

**Monographien Literatur  
+ Sprache + Didaktik  
Band 12**

**Rainer Dietrich (Hrsg.)**

**Aspekte des  
Fremdsprachen-  
erwerbs**

**Scriptor**

WOLFGANG KLEIN

## Der Prozeß des Zweitspracherwerbs und seine Beschreibung (1)

Die Literatur zum Fremdsprachenunterricht und zur Sprachlehrforschung ist kaum übersehbar. Es gibt jedoch vergleichsweise wenig Arbeiten, die sich auf breiter empirischer Grundlage damit befassen, wie sich der (Fremd-)Spracherwerb tatsächlich vollzieht. Dafür gibt es eine Reihe von Gründen; einer davon ist sicherlich, daß es an geeigneten, linguistisch befriedigenden Beschreibungstechniken fehlt, die eine genaue Erfassung dieses Vorgangs und der Faktoren, von denen er abhängt, gestatten. Im folgenden wird eine solche Beschreibungstechnik entwickelt. Sie stellt sicher kein Patentverfahren dar. Beim gegenwärtigen Stand der Forschung auf diesem Gebiet wäre es vermessen, hier allzuviel zu erwarten. Es handelt sich um ein Arbeitsmodell, d.h. um ein Modell, das auf bestimmte Differenzierungen und auf Aspekte, die man vielleicht von Anfang an hineinbringen könnte, verzichtet, dafür aber großen Wert auf praktische Anwendbarkeit und Überprüfbarkeit in der Empirie legt. Welche Verfeinerungen oder Revisionen dann daran vorzunehmen sind, muß sich aus den Ergebnissen der empirischen Analyse ergeben(2).

Das Verfahren wurde in großem Maßstab auf die Analyse des ungesteuerten Spracherwerbs ausländischer Arbeiter angewandt (vgl. dazu Heidelberger Forschungsprojekt "Pidgin-Deutsch" (1975 a, b) und vor allem (1976) sowie den Beitrag von Dittmar und Rieck in diesem Band). Es ist allerdings keineswegs auf den ungesteuerten Spracherwerb beschränkt, sondern läßt sich im Prinzip ebenso auf den durch Unterricht gesteuerten anwenden.

### 1 Übergangsgrammatiken I: zur Forschungslage

Der forschungsgeschichtliche Ansatzpunkt für das im folgenden dargestellte Verfahren ist eine Vorstellung, die meines Wissens erstmals von Corder (1967) ausdrücklich, wenn auch noch recht unbestimmt formuliert worden ist - die Vorstellung nämlich, daß das Sprachverhalten, das ein Lerner in den verschiedenen Stadien seines Lernprozesses an den Tag legt, nicht konfus und asystematisch ist, sondern eine eigene Art "Sprache" darstellt(3). Der Gedanke, daß das Sprachverhalten eines Lerners zu einem bestimmten Zeitpunkt systematischen Charakters ist und sich systematisch entwickelt, ist aber überhaupt erst die Voraussetzung für eine exakte Beschreibung des gesamten Vorgangs des Spracherwerbs. Er wurde dann in der Folge von einer Reihe von Autoren aufgegriffen und weiterzuentwickeln versucht - vor allem von Selinker unter dem Begriff "interlanguage" (Selinker (1969),

(1971) vor allem (1972)), von Nemser, der den Terminus "approximate system" vorschlug (Nemser (1971), Nemser und Slama-Cazacu (1970)), von Filipovič mit seinem "compromise system" (z.B. in Filipovič (1972)), schließlich von Corder selbst (vor allem in Corder (1971)) vgl. auch Kühlwein (1974), der von "Näherungsgrammatik" bzw. von "Interimgrammatik" spricht (S. 365); in Raabe (1974b) und in Bausch-Raabe (1975) wird "Interimsprache" verwendet.

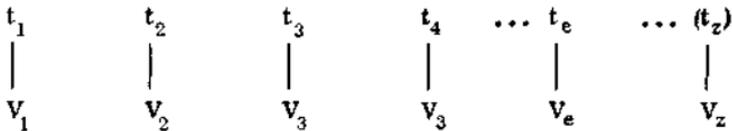
Leider sind diese Arbeiten noch wenig konkret; sie haben mehr postulatorischen Charakter. Dies hängt nicht zuletzt mit dem transitorischen Charakter der "Zwischensprachen" zusammen: "The instability of the interlanguage causes problems of description. It is difficult enough to collect enough data from one state of a learner's interlanguage to reconstruct its system at any one time." (Corder (1973), 269 f.) Corder erwähnt hier aber nur eine der beiden zentralen Schwierigkeiten. Die andere und nach meiner Auffassung größere ist, daß die neuere Linguistik keine geeigneten Instrumente entwickelt hat, Sprachsysteme in ihrer Dynamik zu beschreiben. Praktisch alle einigermaßen präzise durchgeführten Konzeptionen seit Saussure beruhen darauf, ein System, das für die Zwecke der Beschreibung als unveränderlich und homogen angesehen wird, als Gegenstand der linguistischen Analyse anzusetzen. Am extremsten wurde diese Auffassung von Chomsky in seiner berühmten Formulierung vom "idealen Sprecher-Hörer in einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft" ausgesprochen (Chomsky (1965), 5). Durch derartige Abstraktionen wurden zwar in der Linguistik sehr präzise Beschreibungsinstrumente entwickelt, wie sie heute etwa mit der Transformationsgrammatik und andren, in Explizitheit und Genauigkeit vergleichbaren Modellen vorliegen (4). Zugleich wurden aber weite Bereiche sprachlicher Phänomene methodisch von der Analyse ausgeschlossen, unter anderem die hier interessierenden (5). Daher eignet sich die Transformationsgrammatik in der derzeit vorliegenden Form (besser gesagt, den heute vorliegenden Formen) nicht zur Beschreibung des Spracherwerbs.

Man kann daraus zwei Konsequenzen ziehen - entweder zur guten alten Schulgrammatik zurückkehren, oder aber die im Augenblick vorhandenen Beschreibungsinstrumente etwa der Transformationsgrammatik entsprechend ausbauen, sodaß sie zur Erfassung von Unterschieden, insbesondere von entwicklungsbedingten, geeignet wird, ohne daß etwas von ihrer Genauigkeit und Explizitheit verloren geht. Hier wird letzteres getan. Dazu werden zuerst einige weiterführende heuristische Überlegungen angestellt. Anschließend wird eine Präzisierung gegeben, allerdings ohne daß allzu sehr auf die formale Seite eingegangen würde. Da dieses Verfahren dem Heidelberger Projekt zugrunde liegt, wird es in den folgenden Kapiteln dieses Berichts ausführlich exemplifiziert und in seiner Funktionsweise vorgeführt. Deshalb werden hier nur einige wenige konstruierte Beispiele zur Erläuterung des Prinzips gegeben.

## 2 Übergangsgrammatiken II: Heuristische Überlegungen zur Analyse des Spracherwerbs

Wenn jemand eine fremde Sprache lernt, so ist er nach einer bestimmten Zeit in der Lage, Äußerungen zu produzieren, die solchen der Zielsprache mehr oder minder nahe kommen. Man kann dies auch so ausdrücken, daß er eine bestimmte Varietät der Zielsprache spricht. Eine Zielsprache ist ja in der Regel nicht einheitlich, sondern sie besteht aus einer Reihe dialektaler, sozialer, situationsgebundener und anderer Varietäten, die von den Sprechern der betreffenden Sprache sehr unterschiedlich bewertet werden(6). Der "état de langue" eines Sprachlerner nimmt als Varietät insofern eine Sonderstellung ein, als er von den meisten Sprechern der Zielsprache als mangelhaft, vielleicht sogar gar nicht als zu ihrer Sprache gehörig betrachtet wird. Dies ist jedoch eine Frage der Bewertung durch manche Sprecher, die nichts damit zu tun hat, daß es sich unter rein linguistischen Aspekten genauso um eine Varietät der Zielsprache handelt wie irgendein Dialekt.

Das Charakteristische für diese Varietät ist, daß sie für ihre Sprecher in der Regel (aber nicht immer) nur ein Durchgangsstadium ist. Der Lerner erwirbt sie und gibt sie wieder auf zugunsten einer andern, die der Zielsprache - besser: der Zielvarietät, denn er erlernt ja nicht die ganze Zielsprache - gewöhnlich nähersteht. Man kann daher den Prozeß des Spracherwerbs als ein Durchlaufen einer Reihe verschiedener Varietäten auffassen, die untereinander gewisse Ähnlichkeiten aufweisen und sich normalerweise auf eine bestimmte Varietät, die Zielvarietät, hinbewegen. Die Zielvarietät wird dabei in aller Regel nicht erreicht, sondern der Prozeß kommt irgendwann vorher zum Erliegen, obwohl zwischen der dann vom Lerner produzierten "Endvarietät" seines Spracherwerbs und der Zielvarietät noch Differenzen bestehen (darauf bezieht sich Selinker mit seinem Begriff der "fossilisation"). Man kann sich diesen Vorgang in der folgenden Weise veranschaulichen ( $t_1, t_2, \dots$  ist eine Menge von Zeitpunkten, die die Dauer des Spracherwerbs bezeichnen, z. B.  $t_1$  = nach 6 Monaten,  $t_2$  = nach 1 Jahr, usw.;  $V_z$  ist die Ziel-,  $V_e$  die Endvarietät):



Diese Veranschaulichung vereinfacht allerdings mindestens in zweierlei Hinsicht zu sehr:

1. eine "echte" Endvarietät gibt es kaum; in einzelnen Bereichen, vor allen<sup>1</sup> im Lexikon, gibt es fast immer Weiterentwicklungen (genauso wie sich der Wortschatz eines muttersprachlichen Sprechers gewöhnlich weiterentwickelt).

2. Normalerweise gibt es nicht eine Zielvarietät; zur Sprachbeherrschung eines muttersprachlichen Sprechers zählt es gewöhnlich, über mehrere Varietäten zu verfügen - zumindest passiv, in der Regel auch aktiv (Register je nach Situation). Man müßte daher streng genommen von einer "Gruppe von Zielvarietäten" reden. Das kann aber im Augenblick vernachlässigt werden.

Für das im folgenden dargestellte Verfahren spielen diese beiden Punkte keine Rolle, d. h. es wird damit fertig (wenn man dies für wünschenswert hält).

Nun ist man nicht so sehr an der Beschreibung des Spracherwerbs eines Individuums an sich interessiert, sondern an gewissen allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des Spracherwerbs in Abhängigkeit von zahlreichen Faktoren, von denen viele von einem Lerner zum andern verschieden sind.

Die Dauer des Lernens, die bei der schematischen Darstellung zugrundegelegt wurde, ist dabei nur ein solcher Faktor; andere sind z.B. die Intensität des Kontakts bei ungesteuerten und des Unterrichts beim gesteuerten Spracherwerb, die ganzen individuenspezifischen Voraussetzungen, die ein Lerner mitbringt, usw. Den einzelnen Varietäten entspricht also außersprachlich nicht nur ein Faktor  $t$  mit seinen Ausprägungen  $t_1, t_2, \dots$ , sondern ein ganzes Bündel von spezifizierten Faktoren. Ich will, um die Betrachtung ein kleines bißchen realistischer zu machen, einmal annehmen, daß es vier solcher Faktoren gibt (dies ist immer noch sehr vereinfacht):

1. Motivation: es wird angenommen, daß dieser Faktor drei Ausprägungen hat; stark, mittel, schwach, kurz  $m_1, m_2, m_3$ ; (7)
2. Dauer:  $t_1 =$  nach 6 Monaten,  $t_2 =$  nach zwölf Monaten,  $t_3 =$  nach 18 Monaten,  $t_4 =$  nach 24 Monaten;
3. Muttersprache des Lerners:  $l_1 =$  Schwedisch,  $l_2 =$  Chinesisch;
4. Art des Unterrichts:  $u_1 =$  Variante  $x$  einer audiovisuellen Methode,  $u_2 =$  Variante  $y$  einer traditionell-grammatischen Methode,  $u_3 =$  Mischverfahren  $z$ .

Es versteht sich, daß diese Faktoren und ihre hier angenommenen Ausprägungen kommentarbedürftig sind; darauf soll aber hier nicht eingegangen werden, da es nur aufs Grundsätzliche ankommt. Es gibt dann insgesamt  $3 \times 4 \times 2 \times 3 = 72$  mögliche Faktorenkombinationen, z. B.  $(m_1, t_2, l_3, u_1)$ , d. h. "stark motiviert, ein Jahr audiovisueller Unterricht, Muttersprache Chinesisch". Ihnen entsprechen 72 Varietäten, die im übrigen aber nicht unbedingt verschieden zu sein brauchen. Es kann sein, daß die Varietät, die jemand nach 2 Jahren mit Chinesisch als Muttersprache bei mittlerer Motivation und audiolingualer Methode spricht, dieselbe ist wie die eines stark motivierten Chinesen nach 18 Monaten mit grammatischem Unterrichtsverfahren; oder daß die Varietät mit der Faktorenkombination  $(m_1, t_1, l_1, u_1)$  der Varietät mit der Faktorenkombination  $(m_2, t_2, l_1, u_1)$  entspricht - d.h. jemand mit starker Motivation lernt bei sonst gleichen Bedingungen in 6 Monaten soviel wie einer mit mittlerer Motivation in 12 Monaten. All dies ist zunächst einmal offen, und man muß in jedem Fall sowohl

mit Gleichheit wie mit Verschiedenheit rechnen. Wie dies in der Tat aussieht, muß die empirische Analyse ergeben. Je nachdem, wie man den Terminus verwenden will, könnte man auch von 72 möglichen Varietäten reden (8).

Will man nun den Spracherwerb im Verlauf der Zeit beschreiben, so muß man alle Faktoren außer eben t konstant halten. Da man aber eben gewöhnlich nicht so sehr am Spracherwerb eines Einzelnen interessiert ist (oder dem einer homogenen Gruppe), sondern an der jeweiligen Auswirkung aller Faktoren, von denen man vermutet, daß sie einen Einfluß haben, muß man mit der eben skizzierten etwas komplizierten Vorstellung von Faktorenkonstellationen arbeiten.

All diese Varietäten stehen natürlich in einem engen Zusammenhang zueinander; die Varietäten eines Schweden und eines Chinesen nach einem Jahr (*ceteris paribus*) werden einander sehr ähnlich sein, die eines Chinesen nach 6 Monaten und nach 2 Jahren (*ceteris paribus*) vielleicht schon etwas weniger, während die eines schwach motivierten Schweden nach 6 Monaten audiovisuell und die eines stark motivierten Chinesen nach 2 Jahren grammatisch wahrscheinlich recht verschieden sind. Um die Gesetzmäßigkeiten des Spracherwerbs zu erfassen, muß man nun die einzelnen Varietäten in ihrem Zusammenhang, d. h. in ihrer Ähnlichkeit und Unähnlichkeit beschreiben.

Nun gehören zum sprachlichen Verhalten sehr unterschiedliche Fähigkeiten. Ein Sprecher muß nicht nur phonologische, morphologische, syntaktische, lexikalische Gesetzmäßigkeiten zeigen, er muß auch in der Lage sein, ein Gespräch zu eröffnen, Witze zu erzählen, Befehle zu erteilen oder Wünsche in angemessener Weise vorzubringen, usw., kurzum, er muß jene "Regeln" beherrschen, die man heute in der "linguistischen Pragmatik" untersucht oder zu untersuchen beginnt. Die Beschreibung dieses Aspektes des sprachlichen Verhaltens wird im folgenden vernachlässigt - keineswegs, weil er für unwichtig gehalten würde (er wird auch im Heidelberger Projekt berücksichtigt). Aber es gibt im Augenblick dafür höchstens ganz rudimentäre Beschreibungsverfahren, und sie zu entwickeln ist eine Aufgabe, die in absehbarer Zeit kaum zu lösen sein wird. Im übrigen spielt dieser Aspekt des sprachlichen Verhaltens im Fremdsprachenunterricht kaum je eine Rolle - wenn man von einigen wenigen Punkten wie Anredeformen, Grußformeln usw. absieht. Dies ist zumindest teilweise dadurch gerechtfertigt, daß die diesbezüglichen Unterschiede im sprachlichen Verhalten oft wenig an einzelne Sprachen gebunden sind; für einen Franzosen, der Deutsch lernt, stellt die Phonologie oder die Syntax ein Problem dar, nicht aber, wie ein Gespräch eröffnet oder ein Versprechen gegeben wird. Es erscheint daher berechtigt, für den vorliegenden Zweck das sprachliche Verhalten, wie es sich in den einzelnen Varietäten ausprägt, nur auf grammatischer und lexikalischer Ebene beschreiben zu wollen. Im folgenden wird der Ausdruck "Grammatik" der Einfachheit halber als Oberbegriff für diesen ganzen Bereich verwendet, d. h. für Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexikon

(d.h. u.a. Wortsemantik). Die Aufgabe besteht dann darin, die 72 Varietäten durch Grammatiken zu beschreiben, und zwar so, daß sich Ähnlichkeit und Unähnlichkeit der Varietäten in Ähnlichkeit und Unähnlichkeit der entsprechenden Grammatiken niederschlagen.

Hierzu gibt es, jedenfalls prinzipiell, verschiedene Möglichkeiten. Die im folgenden dargestellte Varietätengrammatik ist eine davon. Wie alle derartigen Vorschläge hat sie verschiedene Vorteile und Nachteile, über die aber hier nicht gerechnet werden soll. Auf jeden Fall läßt sie sich auf die empirische Analyse des Spracherwerbs anwenden.

### 3 Die Varietätengrammatik

Die beiden zentralen Begriffe der Varietätengrammatik sind Varietätenraum und probabilistische Grammatik. Ein Varietätenraum ist, grob gesprochen, eine geordnete Menge von Varietäten, die man untersuchen möchte. Beispielsweise sind die hier als Beispiel angeführten 72 Varietäten ein solcher Varietätenraum (mit 4 "Dimensionen", die den 4 Faktoren entsprechen). Es gibt viele andere mögliche Varietätenräume; wenn man z. B. an Problemen der Soziolinguistik interessiert ist und nicht, wie hier, an Problemen des Spracherwerbs, dann wird man nicht Faktoren wie "Motivation", "Dauer des Unterrichts" o.ä. heranziehen, sondern vielleicht "soziale Schicht" o.ä., die man für den betreffenden Zusammenhang als wichtig ansieht. Welche Faktoren in der Tat wichtig sind, kann man natürlich nicht vorher wissen; man kann es nur aufgrund der bisherigen Forschungsergebnisse und heuristischen Vorüberlegungen vermuten und danach seine Varietätenräume ansetzen. Im Prinzip kann man beliebig viele, auch nur schwach verdächtige Faktoren (z. B. "Geschlecht" oder "Kopfumfang" beim Spracherwerb) vorsehen, aber das kompliziert natürlich den jeweiligen Varietätenraum und damit die empirische Untersuchung.

In unserem Beispiel hat der Varietätenraum 4 Faktoren; sie bilden 4 Dimensionen der Variation. Da nun ein 4-dimensionaler Raum (und dies ist noch ein einfaches Beispiel) nicht sehr anschaulich ist und die Darstellung der Ergebnisse erschwert, ist es oft nützlich, ihn zu linearisieren, d. h. die 4 Dimensionen auf eine zu reduzieren. Dies ist immer möglich, es sei denn, eine der Dimensionen ist (im strengen Sinne) kontinuierlich; in der Praxis kann man letzteres ausschließen. In dem Beispiel kann man das einfach erreichen, indem man alle Faktorenkonstellationen von 1-72 durchzählt und die entsprechenden Varietäten  $V_1, \dots, V_{72}$  hintereinander anordnet; diese Anordnung entspricht aber dann nicht einer zeitlichen Abfolge.

Der zweite zentrale Begriff ist, wie gesagt, probabilistische Grammatik. Das Konzept der probabilistischen Grammatik wurde zunächst für formale Sprachen entwickelt (vgl. etwa Salomaa (1969)) und dann erstmals 1970 von Suppes (Suppes (1972)) auf natürliche Sprache, und zwar dort auf

die Analyse des Erstspracherwerbs, angewandt; ganz ähnliche Gedanken liegen übrigens den Labovschen Variablenregeln (vgl. Labov (1970), (1972a), Cedergren-Sankoff (1974)) zugrunde. Der Suppes-Typ von probabilistischen Grammatiken hat u.U. bestimmte Nachteile (vgl. dazu Klein (1974), Kap.4), ist aber besonders einfach und wird deshalb hier zugrundegelegt. Eine probabilistische Grammatik ist demnach einfach eine normale, explizit formulierte formale Grammatik, z. B. eine kontextfreie Grammatik, eine Transformationsgrammatik oder auch ein sonstiger Typ, deren Regeln in ihrer Anwendung durch probabilistische Gewichtungen beschränkt werden - d. h. bei denen die Wahrscheinlichkeit der Anwendung einer Regel beschränkt wird. Am einfachsten ist dies bei kontextfreien Syntaxen, die auch Suppes verwendet. Bei einer kontextfreien Grammatik können gewisse Regeln alternativ angewandt werden, und zwar solche, die auf der linken Seite dasselbe Symbol haben. Z. B. kann eine kontextfreie Grammatik die folgenden Regeln zur Expansion von NP haben:

- NP → N
- NP → Det N
- NP → Det Adj N

d.h. NP kann zu einem einfachen Nomen werden (Vater schläft) oder zu einem Nomen mit Determinativpartikel (der Vater schläft) oder zu einem Nomen mit Determinativpartikel und Adjektiv (der schlaffe Vater schläft); in Wirklichkeit gibt es natürlich sehr viel mehr Möglichkeiten. Alle alternativen Regeln dieser Art kann man zu einem "Regelblock" zusammenfassen; zur Notation benutzt man gewöhnlich geschweifte Klammern, etwa



Man muß sich vor Augen halten, daß dies nur eine abgekürzte Schreibweise für drei Regeln ist. Regelblöcke können zwei, drei . . . beliebig (aber endlich) viele Regeln umfassen; es ist zweckmäßig, auch den Grenzfall von Regelblöcken mit nur einer Regel zuzulassen, solche also, die gar keine Alternative zulassen (dies ist nur eine terminologische Konvention).

Wenn nun in einer Ableitung eines Satzes das linke stehende Symbol eines solchen Regelblockes auftaucht, dann muß eine der Regeln des Regelblockes angewandt werden (im Grenzfall halt die einzige vorhandene). Die Anwendung der Regeln ist aber nicht (oder selten) gleichwahrscheinlich; es gibt Regeln, die in einer Varietät sehr wahrscheinlich sind, während andere sehr selten auftauchen, und dies kann von Varietät zu Varietät sehr verschieden sein. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, ordnet man den einzelnen Regeln eines Blockes Wahrscheinlichkeiten ihrer Anwendung zu. Wahrscheinlichkeiten werden gewöhnlich durch (reelle) Zahlen zwischen 0 und 1 ausgedrückt; dabei steht 1 für "tritt immer ein" und 0 für "tritt nie

ein"; die Werte dazwischen bezeichnen alle Zwischenstufen zwischen diesen beiden Extremen. Man ordnet nun dem Block insgesamt die Wahrscheinlichkeit 1 zu, denn irgendeine seiner Regeln muß ja angewandt werden, und verteilt diese Gesamtwahrscheinlichkeit auf die einzelnen Regeln. So könnte in unserem Beispiel die Regel NP → N die Wahrscheinlichkeit 0.3 haben, NP → Det N die Wahrscheinlichkeit 0.5 und NP → Det Adj N die Wahrscheinlichkeit 0.2; wie dies in der Tat ist, muß natürlich empirisch ermittelt werden. Es kann, wie schon gesagt, für die einzelnen Varietäten sehr verschieden aussehen; in einer anderen Varietät könnte z. B. NP → N den Wert 0.7, NP → Det N den Wert 0.2 und NP → Det Adj N den Wert 0.1 haben, d.h. die NP's sind hier insgesamt gesehen einfacher strukturiert: sie bestehen meist nur aus einem einfachen Nomen. Es kann sogar sein, daß eine bestimmte Regel in einer Varietät überhaupt den Wert 0 hat (d. h. sie tritt nie auf), während sie in anderen und ansonsten ähnlichen Varietäten eine große Rolle spielt.

Dies erlaubt uns nun, den Prozeß der Sprachentwicklung beim Spracherwerb (wie auch andere Formen der Variation) beliebig genau darzustellen, denn dort geht es eben darum, daß bestimmte Regeln zunächst nicht vorhanden sind, dann - allmählich oder auch plötzlich - auftauchen, während eventuell andere ("falsche Generalisierungen") wieder abgebaut werden, usw. Dies soll nun an einem einfachen Beispiel gezeigt werden. Dazu nehmen wir zu den obigen NP-Regeln zwei weitere hinzu: NP → Det N Adj und NP → Det N Adv; die erste erzeugt Strukturen wie "der Mann alte", die in den muttersprachlichen Sprechern üblichen Varietäten nicht vorkommen, in den Varietäten eines Lerners aber durchaus auftreten können; die zweite erzeugt Strukturen wie "das Mädchen dort"; der gesamte Regelblock für die NP-Regeln besteht dann aus insgesamt 5 alternativen Regeln. Untersucht werden sollen 6 Varietäten V<sub>1</sub> bis V<sub>6</sub>, von denen ich der Einfachheit halber annehme, daß sie einer zeitlichen Abfolge entsprechen. Eine Varietätengrammatik - bzw. ein Ausschnitt daraus, denn es geht hier nur um nominale Einheiten - könnte dann im Ergebnis so aussehen:

	V <sub>1</sub>	V <sub>2</sub>	V <sub>3</sub>	V <sub>4</sub>	V <sub>5</sub>	V <sub>6</sub>
NP → N	0.9	0.6	0.3	0.2	0.2	0.2
NP → Det N	0.1	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3
NP → Det Adj N	0	0	0	0	0.4	0.4
NP → Det N Adj	0	0.1	0.2	0.4	0	0
NP → Det N Adv	0	0	0.1	0.1	0.1	0.1

Dies ist eine genaue Darstellung einer ganzen Reihe von Entwicklungen. Zunächst (d.h. in V.) tauchen nur ganz einfache NP's auf: meist - genau gesagt, mit der Wahrscheinlichkeit 0.9, d.h. in 90% aller Fälle - reines Nomen, daneben auch noch Nomina, die durch eine Determinativpartikel erweitert sind; komplexere Nominalkonstruktionen tauchen noch nicht auf. In V verschiebt sich das Gewicht nun zugunsten komplexerer NP's; es treten die ersten mit Adjektiv auf; allerdings steht das Adjektiv an "falscher"

Stelle. Diese Entwicklung hält dann in  $V_3$  an: die einfachen NP's werden noch seltener, die (falschen) Attributivkonstruktionen häufiger; zudem taucht eine neue, diesmal gleich richtige Regel auf, die allerdings keine allzugroße Rolle spielt. In  $V_4$  hat sich nur eine kleine Verschiebung ergeben, d. h. es ist keine nennenswerte Entwicklung eingetreten. In  $V_5$  hat sich auch nur eine einzige Veränderung ergeben, allerdings eine gravierende: der Lerner hat die "richtige" Attributregel kapiert, er plazierte das Adjektiv nun vor das Nomen statt dahinter; der Übergang ist hier abrupt; es könnte natürlich auch sein, daß ein solcher Übergang allmählich ist, d. h. daß zunächst einige richtige Konstruktionen auftauchen, und sich entsprechend die höhere Wahrscheinlichkeit erst langsam von NP  $\rightarrow$  Det N Adj auf NP  $\rightarrow$  Det Adj N verlagert; solche Übergänge können hier mit beliebiger Feinheit erfaßt werden. Betrachten wir nun noch  $V_6$ : hier hat sich gegenüber  $V_5$  nichts mehr verändert, d. h. die Endvarietät scheint erreicht zu sein, jedenfalls soweit man dies aus dieser Untersuchung ermitteln kann;  $V_6$  (bzw.  $V_5$ ) mag dabei von der Zielvarietät durchaus noch um einiges entfernt sein; dort sind die Werte vielleicht (von oben) 0.1, 0.4, 0.4, 0, 0.2; sie werden jedoch vom Lerner nicht erreicht.

Dieses Beispiel ist natürlich nicht sehr differenziert; es zeigt aber das Prinzip. Dieses Prinzip ist durchaus nicht nur für einfache syntaktische Regeln wie die vorliegenden anzuwenden, sondern analog z. B. für phonologische, morphologische, ebenso für Lexikonregeln. Man ist auch, wie schon gesagt, keineswegs auf kontextfreie Regeln beschränkt, sondern genauso gut lassen sich Transformationsregeln verwenden (vgl. dazu im einzelnen Klein 1974, Kap. 5; Beispiele für die Anwendung von Transformationsregeln finden sich - im morphologischen Bereich - in Kapitel V dieses Berichts).

Wie man sieht, spielt der Begriff "Fehler" hier keine Rolle, obwohl eine Nominalkonstruktion wie "der Mann alte" gewöhnlich als fehlerhaft angesehen wird, während ein seltener Gebrauch komplexer NP's als in der Zielvarietät höchstens als Abweichung, nicht jedoch als (grammatischer) Fehler beurteilt wird. Man kann sehr wohl den Begriff "Fehler" (nicht "lapse" im Sinne Corders) definieren, wenn man dies für ratsam hält. Ein Fehler ist das Vorkommen einer Regel, die in der Zielvarietät den Wert 0 hat. Man kann auch einen Maßstab für die "Fehlerhaftigkeit" einer Varietät relativ zur Zielvarietät geben, indem man die Regeln zählt, die in dieser Varietät einen von 0 verschiedenen Wert, in der Zielvarietät hingegen den Wert 0 haben; dieses sehr grobe Maß kann man verfeinern, indem man nicht nur die Zahl der Regeln, sondern auch ihre Vorkommenswahrscheinlichkeit im einzelnen berücksichtigt. Man kann auch die Abweichung in den andern Regeln hinzunehmen, d. h. in jenen, die auch in der Zielvarietät vorkommen, aber mit andren Wahrscheinlichkeiten; so erhält man Distanzmaße, die den Abstand einer bestimmten Lernvarietät von der Zielvarietät numerisch faßbar machen. Dabei ergeben sich verschiedene Möglichkeiten, auf die aber hier nicht näher eingegangen werden soll (vgl.

dazu Arbeitsbericht 3, Kapitel VI). Es sei dem Leser anheimgestellt, sich diese Möglichkeit einer Bestimmung von Fehlerhaftigkeit und von Distanz zur Zielvarietät an dem oben gegebenen NP-Beispiel für eine Varietätenanalyse zu vergegenwärtigen.

Mit der Varietätengrammatik ist die Möglichkeit gegeben, die Entwicklung der Sprache beim Spracherwerb und ihre Abhängigkeit von bestimmten Faktoren, die den Varietätenraum konstituieren, genau zu erfassen - jedenfalls für den Bereich der Grammatik. Bei der konkreten Durchführung ergeben sich dabei natürlich zahlreiche Probleme. Auf die wichtigsten darunter wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

#### 4 Varietätenanalyse beim Spracherwerb

Man kann hier vier große Teilaufgaben unterscheiden:

1. Festlegung des Varietätenraumes
2. Datengewinnung
3. Korpusanalyse
4. Interpretation

Schritt 1 entspricht - in einer anderen Terminologie - der "Hypothese", Schritt 2 und 3 der Durchführung, Schritt 4 der Auswertung und der Überprüfung der Hypothese; allerdings ist man in der linguistischen Analyse nur selten soweit, gerichtete Hypothesen zu formulieren. Die vier genannten Teilaufgaben werden nun im folgenden kommentiert.

##### 4.1 Festlegung des Varietätenraums

Dabei kommt es auf zweierlei an: man muß festlegen, welche Faktoren man überhaupt für relevant, für untersuchenswert und vor allem für untersuchbar hält, und dann muß man diese Faktoren irgendwie operationalisieren. Diese beiden Probleme hängen natürlich miteinander zusammen.

Die Festlegung der Faktoren ist eine Hypothese über die relevanten Determinanten des Spracherwerbs. Diese Hypothese macht man natürlich sinnvollerweise nicht ins Blaue, sondern man stützt sich einesteils auf die verfügbare Literatur und eigene Voruntersuchungen, so vorhanden, und andernteils auf den gesunden Menschenverstand, so vorhanden. Der Stand der Forschung ist hier meiner Meinung nach wenig befriedigend, um nicht zu sagen desolat, in erster Linie durch Vermutungen und durch widersprüchliche Meinungen - was ja nicht so schlimm wäre - wie durch widersprüchliche Untersuchungsergebnisse gekennzeichnet. Die wohl folgenreichste Untersuchung ist die Carrolls (Carroll 1962) mit seinen fünf Faktoren (bzw. Variablen) allgemeine Intelligenz, Sprachlerneignung, Engagement, Darbietung des Materials und Entfaltungsmöglichkeiten des Lernalters im Unterricht. Ich halte diese Faktoren für wenig befriedigend, einesteils weil sie in erster Linie auf Tests beruhen, andernteils, weil

manche Variablen, die z. B. nach den Ergebnissen des Heidelberger Projekts sehr wichtig sind (z. B. Alter) nicht berücksichtigt werden, und schließlich, weil mir der Faktor "Sprachlerneignung" dubios erscheint. Man kann von Sprachlerneignung höchstens relativ zu (a) einer bestimmten Sprache und (b) zu einer bestimmten Methode reden; außerdem ist der Faktor extrem schlecht zu operationalisieren. Ich schlage vor, die Dinge einmal von einem etwas anderen Blickwinkel zu betrachten, um eine gewisse Systematik hineinzubekommen. Wenn jemand eine Sprache lernt, so bringt er (a) bestimmte Voraussetzungen mit, und es müssen (b) ihm sprachliche Äußerungen der Zielvarietät zugeführt werden, aus denen er dann aufgrund seiner individuellen Voraussetzungen jeweils seine Varietäten ausbildet. Man kann demnach alle Faktoren in zwei Gruppen einteilen:

1. Faktoren, die die individuellen Voraussetzungen des Lerners ausmachen; sie werden im folgenden als **Biasfaktoren** bezeichnet.
2. Faktoren, die die Lernumgebung, wie hier zusammengefaßt gesagt werden soll, ausmachen; sie werden im folgenden kurz als **Umgebungs-faktoren** bezeichnet.

Zur ersten Kategorie zählen insbesondere - dies sind Vermutungen, wenn auch nicht ganz ziellose - Alter, Lerninteresse, soziale Herkunft, Muttersprache (besser: "-varietät"), Bildungsniveau, eventuelle Kenntnisse in anderen Fremdsprachen; diese Liste ist natürlich nicht vollständig. Einen Faktor "allgemeine Intelligenz" würde ich auf keinen Fall ansetzen; jeder-mann weiß, daß Intelligenz ein sehr heterogenes Phänomen ist, und ein Maß zur Ermittlung der "allgemeinen Intelligenz" muß sich aus Maßen für sehr unterschiedliche Fähigkeiten zusammensetzen (z. B. für verbale und nichtverbale); von diesen sind aber sicher nur einige für den Spracherwerb von Interesse; man könnte eher umgekehrt die Fähigkeit, Sprachen gut zu erlernen, als einen der vielen Parameter für Intelligenz ansetzen (obwohl ich auch dies nicht für allzu sinnvoll hielte). Ebenso scheint mir, wie schon gesagt, Sprachlerneignung ein fragwürdiger Faktor zu sein. Im übrigen mag es durchaus irgendwelche uns dunkle seelische Kräfte geben, die beim Sprachenlernen eine bedeutende Rolle spielen. Man sollte aber versuchen, mit einfachen Faktoren wie den oben genannten (und ähnlichen) möglichst weit zu kommen; erst wenn man damit nicht zu befriedigenden Ergebnissen gelangt - d. h. keinen klaren Zusammenhang zwischen ihnen und dem tatsächlichen Verlauf des Spracherwerbs findet - sollte man nach jenen Ausschau halten.

Faktoren der Lernumgebung sind im wesentlichen Art, Dauer und Intensität der dargebotenen Äußerungen aus der Zielvarietät sowie die Art und Weise ihrer Darbietung: damit meine ich (a) natürliche Darbietung in echten Situationen, wie dies beim ungesteuerten Spracherwerb der Fall ist, (b) (mehr oder minder) simulierte natürliche Darbietung, etwa in gestellten Situationen ("Im Kino", "Auf dem Bahnhof"), in Form von Rollenspielen, oder, schon etwas weiter verfremdet, mit Dias und dazu passendem Text, schließlich in einsprachiger Darbietung ohne zusätzliche Hilfen über alle

audiovisuellen Kanäle, (c) "vermittelte" Darbietung, d. h. es wird nicht mehr das sprachliche Material selbst dargeboten, sondern eine Beschreibung davon, etwa in Form grammatischer Regeln; diese "vermittelte" Darbietung tritt natürlich niemals allein auf(9). Diese Faktoren muß man noch einmal erheblich unterteilen, aber das soll hier nicht weiter ausgeführt werden. Zu erwähnen ist aber noch, daß zu den Umgebungsfaktoren auch schwer zu erfassende Faktoren wie beispielsweise "Engagement des Lehrers", "Attraktivität des dargebotenen Materials" usw. zu zählen sind, die, wie jedermann aus der Erfahrung weiß, eine große Rolle spielen können; sie sind aber außerordentlich schwer zu operationalisieren; deshalb ist es methodisch zweckmäßig, mit den andern anzufangen und zuzusehen, wie weit man damit kommt(10).

Ich denke, aber das ist natürlich nur eine Vermutung, daß man mit dieser Betrachtungsweise weiter kommt, zumindest etwas klarer sieht. Dem Heidelberger Projekt liegt ein entsprechender Vorschlag zugrunde, und wie es aussieht, stellen sich dabei doch relativ deutliche Zusammenhänge zwischen einigen der dort angenommenen Faktoren und dem tatsächlichen Entwicklungsgang heraus; allerdings ist dabei nur eine Art der "Zuführung von Äußerungen" berücksichtigt, nämlich die, wie sie im ungesteuerten Spracherwerb erfolgt.

#### 4.2 Datengewinnung

Das Ergebnis dieser Überlegungen ist also zunächst ein Varietätenraum mit  $n$  Varietäten. Zu diesen müssen nun Daten erhoben werden. Dazu wurden in der linguistischen Feldforschung verschiedene Techniken entwickelt. Ihre Brauchbarkeit hängt unter anderem davon ab, welcher Art die erwünschten Daten sind. Ist man z. B. an Daten über gewisse allgemeine Aspekte des kommunikativen Verhaltens interessiert (Anredeformen, Erzählstile, Gesprächseröffnungen, usw.), so kommt man mit Tests oder mit Interviews nicht sehr weit. Das geeignetste Verfahren ist hier eine "teilnehmende Beobachtung", bei der der Forscher in den jeweiligen Kommunikationsprozeß einbezogen ist - als Sprecher, als Hörer, oder auch als "Dritter". Die Daten liegen also hier in Form möglichst systematischer Beobachtungen vor. Für eine Varietätengrammatik benötigt man allerdings andere Daten, nämlich Aufzeichnungen möglichst authentischer sprachlicher Äußerungen selbst. Das wichtigste Verfahren hierfür ist das Interview, bei dem es darauf ankommt, (a) für die betreffende Varietät repräsentatives, (b) in technischer Hinsicht hochwertiges und (c) authentisches, d. h. nicht durch die Art der Erhebung verfälschtes Material zu bekommen. Es muß daher darauf geachtet werden, daß das Interview nicht zu einem unnatürlichen Sprachverhalten des Informanten führt; hierzu sind zahlreiche spezielle Techniken entwickelt worden, auf die aber hier nicht weiter eingegangen werden soll(11).

Es muß klargestellt werden, daß die Forderung, das Sprachverhalten in natürlichen Situationen zu beschreiben, es in der Regel ausschließt, beispielsweise Klassenarbeiten zu analysieren - es sei denn, man möchte die sprachlichen Fähigkeiten, Klassenarbeiten zu schreiben, zum Gegenstand der Untersuchung machen. Ebenso fallen die meisten Tests hier aus.

### 4.3 Korpusanalyse

Die so gewonnenen und für die einzelnen Varietäten repräsentativen Daten müssen nun analysiert werden. Wie dies genau erfolgt, hängt von der Art des Untersuchungsbereichs ab - Phonetik/Phonologie, Syntax, Lexikon. In jedem Fall ist eine Bezugsgrammatik - bzw. ein Teil davon - zu entwickeln. Dabei sind verschiedene Prinzipien zu beachten, die hier am Beispiel der Syntax erläutert werden sollen.

Es sind zunächst die drei folgenden Forderungen zu berücksichtigen:

1. Es soll sich um einen exakten, genau definierten Syntaxtyp handeln, für den probabilistische Gewichtungen angegeben werden können.
2. Die Syntax muß sich leicht auf die Analyse der Elemente des Korpus anwenden lassen; dabei ist vor allem zu berücksichtigen, daß gewöhnlich größere Datenmengen zu analysieren sind; es ist daher sinnlos, wenn die Analyse zu Beginn zu "fein" angelegt ist; vielmehr müssen zunächst besonders gut faßbare Gesetzmäßigkeiten der syntaktischen Entwicklung ermittelt werden; erst auf dieser Grundlage sind dann feinere Analysen sinnvoll.
3. Da eine ganze Menge von unterschiedlichen Varietäten zu untersuchen ist, muß die Bezugsgrammatik relativ weit sein - d. h. sie muß alle Regeln umfassen, die in mindestens einer der Varietäten auftauchen (d. h. Wahrscheinlichkeiten der Anwendung haben, die von 0 verschieden sind).

Von diesen drei Forderungen sind die beiden ersten eher pragmatisch - d. h. es scheint ratsam, sie zu berücksichtigen, aber es läßt sich nicht zwingend begründen, daß sie erfüllt sein müssen; die dritte hingegen muß erfüllt sein, weil sich sonst der Gang der Entwicklung eben nicht beschreiben läßt.

Wie man nun praktisch vorgeht, um eine solche Bezugsgrammatik zu erhalten, läßt sich schwer allgemein sagen. Man muß dazu gewisse Voruntersuchungen zu den einzelnen Varietäten machen, auf dieser Grundlage eine erste Grammatik ausarbeiten, sie am Material überprüfen, gegebenenfalls verändern usw., bis man eine Form gefunden hat, die die drei genannten Forderungen erfüllt (bzw. möglichst gut erfüllt)(12). Dabei gibt es in der Regel noch einmal verschiedene Alternativen, d. h. schwach äquivalente Grammatiken, die die Entwicklungstendenzen unterschiedlich gut heraustreten lassen. Ein allgemeiner Maßstab für ihre jeweilige Brauchbarkeit läßt sich jedoch nicht angeben. Dieses Problem ist aber eher akademisch - in der Praxis hat man gewöhnlich nicht allzuviel Zweifel, welche unter verschiedenen äquivalenten Grammatiken sich für den jeweiligen

Zweck am besten eignet. Im übrigen schadet es nichts, wenn eine Bezugsgrammatik zu weit ist, d. h. Regeln vorsieht, die man nachher gar nicht braucht; dies wirkt sich so aus, daß die betreffenden Regeln in allen Varietäten den Wert 0 haben. Man kann sie dann nach Abschluß der empirischen Analyse einfach streichen. Im Zweifelsfall setzt man daher lieber einige Regeln zuviel an. Der nächste Schritt besteht darin, nach dieser Bezugsgrammatik die Daten für die verschiedenen Varietäten zu analysieren. Das Ergebnis sind Aufstellungen über die Anwendung der einzelnen Regeln in diesen Varietäten; aus den absoluten Häufigkeiten kann man dann leicht zu den relativen übergehen (Verhältnis tatsächliche Anwendungen : mögliche Anwendungen). Problematischer ist es, von den relativen Häufigkeiten für die Anwendung einzelner Regeln in den jeweiligen Korpora, die ja als repräsentativ für die jeweilige Varietät gelten, zu den Wahrscheinlichkeiten der Regelanwendung in den betreffenden Varietäten zu kommen. Jeder derartige Übergang beruht auf einer Hypothese, nämlich der, daß sich bei der Hinzunahme weiteren Materials aus der jeweiligen Varietät die relative Häufigkeit nicht mehr ändern würde; dies ist eventuell durch entsprechende Überprüfungen sicherzustellen.

#### 4.4 Interpretation

Das Ergebnis der Analyse ist also eine Varietätengrammatik, die den Ablauf des Sprachlernprozesses in genauer Weise abbildet. Bloß ist eine solche Darstellung viel zu komplex und umfassend, als daß man direkt etwas damit anfangen könnte; sie stellt ja die Gesamtentwicklung in ihrer Abhängigkeit von den einzelnen "verdächtigen" Faktoren dar. Man möchte aber eher Aussagen der folgenden Art:

- (1) Der Faktor Alter spielt die und die Rolle.
- (2) Die Nebensatz Stellung wird bei der Methode x schlechter gelernt als bei der Methode y.
- (3) Es gibt hinsichtlich der nominalen Einheiten die folgende "natürliche" Progression, d.h. die folgende Progression, wenn kein Unterricht gleich welcher Art erfolgt.

usw. usw.

Dazu muß man die jeweils interessierenden Faktoren herausgreifen und die Ergebnisse der Varietätenanalyse daraufhin interpretieren. Dies betrifft zunächst einmal die Befunde. Sie können dann zu zwei Konsequenzen führen:

1. Immanent zu einer neuen, verfeinerten Hypothese, an die sich entsprechend verfeinerte Untersuchungen anschließen - auf die Dauer damit zu einer empirisch abgesicherten Theorie des Spracherwerbs und der ihn bestimmenden Faktoren.
2. Praktisch zu Konsequenzen für den Unterricht, und zwar eben zu Konsequenzen, die nicht aus theoretischen Vorüberlegungen abgeleitet werden, sondern sich an den tatsächlichen Gesetzmäßigkeiten des Spracherwerbs orientieren.

Auf Punkt 2 wird im folgenden Abschnitt eingegangen; Punkt 1 wird hier nicht weiter erörtert.

Damit schließe ich die Darlegungen zum Prozeß des Spracherwerbs und seiner Beschreibung ab und komme zu den Möglichkeiten einer Einflußnahme.

## 5 Intentionale Eingriffe in den Prozeß des Spracherwerbs

Wenn geklärt ist, von welchen Faktoren der Prozeß des Spracherwerbs in welcher Weise bestimmt wird, kann man dazu übergehen, Methoden der optimalen Beeinflussung zu entwickeln. Nun sind nicht alle Faktoren gleichermaßen beeinflussbar. Am Alter wird man wenig ändern können, an der Motivation einiges, an der Präsentation eine ganze Menge. Man kann allerdings den Faktor "Alter" schon berücksichtigen - nur eben nicht direkt -, beispielsweise dann, wenn sich herausstellt, daß die Entwicklung bei Alter x und Lehrmethode y besser voranschreitet als bei Alter x und Lehrmethode z, während dies bei einem anderen Alter anders sein mag. Indirekt geht also der Faktor Alter in die Lehrmethode ein.

Es war schon verschiedentlich in vager Weise von direkter und indirekter Beeinflussung die Rede. Diese Unterscheidung soll nun unter Rückgriff auf eine andere Unterscheidung etwas präzisiert werden, nämlich auf jene zwischen "Biasfaktoren" und "Umgebungsfaktoren" (vgl. oben Abschnitt 4.1):

1. Unter einer direkten Einflußnahme ist eine Beeinflussung der Umgebungsfaktoren zu verstehen.
2. Eine indirekte Einflußnahme ist hingegen eine Beeinflussung der Biasfaktoren.

Bei vielen Biasfaktoren ist grundsätzlich keine Einflußnahme möglich, wohl hingegen eine Berücksichtigung (Alter, Muttersprache, Intelligenz - wenn man diese Faktoren für relevant hält bzw. dies erwiesen ist). Hingegen ist bei den Umgebungsfaktoren im Prinzip immer eine Einflußnahme möglich. Wie dies in der Praxis aussieht, ist allerdings eine andere Frage. Beim ungesteuerten Spracherwerb ausländischer Arbeiter wäre es hingegen einfach das beste, die Sozialkontakte zwischen Deutschen und ausländischen Arbeitern zu verbessern, aber das ist eine allgemeine politische Aufgabe, die außerhalb des Aufgabenbereichs der Sprachlehrforschung liegt (was nicht heißt: außerhalb des Aufgabenbereichs derer, die sich mit Sprachlehrforschung befassen)(13). Die praktischen Beschränkungen beim gesteuerten Spracherwerb (Klassengröße, Stundenzahl usw.) sind bekannt und brauchen hier nicht erörtert zu werden. Sie setzen bei der praktischen Entscheidung einen Rahmen, der nur noch einen gewissen Spielraum läßt; erst innerhalb dieses Spielraums kann die Wahl des Lernverfahrens von der Varietätenanalyse gesteuert werden.

Um zu einer begründeten Entscheidung für ein bestimmtes Lehrverfahren zu kommen, muß man, grob gesagt, die Umgebungsfaktoren variieren lassen und die Biasfaktoren konstant halten. Letztere sind selbstverständlich weiter wirksam, aber ihr Einfluß muß als kalkulierbare Größe in die Entwicklung des Lehrverfahrens eingehen. Dies legt forschungstechnisch das folgende Vorgehen nahe: man muß zunächst die Faktoren der Lernumgebung konstant, jedenfalls von den Einflüssen eines speziellen Lehrverfahrens frei halten und den Einfluß der anderen Faktoren bestimmen; nach diesem ersten Schritt kann man dazu übergehen, nunmehr diese Faktoren konstant zu halten und die Umgebungsfaktoren zu variieren, d. h. ihre jeweiligen Auswirkungen bei Veränderung zu studieren. Dieses Zwei-Schritt-Modell ist etwas vereinfacht, weil es Interdependenzen zwischen Bias- und Umgebungsfaktoren gibt; die Forschungstechnik muß daher etwas komplizierter sein, aber die Grundidee entspricht dem geschilderten Verfahren.

Ein solches Vorgehen verlangt natürlich eine erhebliche Investition in den Bereich "Erforschung des (gesteuerten wie ungesteuerten) Spracherwerbs". Erst langfristig können wissenschaftlich fundierte Beiträge zum Sprachunterricht erwartet werden; alles andere wäre eine Illusion. Was ansonsten bleibt, ist allenfalls eine höchst spekulative Übernahme von Ergebnissen (oder Vermutungen) anderer Disziplinen wie Psychologie oder Linguistik, oder aber sich bloß auf die praktische Erfahrung zu stützen. Gegen letzteres soll hier nichts gesagt werden. Nur bleibt dann der Sprachunterricht (einschließlich der Entwicklung von Lehrwerken) eine Kunst, und "science can play no part in language teaching" (Corder (1973), 9). Aber aus bestimmten Lerntheorien, über die sich die Psychologen selbst uneins sind, Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht herleiten zu wollen, scheint mir auf einer ganzen Kette von Fehlschlüssen und -annahmen zu beruhen, die zu analysieren einen eigenen Aufsatz erfordern würde<sup>(14)</sup>. Dasselbe gilt im übrigen für die Ergebnisse der kontrastiven (oder konfrontativen) Linguistik<sup>(15)</sup>. Es scheint mir daher illusorisch zu glauben, man könne ohne weitgespannte und langwierige Untersuchungen wie die oben skizzierte zu einem vernünftigen und wissenschaftlich fundierten Konzept für den Sprachunterricht kommen.

## Anmerkungen

- 1 Dieser Aufsatz ist gegenüber der in Heidelberg vorgetragenen Fassung stark umgearbeitet und erweitert; er ist in der vorliegenden Fassung in den "Arbeitsbericht 3" des Heidelberger Forschungsprojektes "Pidgin-Deutsch" eingegangen (Kapitel I, Abschnitt 3 und 4); dort wird im übrigen auch ausführlich auf andere Arbeiten zur Beschreibung des Fremdspracherwerbs eingegangen.
- 2 Die im folgenden vorgetragenen Ideen wurden im Rahmen des Heidelberger Forschungsprojektes zur Sprache ausländischer Arbeiter entwickelt, und zwar größtenteils schon in der Vorbereitungsphase. Sie wurden aber bislang nie im Zusammenhang mit allgemeinen Pro-

blemen der Sprachlehrforschung dargestellt, lediglich in verschiedenen Vorträgen und am Rande anderer Arbeiten skizziert. Vgl. dazu Klein (1973), Klein (1974a), 10 ff., Dittmar-Klein 1974, Teil 3.1.2.

- 3 Natürlich nicht eine Sprache im Sinne einer historisch gewordenen Einzelsprache wie Deutsch, Englisch usw. - wohl aber Sprache im Sinne eines Systems von Zeichen, das mehr oder minder gut die Aufgabe der Verständigung und die sonstigen Aufgaben einer Sprache erfüllt und das mit denselben Mitteln wie eine Einzelsprache beschrieben werden kann.
- 4 Ich stütze mich im folgenden ausschließlich auf die Transformationsgrammatik, nicht, weil ich andere Modelle für schlechter halte; aber die Transformationsgrammatik ist mit Abstand der bekannteste Grammatiktyp (außer der traditionellen Schulgrammatik), und sie spielt in den Diskussionen zum Spracherwerb und Fremdsprachenunterricht eine große Rolle. Man vergleiche dazu den Anteil, den die jeweiligen Arbeiten etwa bei Hausmann (1975) einnehmen.
- 5 Es ist selbstverständlich nicht so, daß nicht auch die Transformationsgrammatiker Überlegungen zum Spracherwerb - meist allerdings zum Erstspracherwerb - angestellt hätten. Aber diese Überlegungen genügen keineswegs den Anforderungen an Strenge und Explizitheit, wie sie an eine Transformationsgrammatik als Beschreibung der Kompetenz eines idealen Sprecher-Hörers gestellt werden. Wenn man von Transformationsgrammatik spricht, muß man nicht bloß verschiedene Stadien ihrer Entwicklung auseinanderhalten - was in der Literatur zum Fremdsprachenunterricht oft gar nicht oder nur in merkwürdiger Weise gemacht wird (vgl. etwa Peuser (1973))-, sondern auch die Technik der Beschreibung der Kompetenz durch eine genau definierte, aus bestimmten formalen Regeln bestehende Grammatik einerseits und andererseits gewisse, oft höchst spekulative begleitende Annahmen, etwa über psychologische Realität, angeborene Spracherwerbsmechanismen, usw.; wenn hier und im folgenden von Transformationsgrammatik die Rede ist, so ist nur ersteres gemeint. Leider ist hier kein Raum, um auf die Homogenitätsannahme und ihre Folgen weiter einzugehen, vgl. dazu Kanngießner (1972), Klein (1974a), Kap. 1, und Klein (1976).
- 6 Vgl. dazu Corder (1973), Kap. 3, Klein (1974a, b), ZFB 1975: 373 - 414.
- 7 Es braucht kaum betont zu werden, daß die genaue Ermittlung der Motivation und die Abgrenzung der einzelnen Ausprägungen ein besonders schwieriges Kapitel ist. Hier kommt es nur auf das Prinzip an.
- 8 Es kommt darauf an, ob man eine Varietät über ihre außersprachlichen oder über ihre sprachlichen Charakteristika festlegen will. Im ersten Fall spricht man von zwei Varietäten, wenn sie in ihren außersprachlichen Faktorenkonstellationen divergieren, auch wenn sie sprachlich gesehen völlig gleich sind-, im zweiten Fall handelt es sich dann nur um eine Varietät. Ich halte das zweite Vorgehen für günstiger, aber das ist im Grund nur eine terminologische Frage.
- 9 Der Grundgedanke dieser Auffassung ist folgender: die Art der Darbietung ist eine kontinuierliche Variable, die durch die Nähe zur natürlichen Lernsituation definiert ist; "total immersion" steht diesem Fall am nächsten, audiovisueller Unterricht schon etwas ferner, Grammatikunterricht am fernsten. Es braucht nicht gesagt zu werden, daß damit über die Effizienz dieser Verfahren noch nichts gesagt ist.
- 10 Beim ungesteuerten Spracherwerb gibt es ähnliche schwer faßbare Faktoren, wie z.B. "Lärm am Arbeitsplatz", "soziales Verhältnis zu den Nachbarn", usw.
- 11 Vgl. dazu Heidelberger Projekt "Pidgin-Deutsch" (1975a), allgemein Labov (1969).
- 12 Die Grammatik, die derzeit im Heidelberger Projekt verwendet wird, stellt sicher die 7. oder S.Version dar. Sie ist im Arbeitsbericht 3, Kap.IV beschrieben.
- 13 Man kann sich im übrigen darum streiten, ob eine solche, ja doch direkt auf Veränderung der sprachlichen Fähigkeiten abzielende Maßnahme schon als Teil des Unterrichts zu werten ist, oder ob man für "Unterricht" ganz andere Kriterien heranziehen muß; aber das ist ein Streit um Worte.

- 14 Ich stimme mit meiner Einschätzung der Übernahme lernpsychologischer Ergebnisse ziemlich mit Bieritz-Denig (1975) überein. Das einzige, was ich nicht verstehe, ist das vergleichsweise freundliche Resumé S. 457/8; dort wird von zwei Positiva gesprochen: dem "hochdifferenzierten Begriffsapparat" und der "subtile(n) und zugleich strenge(n) empirische(n) Methodologie" (457); beide können aber eben nicht so ohne weiteres übernommen werden, wie dann in der Folge auch ganz richtig gesagt wird. Die Sprachlehrforschung braucht eigene, auf ihre Aufgaben und ihr Erkenntnisinteresse zugeschnittene Methoden und Untersuchungen. Da dort das Fazit nicht so deutlich ausgesprochen ist, will ich es hier tun: Es gibt, jedenfalls im Augenblick, keinen Filter "Lernpsychologie". Es gibt allenfalls einen Filter "gesunder Menschenverstand".
- 15 Dies bezieht sich auf die kontrastive Linguistik (und auf die konfrontative Linguistik) in ihrer "klassischen" Form. In meiner Einschätzung schließe ich mich hier Bausch-Raabe (1975) an. Was dort als "lernerzentrierte linguistische Studien" bezeichnet wird, entspricht in vielen Punkten dem in Abschnitt 3 vorgetragenen Konzept, wenn es auch, jedenfalls dort, nicht so weit ausgeführt ist. Vgl. dazu auch Raabe (1974).

## Literaturverzeichnis

- Bausch, K.-R. (1974), Hrsg.: Sprachlehrforschung. Göttingen (= Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Heft 13).
- Bausch, K.-R. und Raabe, H. (1975): Der Filter "Kontrastivität" in einer Lehrergrammatik. In: ZFB 1975, S. 415-439.
- Bieritz, W. D. und Denig, F. (1975): Der Filter "Lernpsychologie" in einer Lehrergrammatik. In: ZFB 1975, S. 441-460.
- Bouton, Ch. (1969): Les mécanismes d'acquisition du français langue étrangère chez l'adulte. Paris.
- Carroll, J.B. (1962): The prediction of success in intensive foreign language teaching. In: R. Glaser, Hrsg., Training Research and Education. Pittsburgh 1962, S. 87-136.
- Cedergren, H. und Sankoff, D. (1974): Variable Rules. In: Language 50, 1974, S.333-355. 'Chomsky, N. (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.
- Corder, P. (1967): The significance of learner's errors. In: IRAL 5, 1967, S. 161-170.
- Corder, P. (1971): Idiosyncratic dialects and error analysis. In: IRAL 9, 1971, S. 147-159.
- Corder, P. (1973): Introducing Applied Linguistics. Harmondsworth 1973.
- Dittmar, N., Klein, W. u.a. (1974): Untersuchungen zum Pidgin-Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik. Ein Arbeitsbericht. Ms. Germ.Seminar der Universität Heidelberg. Gekürzter Nachdruck in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1, 1975, S.170-194.
- Filipovič, R. (1972): The compromise system. In: G.Nickel, Hrsg., Kongressbericht der 3. Jahrestagung der GAL. Heidelberg 1972, S. 197-206.
- Hausmann, F.J. (1975): Linguistik und Fremdsprachenunterricht. Tübingen.
- Heidelberger Forschungsprojekt "Pidgin-Deutsch" (1975a): Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter. Kronberg.
- Heidelberger Forschungsprojekt "Pidgin-Deutsch" (1975b): Zur Sprache ausländischer Arbeiter: Syntaktische Analysen und Aspekte des Kommunikativen Verhaltens. In: Klein 1975, S.78-121.
- Heidelberger Forschungsprojekt "Pidgin-Deutsch" (1976): Arbeitsbericht 3 (unveröffentlichtes Ms., Germanistisches Seminar der Univ. Heidelberg).
- Kanngießer, S.(1972): Aspekte der synchronen und diachronen Linguistik. Tübingen.
- Klein, W. (1973): Dialekt und Einheitssprache im Fremdsprachenunterricht. In: E.Städtler, Hrsg., Beiträge zu den Fortbildungskursen des Goethe-Instituts. München. S. 53-59.

- Klein, W. (1974a): Variation in der Sprache. Kronberg.
- Klein, W. (1974b): Variation, Norm und Abweichung. In: G.Lotzmann (Hrsg.): Sprach- und Sprechnormen. Heidelberg, 1974, S.7-22.
- Klein, W. (Hrsg.), (1975): Sprache ausländischer Arbeiter. Göttingen (= Zeitschrift für Linguistik und Literaturwissenschaft 18).
- Klein, W. (1976): Sprachliche Variation. In: Studium Linguistik I (im Druck).
- Kühlwein, W. (1974): Applikation der Linguistik. In: Althaus, Wiegang, Henne, Hrsg., Lexikon der Germanistischen Linguistik, Tübingen 1974, S. 561-571.
- Labov, W. (1969): Methodology. In: W.O. Dingwall, Hrsg., A Survey of Linguistic Science. Maryland 1969, S.412-497.
- Nemser, W. (1971): Approximate Systems of Foreign Language Learners. In: IRAL 9, S. 115-123.
- Nemser, W. und Slama-Cazacu, T. (1970): A contribution to contrastive linguistics. In: Revue Roumaine de Linguistique 15, 1970, S. 101-128.
- Peuser, G. (1973): Eine Transformationsgrammatik für den Französischunterricht. Freiburg 1973.
- Raabe, H. (1974): Interimsprache und kontrastive Analyse. In: Ders., Hrsg., Trends in kontrastiver Linguistik I, Mannheim 1974, S.1-50.
- Salomaa, A. (1969): Probabilistic and Weighted Grammars. In: Information and Control 15, 1969, S. 529-544.
- Selinker, L. (1967): Language Transfer. In: General Linguistics 9, 1969, S. 67-92.
- Selinker, L. (1971): The psychologically relevant data of second-language learning. In: Pimsleur, P., Quinn, T., Hrsg., The Psychology of Second Language Learning. Cambridge. S. 35-43.
- Selinker, L. (1972): Interlanguage. In: IRAL 10, S.209-231.
- Suppes, P. (1972): Probabilistic Grammars for Natural Languages. In: D.Davidson und G.Harman, Hrsg., Semantics of Natural Languages, Dordrecht 1972, S. 741-762.
- ZFB 1975: Zentrales Fremdsprachenlehrinstitut der Ruhr-Universität Bochum. Beiträge und Materialien zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. (Workshop 1974). Bochum. (2 Bde.)