zwar zunächst nicht das volle Repertoire der Zielsprache erworben werden, die Lerneräußerungen können in einem ersten Schritt aber deutlich weniger abweichend und weniger kontextabhängig gemacht werden. Außerdem kann ein solches Vorgehen helfen, den Lernern schrittweise die Augen für bestimmte strukturelle Zusammenhänge zu öffnen. Die hier vorgeschlagenen Schritte orientieren sich weitestgehend an Erwerbsreihenfolgen, die so für weiter fortgeschrittene Lerner im ungesteuerten Erwerb gefunden wurden (vgl. Becker, im Erscheinen, und Dimroth et al., im Erscheinen).

Wie in 4.2.2 beschrieben, gehen wir davon aus, daß den Lerneräußerungen in der Basisvarietät eine bestimmte Informationsgliederung zugrunde liegt. Dabei stehen Angaben über Ort und/oder Zeit des Geschehens sowie Referenz auf die handelnden Personen ("Topik") im Normalfall am Beginn einer Äußerung, während die eigentliche Aussage, die über diese Topik-Komponente(n) getroffen werden soll, im zweiten Teil folgt (vgl. auch das in 4.2.2 besprochene Ordnungsprinzip "Fokus zuletzt"). Wir haben in der Basisvarietät also eine bestimmte Ordnung der Informationsgliederer, und auch die Intonation trägt sicher zur Gesamtinterpretation der Aussage bei. Was allerdings fehlt, ist ein Element, das diese Aussagerelation ("Assertion") ausdrücken würde, d.h. das anzeigen würde, daß die ausgedrückte Situation tatsächlich für das Topik gelten soll. In der Zielsprache wird dies durch die Finitheitsmarkierung am Verb geleistet (Klein 1998). Das wird besonders deutlich, wenn genau dieses Element durch einen Kontrastakzent hervorgehoben ist (*Die Milch IST sauer*). In der Basisvarietät bleibt der Ausdruck der Assertion meist implizit:

(1)	Topik	Assertion	Ausdruck der Situation
a	<i>diese schiff</i>		<i>neu</i>
b	<i>hinten</i>		<i>eine grosse holz</i>

In der Zielsprache müßte hier eine Kopula stehen (*dieses schiff ist neu*, etc.), deren semantischer Beitrag darin liegt, auszudrücken, daß die Eigenschaft *neu* auf das Topik *diese schiff* zutreffen soll. Klein (1998) zufolge ist der Ausdruck dieser Relation generell der semantische Beitrag der Finitheit. Nun fehlen in der Basisvarietät aber nicht nur solche Elemente, die ausschließlich der Markierung der Assertion dienen, wie etwa die Kopula: wenn überhaupt Verben enthalten sind, so sind diese eben gerade nicht finit. Sie stehen meist in einer Grundform, die dem Infinitiv (2a) oder einer flektierten Form entsprechen kann, die (noch) nicht in funktionaler Opposition zu anderen flektierten Formen steht (2b):

(2)	Topik	Assertion	Ausdruck der Situation
	a	<i>ein mädchen</i>	<i>bringen eine brot</i>
	b	<i>charlie chaplin</i>	<i>gucke diese mädchen</i>

Eine solche nicht-finite Äußerungsorganisation ist ein typisches Kennzeichen der Basisvarietät. Die Assertion wird nicht explizit ausgedrückt. Elemente, die ausschließlich der Markierung der Assertion dienen, wie etwa die Kopula, können allerdings vorkommen, wenn die Assertion irgendwie kontrastiv markiert werden soll, weil die Tatsache, daß eine bestimmte Situation tatsächlich auf das Topik zutrifft, besonders hervorgehoben werden soll. Der folgende Textausschnitt soll diese einfache Art der Informationsgliederung in der Basisvarietät noch einmal veranschaulichen. Er ist einer Filmmacherzählung entnommen, in der eine Lernerin berichtet, wie Charlie Chaplin aus dem Gefängnis entlassen werden soll, sich aber weigert zu gehen, weil es ihm im Gefängnis letztlich besser geht als zu Hause:

(3)	Topik	Assertion	Ausdruck der Situation
	<i>polizei</i>		<i>sprechen chaplin:</i>
	<i>"chaplin</i>		<i>weg, zu hause, nich gefängnis"</i>
<i>aber</i>	<i>chaplin:</i>		
	$\emptyset$		<i>"nich gut (...)</i>
	<i>ich</i>		<i>nich zu hause</i>
	<i>das ich</i>		<i>gut</i>
	<i>gefängnis</i>	<i>is</i>	<i>gut</i>
	<i>gefängnis</i>		<i>essen</i>
	<i>zuhause</i>		<i>nich essen"</i>

Auf der Stufe der Basisvarietät finden wir also keine offene Markierung der Assertion außer einigen wenigen Vorkommen der Kopula. Im folgenden soll aufgezeigt werden, wie Finitheitsmarkierungen schrittweise erworben werden können. Lerner, die die Basisvarietät aufgeben und sich der Zielsprache weiter annähern, müssen zunächst einmal lernen, daß die Beziehung zwischen den Elementen, die auf eine bestimmte Situation referieren und dem Topik immer explizit markiert werden muß; die "mittlere" Position muß also immer gefüllt sein. Wenn dazu neben der Kopula insbesondere Auxiliare und Modalverben verwendet werden, kann die Gesamtorganisation der Lerneräußerungen aus der Basisvarietät zunächst so weit möglich intakt bleiben. Die Lerneräußerungen im folgenden Beispiel haben noch die 'alte' lineare Informationsgliederung, Topik und Ausdruck der Situation sind nicht vermischt, die Assertion wird aber jeweils durch ein finites Element ausgedrückt:

(4)	Topik	Assertion	Ausdruck der Situation
a	<i>deutschland</i>	<i>is</i>	<i>nich patria</i>
b	<i>in diese strasse</i>	<i>war auch chaplin</i>	
c	<i>chaplin</i> <i>er</i>	<i>muss</i> <i>will bleiben</i>	<i>mit diese brief gehen</i>
d	<i>du</i>	<i>muss</i>	<i>so mache</i>
e	<i>er</i>	<i>hat</i>	<i>nicht lese</i>
f	<i>dann er</i>	<i>hat</i>	<i>in restaurant gegessen</i>

In den in (4) aufgeführten Lerneräußerungen ist die mittlere Position zwar gefüllt, mit Verbstellung und Flexion gibt es allerdings noch einige Probleme. Auf Modalverben folgt nicht immer der Infinitiv (4d), auf Auxiliare nicht immer ein Partizip (4e). Die Topikposition kann mehr als eine Konstituente enthalten (4f), was in der Zielsprache durch die sogenannte Verbzweitregel verhindert wird. Die Kongruenz ist nicht immer zielsprachlich markiert (4d). Trotzdem sind diese Äußerungen strukturell näher an der Zielsprache als dies in der Basisvarietät der Fall ist. Darüber hinaus sind sie auch kommunikativ effizienter. So können beispielsweise Tempuskontraste auf einfache Art ausgedrückt werden (4a vs. 4b) und es können verschiedene Arten der Modalität von der reinen Assertion unterschieden werden (4c, d vs. 4a, b, e, f).

Der Ausdruck der Relation, die zwischen der Situation und dem Topik gelten soll, wird dabei sozusagen zusätzlich zu den bisher vorhandenen Informationsteilen ausgedrückt. Die oben

genannten Probleme mit Flexion und Verbstellung können so zunächst innerhalb der alten Gesamtorganisation bearbeitet werden. Außerdem können die Lerner auf dieser Stufe bereits die Abhängigkeit des nicht finiten Verbteils (Infinitive, Partizipien) vom finiten Verb erkennen.

Erst im folgenden Schritt wird dann der Ausdruck der Assertion durch finite lexikalische Verben erworben. Dafür muß die frühere Informationsgliederung teilweise aufgegeben werden. Die Finitheitsmarkierung wird hier nicht mehr separat geleistet, sie verschmilzt vielmehr mit einem der Ausdrücke, die auf die Situation verweisen, die für das Topik gelten soll, so daß die klare dreiteilige Informationsgliederung aus dem vorhergehenden Schritt nicht mehr aufrecht erhalten werden kann:

- |     |                 |                                    |
|-----|-----------------|------------------------------------|
| (5) | Topik           | Assertion & Ausdruck der Situation |
| a   | <i>er</i>       | <b>geht</b> auch zum waffenladen   |
| b   | <i>er</i>       | <b>arbeitet</b> nicht gut          |
| c   | <i>dann sie</i> | <b>kommt</b> zu mir                |

Diese Äußerungen sehen zunächst nicht komplexer aus als die in (4), es ist aber klar, daß die Lerner die Informationsgliederung aus der Basisvarietät aufgeben müssen, bevor sie Finitheitsmarkierungen an lexikalischen Verben wie in (5) produktiv verwenden können.

In wie weit es sinnvoll ist, sich bei der Progression im Unterricht auf die Erwerbsreihenfolgen im ungesteuerten Erwerb zu beziehen, ist eine offene Frage. Wenn aber - wie beim Förderunterricht im Land der Zielsprache - sowieso mit einer Mischform aus gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb zu rechnen ist, sollten solche Möglichkeiten, an das Vorwissen der Lerner anzuknüpfen und eine systematische Weiterentwicklung anzustoßen und zu beschleunigen zumindest in Erwägung gezogen werden.



## LITERATUR

- Becker, A. (to appear). The acquisition of negation and the acquisition of finiteness. In H. Hendriks (ed.), *The structure of learner varieties*. Mouton: de Gruyter.
- Becker, A., and Carroll, M. (1997): *The Expression of Spatial Relations in a Second Language*. Amsterdam: Benjamins.
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994): *In Other Words: The Science and Psychology of Second Language Acquisition*. New York: Basic Books.
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1999). Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In D. Birdsong, ed., 161-181.
- Birdsong, D. (1992): *Ultimate Attainment in Second Language Acquisition*. *Language* 68, 706 - 755.
- Birdsong, D., ed. (1999): *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Bongaerts, Th. (1999): *Ultimate Attainment in L2 Pronunciation*. In D. Birdsong, ed., 133-159.
- Braidi, S. M. (1999): *The acquisition of second language syntax*. London: Arnold.
- Bremer, K. & Roberts, C. & Vasseur, M. T. & Simonnot, M. & Broeder, P. (1997): *Achieving Understanding. Discourse in Intercultural Encounters*. London: Longman.
- Carroll, M. & Dietrich, R. & Storch, G (1982): *Learner Language and Control*. Frankfurt: Lang.
- Clahsen, H. & Meisel, J. & Pienemann, J. (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Cook, V. (2002). *Language Teaching Methodology and the L2 User Perspective*. In ders. ed., *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corder, P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Davies, A. & Criper, C. & Howatt, T., eds. (1984): *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dietrich, R. & Klein, W & Noyau, C. (1995): *Temporality in a Second Language*. Amsterdam: Benjamins.
- Dietrich, R. (1999): *Second Language Acquisition Research in the 20th Century*. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici und H.-J. Krumm, eds., *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter.
- Dimroth, C., Gretsch, P., Jordens, P., Perdue, C., Starren, M. (to appear): *Finiteness in the acquisition of Germanic languages: A stage-model for first and second language development*. In C. Dimroth & M. Starren (eds.), *Information structure, linguistic structure and the dynamics of language acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- Dittmar, N.; Spolsky, B. and Walters, J. (1998): *Convergence and Divergence in Second Language Acquisition and Use: Towards an Integrated Model*. In V. Regan, ed., *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition in Social Context*. Dublin, University College Dublin Press.
- Dittmar, N. & Giacalone Ramat, A., eds. (1999): *Grammatik und Diskurs/Grammatica e discorso. Studi sull' acquisizione del italiano e del tedesco/Studien zum Erwerb des Deutschen und Italienischen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eubank, L., Selinker, L., Sharwood Smith, M.A., eds. (1995): *The current state of interlanguage*.

- Amsterdam: Benjamins.
- Flege, J. (1999): Age of Learning and Second Language Speech. In D. Birdsong, ed., 101 - 132.
- Gass, S. & Selinker, L., eds., (1992): *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: Benjamins.
- Gass, S. (1996): Second Language Acquisition and Linguistic Theory: The Role of Language Transfer. In W. C. Ritchie & T. Bhatia, eds., 317 - 345.
- Giacalone Ramat, A. & Crocco Galeas, G., eds., (1995): *From Pragmatics to Syntax: Modality in Second Language Acquisition*. Tübingen: Narr.
- Heidelberger Forschungsprojekt 'Pidgin-Deutsch' (1975): *Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter*. Kronberg, Ts.: Scriptor.
- Huebner, T. (1983). *A Longitudinal Analysis of the Acquisition of English*. Ann Arbor: Karoma.
- James, A. R. (1996). Second language phonology. In P. Jordens & J. Lalleman, eds., 293 - 320.
- Johnson, J. S. & Newport, E. (1989): Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the acquisition of English as a Second Language. *Cognitive Psychology* 21, 60-99.
- Jordens, P. & Lalleman, J., eds. (1996): *Investigating Second Language Acquisition*. Berlin: de Gruyter.
- Jordens, P. (1996): Input and instruction in second language acquisition. In P. Jordens & J. Lalleman, eds., 407- 449.
- Jordens, P. & C. Dimroth (to appear). Finiteness in Children and Adults learning Dutch. In D. Bittner & N. Gagarina (eds.), *Acquisition of Verb Grammar and Verb Arguments. Studies in Theoretical Psycholinguistics*, Dordrecht: Kluwer.
- Kellerman, E. & Sharwood-Smith, M., eds. (1986): *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. London: Pergamon Press.
- Klann-Delius, G. (1999). *Spracherwerb*. Metzler: Stuttgart.
- Klein, W. & Dittmar, N. (1979). *Developing Grammars*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Klein, W. & Perdue, C (1992): Utterance Structure. Amsterdam: Benjamins.
- Klein, W. & Perdue, C. (1997): The Basic Variety, or Couldn't Natural Languages be Much Simpler?. *Second Language Research* 13, 301-347.
- Klein, W. (1998). Assertion and finiteness. In N. Dittmar and Z. Penner (eds.), *Issues in the Theory of Language Acquisition*, 225-245. Bern: Lang.
- Klein, W., ed. (1995): *Zweitspracherwerb*. Metzler: Stuttgart.
- Leather, J. & James, A. (1996): Second Language Speech. In W. C. Ritchie & T. Bhatia, eds., 269-316.
- Lenneberg, E (1967): *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Long, M. (1993): Second Language Acquisition as a Function of Age. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 251 - 285.
- Meisel, J. & Clahsen, H. & Pienemann, M. (1981): On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 3, 109-135.
- Meisel, J., ed. (1994). *Bilingual first language acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- Mitchell, R. & Myles, F. (1998): *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Odlin, T. (1989): *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Perdue, C. (1996): Pre-Basic Varieties: The first stages of second language acquisition. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 55, 135-149.
- Perdue, C. & Vivez, R. (1997). *Vivre en France et en Francais*. Manuscript. Université Paris VIII und Radio France Internationale.
- Perdue, C., ed. (1993): *Adult Language Acquisition: Crosslinguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press (2 Bdd.).
- Pulvermüller, F. & Schumann, J. (1994): Neurobiological Mechanisms of Language Acquisition. *Language Learning* 44, 681-734.
- Ritchie, W. C. & Bhatia, T., eds. (1996): *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- Schumacher, L. & Skiba, R. (1992). Prädikative und modale Ausdrucksmittel in den Lernervarietäten einer polnischen Migrantin. Eine Longitudinalstudie. *Linguistische Berichte* 142, 451-476.
- Schumann, J. (1978): *The Pidginization Process*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schumann, J. (1997): *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell
- Selinker, L. (1974). Interlanguage. In J.C. Richards, ed., *Error Analysis: Perspectives on second language acquisition*. London. 31-54.
- Singleton, D. & Lengyel, Z. eds. (1995). *The age factor in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Stutterheim, C. von & Klein, W. (1987): A Concept-Oriented Approach to Second Language Acquisition. In C. Pfaff, ed., *First and Second Language Acquisition Processes*. Rowley, Mass.: Newbury House, 191-205.
- Stutterheim, C. von (1986) *Temporalität in der Zweitsprache: Eine Untersuchung zum Erwerb des Deutschen durch Türkische Gastarbeiter*. Berlin: De Gruyter.
- Tropf, H. (1983): *Variation in der Phonologie des ungesteuerten Spracherwerbs*. Phil. Diss., Universität Heidelberg.
- Wegener, H., ed. (1998): *Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr.
- Wode, H. (1981): *Learning a Second Language: An Integrated View*. Tübingen: Narr.