

Erwerb und Vermittlung des Deutschen

als Zweitsprache*

Wilhelm Griebhaber
Sprachenzentrum der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Einleitung

Eigentlich ist die Überlegung ganz naheliegend: der Fremdsprachunterricht funktioniert dann am besten, wenn er berücksichtigt, wie man „natürlich“, ohne Unterricht, Fremdsprachen lernt. Einen solchen Ansatz gab es schon vor einigen Jahren unter dem Etikett „direkte Methode“ (s. Neuner & Hunfeld 1993): so wie das Kleinkind die Erstsprache in der Reihenfolge Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben lernt, sollte auch der Fremdsprachunterricht diese natürliche Folge beachten. Das Konzept ist in der Versenkung verschwunden, weil es die Komplexität der fremdsprachlichen Erwerbsprozesse allzusehr vereinfacht hatte. Mit diesem Problem sieht sich jeder Versuch konfrontiert, Forschungsergebnisse des L2-Erwerbs für die Fremdsprachvermittlung nutzbar machen zu wollen.

Mit diesem vorausgeschickten Vorbehalt werden im folgenden einige Aspekte der L2-Erwerbsforschung und die daraus abzuleitenden Konsequenzen für die Fremdsprachvermittlung behandelt. Zunächst werden Grundfragen des Zweitspracherwerbs, wie sie auch in den „großen“ Hypothesen, d.h. die Kontrastivhypothese, die Identitätshypothese und die Interlanguagehypothese, behandelt wurden, vorgestellt. Die Theorien werden dann an zwei kurzen Lernertexten näher behandelt. Dann wird die Frage nach dem Einfluß des Alters auf den L2-Erwerb angesprochen und ein kleiner Einblick in die neueste Erforschung der Hirnaktivitäten bei der Verwendung einer Zweitsprache gegeben. Schließlich wird die für die unterrichtliche Fremdsprachvermittlung zentrale Frage behandelt, welche Rolle dem Unterricht im L2-Erwerb zukommt. Auch dieser Aspekt wird an einem Lernertext praktisch vertieft. Abschließend werden einige Schlussfolgerungen aus den Forschungsergebnissen für den Fremdsprachunterricht formuliert.

Grundfragen des Zweitspracherwerbs

Jede Theorie des Zweitspracherwerbs versucht, die bekannte Tatsache zu erklären, warum der Erwerb einer zweiten oder dritten Sprache in den meisten Fällen weit vor dem Niveau stehen bleibt, das Kinder beim Erwerb ihrer Muttersprache erreichen. Zur Beantwortung dieser Frage ist es zuallererst notwendig, viele Erwerbsprozesse aufzuzeichnen, zu analysieren, um die wirksamen Faktoren im Erwerbsprozeß zu finden. Dann kann man hoffen, wirklich begründete Vorschläge für die Zweitsprachvermittlung formulieren zu können. Auch wenn in der zurückliegenden Zeit wichtige Erkenntnisse zum Zweitspracherwerb gewonnen wurden, kann die oben gestellte Frage noch nicht zufriedenstellend beantwortet werden. Im folgenden sollen einige Aspekte vorgestellt und daraus Hinweise für die Vermittlung des Deutschen in nichtdeutschsprachiger Umgebung entwickelt werden.

Betrachtet man den Zweitspracherwerb unter systematischen Gesichtspunkten, kann man die kaum überschaubare Vielzahl an Faktoren auf einige wenige eingrenzen. Im Kern geht es um folgende Größen, die im Zweitspracherwerb eine wichtige Rolle spielen: zunächst das Verhältnis schon erworbener Sprachen zu der zu lernenden, sodann die Zweitsprache als Lernobjekt mit ihren Strukturen und Regeln, weiterhin die biologischen Grundlagen und die psychischen Mechanismen und Strategien im Erwerbsprozeß sowie schließlich das sprachliche Handeln der Lernenden in der Kommunikation mit Sprechern der Zielsprache. Es dürfte weithin anerkannt sein, dass diese vier Grundgrößen den Zweitspracherwerb beeinflussen. Allerdings gibt es wenig Übereinstimmung in der Bestimmung ihres Gewichtes und der daraus ableitbaren Konsequenzen für die L2-Vermittlung. Das soll im folgenden etwas näher ausgeführt werden.

Aus der eigenen Erfahrung beim Lernen einer anderen Sprache und aus der Beobachtung ist der Einfluß bereits gelernter Sprachen auf den Erwerbsprozeß offensichtlich. Es wurde angenommen, dass gleiche Strukturen und Regeln in den beiden Sprachen richtig auf die L2 übertragen werden (positiver Transfer), während Unterschiede Lernprobleme verursachen (negativer Transfer) (s. Lado 1969). Die Kontrastivhypothese scheiterte allerdings bei dem Versuch, Lernschwierigkeiten auf der Grundlage eines systematischen Sprachvergleichs vorauszusagen. Der auf den ersten Blick einleuchtende Erklärungsansatz wurde der Komplexität des L2-Erwerbs nicht gerecht. Auch methodisch geriet die behavioristische Methode, die auf dem strikten Primat des Mündlichen vor dem Schriftlichen sowie auf Drill und Einschleifen basierte, in die Kritik.

In empirischen Forschungen zeigten Dulay & Burt 1974, dass nur ein geringer Teil der Fehler, die Lerner in der L2 machen, auf den Sprachkontrast zurückzuführen sind. Dagegen machten sie darauf aufmerksam, dass die Struktur des Lernobjekts, also die Grammatik der Zielsprache, für die Fehler im Lernprozeß entscheidend ist. Mit Bezug auf Chomskys These von der genetisch angelegten menschlichen Sprachfähigkeit entwickelten sie die These, dass der Lernprozeß durch psychische Strategien bestimmt ist, die sowohl beim Erst- wie beim Zweitspracherwerb wirken, daher der Name Identitätshypothese. Sie identifizierten u. a. folgende Strategien: die Vereinfachung komplexer Formen (z.B. Verben im Infinitiv **Schule gehen*), Übergeneralisierung von Regeln auf Bereiche, in denen sie nicht gelten (z.B. reguläre Vergangenheitsbildung unregelmäßiger Verben: **sie kamte* statt *sie kam*) und die doppelte Markierung einer Funktion (z.B. Kombination starker und schwacher Präteritumsbildung: **sie hieftete* statt *sie hieß*). Damit lenkten sie die Aufmerksamkeit darauf, dass der Prozeß des Erwerbs einer Sprache, auch der Muttersprache, nicht ohne Fehler erfolgt – auch Kinder machen Fehler beim Erwerb ihrer Muttersprache - und dass die Analyse dieser Fehler Aufschlüsse über die Art des Lernprozesses ermöglicht. Insbesondere rückt der Lerner in den Fokus der Forschung, der selbst sein unvollkommenes Regelsystem aufgrund der Rückmeldung immer weiter an die Zielnorm anpasst. Gegen den behavioristischen Drill setzen sie auf möglichst natürliche Lernbedingungen. Kritik erfuhr der Ansatz dadurch, dass mit den erhobenen Daten Transfer nicht ganz auszuschließen war. Damit mussten prinzipiell auch weitere Lernprozesse akzeptiert werden.

Selinker 1972 entwickelte wie Dulay & Burt aus der empirischen Überprüfung der Kontrastivhypothese eine weiterführende Sicht auf den L2-Erwerb, die sog. Interlanguage Hypothese. Er konstatiert zunächst, dass sich L1- und L2-Erwerb durch den unterschiedlichen Erfolg fundamental unterscheiden müssen. Den Unterschied erklärt er damit, dass beim frühkindlichen L1-Erwerb eine angeborene latente Sprachstruktur aktiviert wird, während in fast allen Fällen des postpubertären L2-Erwerbs lediglich eine latente Psychostruktur aktiviert wird, die nicht mehr speziell für sprachliche Strukturen ausgelegt ist, sondern zur Lösung allgemeiner Probleme eingesetzt wird. Dabei integriert er sowohl die Kontrastivhypothese, da es möglich ist, dass die Strukturen der L1 einen Einfluß ausüben und in modifizierter Form auch die Identitätshypothese, indem z.B. Übergeneralisierung zugelassen wird. Zusätzlich unterscheidet er L2-Lernstrategien, mit denen sich der Lerner zielsprachliche Elemente aneignet und L2-Kommunikationsstrategien, mit denen der Lerner irgendwie kommunikativ erfolgreich handeln will. Mit Selinker erhält die Sprache, die der Lerner im Erwerbsprozeß ausbildet, einen eigenständigen Status, der nicht einfach als defekte Zielsprache oder als Übertragung der L1 definiert ist. Der Lerner erwirbt mit seinen psychischen Ressourcen eigenständige, zwischen L1 und L2 stehende, instabile Kommunikationsmittel, die teilweise fossilisiert im Untergrund verbleiben, selbst wenn sich die Interlanguage auf die Zielsprache hin weiterentwickelt. Diese These reizte natürlich Sprachdidaktiker zur Kritik, die davon ausgehen, dass bei optimalem Unterricht jedes Lernobjekt erfolgreich vermittelt werden kann (z.B. Bausch & Kasper 1979). Auch die These, dass die L2-Erwerbsprozesse vom Alter abhängig sind, hat viele Diskussionen und Untersuchungen ausgelöst, die bis heute zu keinen eindeutigen übereinstimmenden Ergebnissen gekommen sind (s.u.).

Der kurze Forschungsrückblick zeigt, dass die Gesetzmäßigkeiten des L2-Erwerbs nicht ohne die empirische Untersuchung von Erwerbsprozessen erforscht werden können. Besonders aufschlußreich sind Längsschnittstudien, die einen oder mehrere Lerner über eine längere Zeit hinweg beobachten und analysieren. Dabei sind insbesondere Daten aus natürlicher

Kommunikation erforderlich, in der der Lerner die erworbenen sprachlichen Mittel zur Erreichung kommunikativer Zwecke verwendet. Schließlich ist ein Ansatz erforderlich, der sowohl die Ausgangssprache(n) wie auch die Zielsprache so analysiert, dass die Resultate vergleichbar sind. Das ist nicht einfach, da beim Überschreiten der mitteleuropäischen Sprachfamilien Sprachen mit völlig verschiedenen typologischen Merkmalen verglichen werden müssen, z.B. Deutsch, eine flektierende Sprache mit Artikel und Genus mit Türkisch, einer agglutinierenden Sprache ohne Artikel und Genus. Für die sprachvergleichende Analyse wird also eine Sprachtheorie benötigt, die sprachliche Formen aus verschiedenen strukturellen Systemen nach ihrer funktionalen Leistung vergleicht. Bei engem Sprachkontakt in der Migration wurden mit dem funktional-pragmatischen Ansatz sich überkreuzende Einflüsse der L1 auf die L2 und umgekehrt der L2 auf die L1 festgestellt (s. Grießhaber 1995, 1999, Rehbein & Grießhaber 1996). Derartige Forschungen sind sehr aufwendig und können praktisch nur in Projekten realisiert werden (weiter unten werden zwei Forschungsprojekte vorgestellt, die für die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache besonders interessant sind).

Im folgenden wollen wir zeigen, welche Einsichten sich mit den oben skizzierten Theorien bei der Analyse von Lernertexten gewinnen lassen. Dazu betrachten wir zwei Texte von Studierenden, die in Deutschland einen Sprachkurs zur Vorbereitung auf ein Studium absolvierten. Die Lerner sollten zu einer der beliebten Vater und Sohn-Geschichten von E. O. Plauen (Eppert 1983, 12; s.u. Abb. 1) einen Text verfassen; als Hilfestellung dienten die Fragen aus Eppert 1983, 50.

Abb. 1: Schreibvorlage: Vater und Sohn-Geschichte, Eppert 1983, 12 u. 50

[Aus: e.o.plauen „Vater und Sohn“ in Gesamtausgabe Erich Ohser ©Südverlag GmbH, Konstanz, 2000;

<http://www.vaterundsohn.de>]

Jagdelfer und Foue



- | | |
|---|--|
| <p>1. Was machen Vater und Sohn?
Wo steht der Sohn?
Was sieht der Sohn?
Wo sitzt der Hase?
Was hat der Vater in der Hand?
Wen winkt der Sohn zu sich?</p> | <p>2. Was tut der Vater?
Was tut der Sohn?</p> |
| <p>4. Wie gehen Vater und Sohn nach Hause?
Wer trägt den Hasen?
Wie trägt er den Hasen?</p> | <p>3. Wohin gehen Vater und Sohn?
Was sehen sie?
Sind sie glücklich über ihren Erfolg?</p> |

Betrachten wir nun zwei der Texte (B1 und B2) und versuchen wir, für jede der oben vorgestellten Thesen eine Antwort auf folgende Fragen zu finden: (a) gibt es Äußerungen in den Texten, die eine der Hypothesen unterstützen? (b) wenn ja, welche und warum? (c) und für welche Ausgangssprachen? Versuchen Sie, die Fragen zu beantworten, bevor Sie die Beispiellösungen im Anhang betrachten.

(B1) Text A zur Vater und Sohn-Geschichte

Gestern war ^{ich} mit meinem Vater auf der Jagd. ~~Ich~~ Wir gingen unter einem Baum und ich sah einen Hasen, der ~~saß~~ auf dem Rasen ^{sitzte} ^{??}. Mein Vater hatte sein Gewehr. Ich winkte meinem Vater den Hasen und ^{er} (mein Vater) schießt ihn. Ich war sehr ~~glücklich~~. Wir gingen zum ~~dem~~ Hasen, ~~er~~ war tot. Wir waren traurig ~~das~~ und wir beide ~~gamen~~ haben geweint. Wir gingen traurig nach Hause. Ich ~~habe den Hasen~~ getragen (ich habe den Hasen mit (bei?) seinen Ohren getragen).

(B2) Text B zur Vater und Sohn-Geschichte

- a- Sein Sohn flieht von seiner Vater
- b- sein Vater verfolgt ihn mit Gewehr
- c- Das Kind steht am dem Baum
- d- Der Sohn sieht seinem Vater
- e- Der Hase sitzt neben dem Baum
- f- seines Vaters in der Hand hat ein Gewehr
- g- Der Sohn winkt sich seinen Vatern

Wir sehen, dass die Beantwortung der Fragen nicht einfach ist. Nur wenige Merkmale (z.B. die Übergeneralisierung der Pluralbildung) lassen sich einer Theorie zuordnen. Die Frage, ob ein Text Einflüsse einer bestimmten L1 aufweist, lässt sich nur mit guten Kenntnissen der betreffenden L1 beantworten. Insgesamt (s. die exemplarischen Antworten im Anhang) lassen sich in beiden Texten Merkmale finden, die sich mit jeder Theorie vertragen. Allerdings kann man auf dieser schmalen Datengrundlage keine der Theorien voll ausschließen.

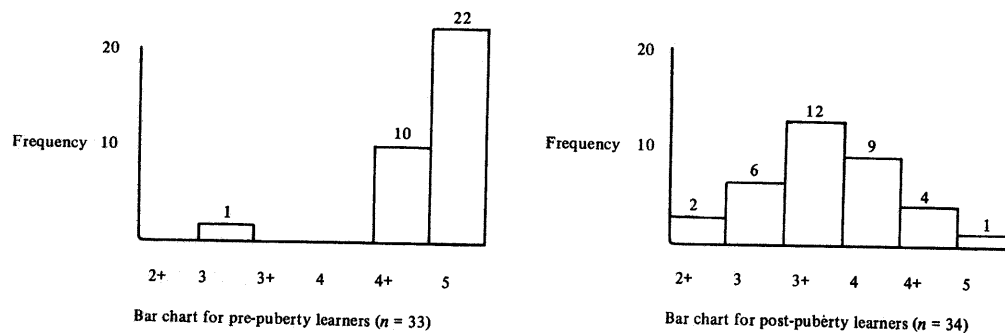
Hirn, Alter und L2-Erwerb

Kommen wir nun zum Alter, einem anderen umstrittenen Aspekt des L2-Erwerbs. Es ist offenkundig, dass Kleinkinder unter normalen Kommunikationsbedingungen praktisch jede Sprache bis zum Muttersprachenniveau erwerben können, und zwar ohne dass sie dazu

Grammatikunterricht benötigten. Auf der anderen Seite fällt es erwachsenen Lernern in der Regel schwer, eine Sprache ohne kognitive Hilfen, wie z.B. Grammatikregeln usw. zu lernen. Ebenso offensichtlich ist die Tatsache, dass man etwa ab der Pubertät eine weitere Sprache nicht mehr ohne Akzenteinflüsse der schon beherrschten Sprache erwerben kann. Selbst intensives Aussprachetraining kann in der Regel nicht viel bewirken. Darüber hinaus werden die sicheren Erkenntnisse jedoch rar. Der Nativismus (bekanntester Vertreter Chomsky) nimmt an, dass dem Menschen nicht nur die Fähigkeit Spracherwerb angeboren ist, sondern auch besondere sprachliche Grammatikstrukturen, aus denen sich durch das Setzen von Parametern schnell die Grammatik der jeweiligen Erstsprache entwickelt. Diese angeborene Fähigkeit geht im Laufe des Alterwerdens verloren. Als Grenze gilt weithin die Pubertät.

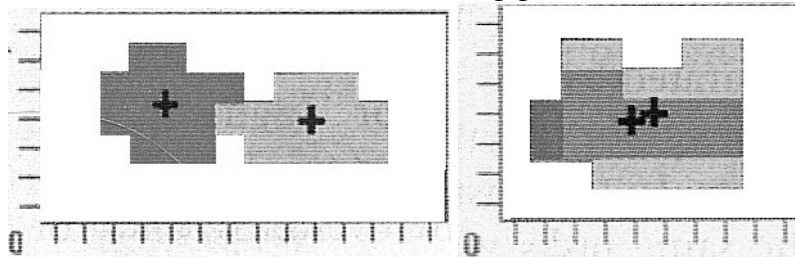
Obwohl die Rolle des Alters von großer Bedeutung für den L2-Erwerb ist, überrascht die geringe Anzahl empirischer Untersuchungen dazu, z.B. Patkowski 1980. In dieser Untersuchung wurden 67 Gespräche von Immigranten mit amerikanischen Muttersprachlern aufgezeichnet und nach der Nähe zur englischen Muttersprachkompetenz mit Werten zwischen 0 „keine Kompetenz“ und 5 „muttersprachliche Kompetenz“ bewertet. Als entscheidende Bewertungsgrenze erwies sich die Pubertät (s. u. Abb. 2). Die präpubertären Lerner der linken Grafik weisen eine systematisch verzerrte Verteilung am oberen Ende auf, während die postpubertären Lerner der rechten Grafik auf die verschiedenen Niveaus so verteilt sind, wie es ohne eine systematisch einwirkende Größe als „Normalverteilung“ zu statistisch zu erwarten ist. Lerner, die in Amerika mit dem Englischlernen vor ihrer Pubertät begannen, erreichten zu 96% fast oder ganz Muttersprachniveau (linke Grafik in Abb. 1), während Lerner die nach der Pubertät mit dem Englischlernen begannen, nur zu 15% fast oder ganz Muttersprachniveau erreichten (rechte Grafik in Abb. 2). Dagegen hatte die Länge der Lernzeit keinen entscheidenden Einfluß auf das erreichte Sprachniveau. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangten Johnson & Newport 1989. Zu widersprechenden Ergebnissen gelangten dagegen Snow & Hoefnagel-Höhle 1978, die beim Holländischerwerb englischer Muttersprachler bei den Jugendlichen den höchsten Lernzuwachs maßen. Insgesamt wird die Zuverlässigkeit der empirischen Studien in Zweifel gezogen, so dass jede Seite ihre Argumente hat (s. z.B. Kellerman 1995).

Abb. 2: Sprachkenntnisse in Abhängigkeit vom Alter, nach Patkowski 1980, 455



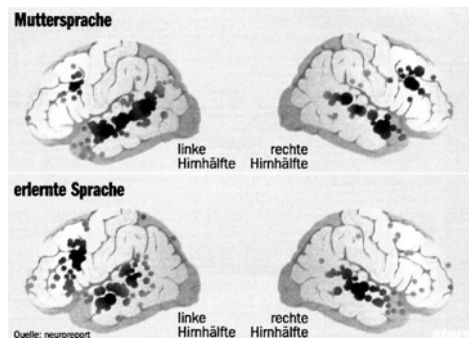
Erst in letzter Zeit ist es durch bahnbrechende Fortschritte bei der Erforschung der Hirnfunktionen möglich geworden, direkt die aktiven Hirnregionen bei der Verarbeitung verschiedener Sprachen aufzuspüren. Dabei zeigen sich zwei Trends: zum erstenn gibt es klare altersbedingte Unterschiede in Abhängigkeit vom Lernbeginn und zweitens gibt es eine altersabhängige Trennlinie, die jedoch schon bei etwa 6 Jahren liegt. Kim u.a. 1997 haben herausgefunden, dass beim L2-Erwerb nach der Kleinkindphase das syntaktische Zentrum der beiden Sprachen überwiegend getrennt (Abb. 3 linkes Bild, dunkler L1 Englisch, heller L2 Französisch) ist, während sich im Gehirn beim frühkindlichen L2-Erwerb eine Region für syntaktische Funktionen bildet, die beide Sprachen fast vollständig abdeckt (Abb. 3 rechtes Bild, links L1 Englisch, rechts L2 Französisch).

Abb. 3: Aktivierte Hirnareale in Abhängigkeit vom Alter, nach Kim u.a. 1997



linke Grafik: späterer Erwerb des Französischen (helle Fläche) als L2,
 rechte Grafik: frühkindlicher Erwerb des Französischen (helle Fläche) als L2,
 jeweils mit Englisch (dunkle Fläche) als L1; die Kreuze markieren das jeweilige Flächenzentrum

Abb. 4: Aktivierte Hirnareale in Abhängigkeit vom Alter, aus Stern Nr. 16/1999, 81



Die Aufnahmen des postpubertären L2-Erwerbs in Abb. 4 zeigen die aktiven Hirnareale bei der Verarbeitung von L1 (Französisch) und L2 (Englisch). Bei der Verwendung der L2 sind einerseits weniger Hirnareale aktiv (unteres Bild rechte Hälfte), andererseits mehr (unteres Bild linke Hälfte). Die Ergebnisse lassen sich so interpretieren, dass sich beim (nahezu) gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen im Kleinkindalter ein grammatisches Zentrum ausbildet, das beide Sprachen weitgehend integriert und nur kleine sprachspezifische Bereiche ausbildet. Beim späteren Erwerb einer zweiten Sprache bildet sich dagegen außerhalb des bereits entwickelten syntaktischen Zentrums für die L1 ein weiteres Zentrum für die L2 heraus. Außerdem muß das Hirn beim späteren L2-Erwerb bestimmte Ressourcen, die für die L1 belegt sind, in anderen Gehirnregionen verarbeiten, die eigentlich für andere Aufgaben spezialisiert sind, daher die zusätzlich aktivierten Areale in Abb. 4. Dieses Phänomen wurde kürzlich auch für die Modalitäten des Sehens und Hörens nachgewiesen (Degen 2001). Zu dieser Erklärung passt auch der Befund, daß ältere Lerner die eingeschränkte Leistungsfähigkeit des Kurzzeitgedächtnisses durch Aktivierung zusätzlicher Hirnregionen teilweise ausgleichen können. Allerdings fällt der Leistungsausgleich durch zusätzliche Aktivierung von Hirnressourcen aus, wenn komplexe Aufgaben zu bewältigen sind (gen 2001).

Mit diesen Erkenntnissen lassen sich die uneinheitlichen Forschungsergebnisse zur Altersabhängigkeit zusammenführen: aufgrund der Analyse der Hirnfunktionen ist anzunehmen, dass schon ab etwa 6 Jahren eine weitere Sprache nicht mehr in Verbindung mit der ersten gelernt wird, sondern als getrenntes System. Dabei werden im Hirn zusätzlich zu den im L1-Erwerb aktiven Regionen ersatzweise auch Regionen in Anspruch genommen, die für andere Aufgaben spezialisiert sind. Die Inanspruchnahme dieser Regionen variiert offensichtlich von Person zu Person. Deshalb kommt es beim L2-Erwerb zu den beobachteten höchst unterschiedlichen Ergebnissen, die individuell, sozial oder unterrichtlich bedingt sind und nicht nur altersabhängig psychisch-kognitiv oder sprachlich festgelegt sind. Die weiter oben zitierten Analysen von Lerneräußerungen operieren nicht direkt auf der psychischen Verarbeitungsebene, sondern auf der Ebene der Resultate von Verarbeitungsprozessen. Sie lassen daher keine direkten Schlüsse auf die zugrundeliegenden Verarbeitungsprozesse zu. Pragmatische Sprachhandlungsanalysen können zusätzlich zu den Verbalisierungsergebnissen auch Verbalisierungsprozesse in ihre Untersuchungen einbeziehen, und so den mentalen Verarbeitungsprozessen ein Stück näher kommen (Rehbein & Grieshaber 1996). Da beim späteren L2-Erwerb die genuinen Ressourcen des L1-Erwerbs nicht mehr voll zur Verfügung stehen, und durch funktional ähnliche Hilfsressourcen kompensiert werden, zeigen sich

interindividuell einerseits gleichartige Resultate und andererseits große Differenzen aufgrund der verschiedenen Ressourcen.

Grenzen der Lehrbarkeit?

Für den Unterricht in DaF ist besonders die Frage interessant, wie sich der durch Lehrwerk und Lehrperson gesteuerte Zweitspracherwerb zum sog. natürlichen, unterrichtlich nicht gesteuerten verhält. Mit der Identitätshypothese wurde aus der L1-Erwerbsforschung (Brown 1973) die Idee übernommen, dass der Lerner das Lernobjekt Sprache nicht in willkürlicher Reihenfolge, sondern in systematisch geordneten Schritten erwirbt. Zunächst werden grundlegende Basisstrukturen erworben, aus denen sich abgeleitete, transformierte entwickeln (Dulay & Burt 1974). Für das Deutsche wurden diese Fragen vor allem im Zusammenhang mit dem Erwerb des Deutschen durch Arbeitsmigranten aus romanisch-sprachigen Ländern untersucht (Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch (HPD) 1977, Clahsen & Meisel & Pienemann (ZISA) 1983). Pienemann 1981 führte eine Längsschnittstudie zum Deutscherwerb von drei achtjährigen italienischen Mädchen durch und ermittelte deren Stadien des Deutscherwerbs. Die L2-Lerneräußerungen ließen sich in zwei große Gruppen einteilen: ein Teil der Äußerungen (z.B. Verbflexion) variierte zwischen den Lernern stark, so dass sie sich nicht systematisch in zeitlicher Reihenfolge ordnen ließen, ein anderer Teil (Wortstellung) entwickelte sich dagegen bei den drei Mädchen parallel im Laufe der Zeit. Diese systematisch variierenden Strukturen werden als notwendige Stadien des Erwerbsprozesses betrachtet.

Für das Deutsche als Zweitsprache erwiesen sich vor allem die Wortstellungsregeln als entscheidend für den Erwerbsverlauf (s. u. B3). Die Lerner beginnen mit einer auch unter psychischen Aspekten einfachen Subjekt-Verb-Objekt (SVO)-Struktur. Dann erweitern die Lerner auf der Stufe X+1 ihr Repertoire durch vorangestellte Adverbiale (ADV). Damit wird im Deutschen eine Vertauschung von Subjekt und finitem Verb erforderlich, eine komplexe psychische Operation, die die Lerner zu diesem Zeitpunkt in der Regel überfordert, so dass die Äußerungen grammatisch falsch werden, da sie weiterhin die Abfolge Subjekt-Verb verwenden. Auf der folgenden Stufe X+2 erwerben die Lerner die für das Deutsche charakteristische Trennung des Prädikats in den finiten und infiniten Versteil, die sog. Partikel-Shift (PART). Diese syntaktische Operation stellt hohe psychische Anforderungen, da die aufgespaltenen Prädikatsteile teilweise sehr weit auseinanderliegen können, ein Problem, das wahrscheinlich jeder Deutschlerner zu hassen gelernt hat und über das Mark Twain seinen Spott ausgegossen hat. Erst auf der letzten Erwerbsstufe X+3 schließlich erwirbt der Lerner auch die schon früher benötigte Regel der Subjekt-Verb-Inversion (INV) bei vorangestellten Adverbialen. Diese Regel zerlegt den Satz nach syntaktischen Kriterien und entfernt sich weit von der kanonischen Ordnung.

(B3) Erwerbsreihenfolge des Deutschen als Zweitsprache nach Pienemann 1986

Stufe		Beispiel	Resultat
X	SVO	Kanonische Ordnung: <u>die kinder</u> <i>spielen</i> mim ball	gr. korrekt
X + 1	ADV	Adverb-Voranstellung: da <u>kinder</u> <i>spielen</i>	gr. inkorrekt
X + 2	PART	Partikel-Shift: <u>alle kinder</u> <i>muß</i> die pause <i>machen</i>	
X + 3	INV	Subjekt-Verb-Inversion: dann <i>hat</i> <u>sie</u> wieder die knoch <i>gebracht</i>	

(Subjekt jeweils unterstrichen; *Versteile* fett-kursiv. Die Beispiele sind grammatisch nicht unbedingt korrekte Äußerungen der drei Kinder.)

In einem Folgeexperiment nahm Pienemann 1986 zunächst italienische Schülerinnen in freien Gesprächen außerhalb des Unterrichts auf und ermittelte ihren Sprachstand. Anschließend ließ er in der Schule Strukturen unterrichten, die zum einen knapp über dem ermittelten natürlichen Erwerbsstand und zum anderen weit darüber waren. Abschließend wurden die Lernenden wieder in freier Kommunikation aufgenommen und ihr Sprachstand analysiert. Es zeigte sich, dass lediglich die unterrichtliche Instruktion der nächsten Stufe zu einem Erwerb der entsprechenden Mittel führte, während die Instruktion der weiter entfernten Stufen ohne Ergebnis blieb, bzw. zu einer Störung des Erwerbsprozesses führte. Ein Lerner auf Stufe X+1 kann also durch Unterricht lediglich auf Stufe X+2 gebracht werden. Mehr kann der Unterricht im Bereich der

Wortstellungsregeln nicht erreichen. In den übrigen Bereichen kann der Unterricht möglicherweise Erfolge erzielen.

Die Studie hat beträchtlichen Wirbel verursacht, da sie sehr große Bedeutung für den Fremdsprachunterricht hat. Sie sagt nicht mehr, als dass man zwischen Regellernen und Regelanwenden im Unterricht (a) und dem Erwerb und der Verwendung einer Regel in der Kommunikation (b) unterscheiden muß. Bei (a) können die Lerner eine Regel im Unterricht in Beispielen richtig anwenden, aber sie können die Regel im Gespräch oder in einem freien Aufsatz nicht selbst verwenden, obwohl sie gelernt wurde. Sie wurde sozusagen wie eine mathematische Regel gelernt, die man auf Lernobjekte anwenden kann. Bei (b) können die Lerner die Regel nicht unbedingt formulieren, aber sie haben sie erworben und können sie im Gespräch verwenden. Dieser Fall ist ja eigentlich Ziel des Sprachunterrichts und deshalb erstrebenswert.

Die Bedeutung der Lehrbarkeitshypothese für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache hat zu einer breit angelegten empirischen Überprüfung in der französischsprachigen Schweiz geführt (Diehl u.a. 2000). In 30 Schulklassen, von der vierten Primarschulklasse bis zur 12. Klasse wurden im Verlauf von zwei Schuljahren insgesamt acht Aufsätze geschrieben. Aus diesem riesigen Korpus wurden für die engere Untersuchung je Klasse insgesamt zehn Schüler aus der schwächsten, der mittleren und der besten Gruppe ausgewählt und insgesamt rund 1.800 Schulaufsätze detailliert analysiert. Die insgesamt neun Klassenstufen wurden in drei Altersgruppen zusammengefasst. Es wurden jeweils drei Grammatikbereiche analysiert: (a) verbale Konstruktionen, (b) Satzmodelle und (c) Kasus im Nominalbereich.

(B4) Erwerbsfolgen des Deutschen durch frankophone Schüler nach Diehl u.a. 2000

A VERBALBEREICH

I	Präkonjugal; INF; chunks	<u>Ich</u> mache Flöte. <u>Laura</u> machen ein Kuchen.
II	PRÄS: regelmässige V	<u>Die Birnen</u> kostet 3 Fr.
III	PRÄS: unregelmässige V MOD + INF	<u>Sie</u> könnt ein Cola trinken. Kannst du spielst instrument?
IV	AUX + PART	<u>Ich</u> habe viel essen und <u>ich</u> habe sehr lachen.
V	PRÄT	Gestern Abend, <u>ein Mann</u> trinkte ein Bier ...
VI	übrige Formen	

B SATZMODELLE

I	HS S + V	<u>Ich</u> bine Fanny.
II	Koordinierte HS	<u>Ich</u> spiel Tennis outh ich spiel fussball. (=und)
III	DIST	<u>Ich</u> spiele gerne fusballe .
IV	NS	... weil <u>ihre Mutter</u> gut Klavier spielt .
V	INV X-V-S	In den anderen Tagen kannst du einkaufen.

C KASUS

I	1-Kasus nur N	Die Spinne wohnt in das Haus . Sie liebt der Honig .
II	1-Kasus bel. N – A – D	Und früher, mein Vater war einen Koch .
III	2-Kasus N + Objekt: A – D	<u>Ich</u> habe ihn einen Franken gegeben, ...
IV	3-Kasus N – A – D	<u>Romana</u> hat mir ... einen guten Eindruck gelasst.

(Subjekt unterstrichen; **Verbteile** fett-kursiv; abhängige **Kasus** fett. Die Beispiele sind grammatisch nicht unbedingt korrekte Äußerungen der SchülerInnen.)

Auch wenn sich das Analyseraster von dem von Pienemann vorgelegten unterscheidet, entsprechen die gefundenen Erwerbsfolgen im Bereich Satzbau den von ihm ermittelten Erwerbsstufen – lediglich Pienemanns ADV-Voranstellung auf X+1 ist in den schriftlichen Daten nicht als identifizierbare Stufe ausgewiesen. Die übrigen Wortstellungsregeln werden in der von Pienemann gefundenen Komplexität erworben. Dabei ist zu bemerken, dass auch von den Maturanden viele Schüler – trotz jahrelanger schulischer Instruktion – die oberen Stufen nicht erreichen (s. u. B5).

(B5) Spracherwerbsstände nach Altersstufen nach Diehl u.a. 2000

VERB	Phase I	Phase II	Phase III	Phase IV	Phase V
	<i>Präkonjugal</i>	<i>PRÄS</i>	<i>MOD + INF</i>	<i>AUX + PART</i>	<i>PRÄT</i>
Primarschule	●)	●●●●● ●●			
Sek. I))	●●●●● ●●●	
Matura)	●●●	●●●●● ●

(A) Erwerbsstand nach Altersstufen im **Verbalbereich**

SATZ	Phase I	Phase II	Phase III	Phase IV	Phase V
	<i>HS: S + V</i>	<i>Koord. HS</i>	<i>DIST</i>	<i>NS</i>	<i>INV: X-V-S</i>
Primarschule	●●	●●●●● ●●)			
Sek. I)	●●	●●●)	●●●●
Matura				●●	●●●●● ●●●

(B) Erwerbsstand nach Altersstufen im Bereich der **Satzmodelle**

MORPH	Phase I	I / II	II	II / III	III	III / IV	IV
	<i>1-Kasus: N</i>		<i>1-Kas. bel.</i>		<i>2-Kas. N+O</i>		<i>3-Kas. N+A+D</i>
Primarschule	●●●●● ●●●●●)					
Sek. I)	●●●●●)	●●))
Matura			●●)	●)	●●●●))

(C) Erwerbsstand nach Altersstufen im Bereich der **Kasusmorphologie**

Die Übersichten zeigen eindeutig, dass im Bereich der Kasusmorphologie die geringsten Fortschritte erreicht werden, selbst die Maturanden kommen kaum über ein 2-Kasusmodell hinaus. Den Genitiv verwendet kaum ein Lerner. Aber auch im Bereich der Verbalphrasen steht noch etwa jeder dritte Maturand auf der vierten Stufe, ohne Verwendung des Präteritum. Im Bereich der Satzmodelle zeigt sich klar die von Pienemann ermittelte Stufenabfolge, wobei selbst jeder fünfte Maturand nach neun Jahren Deutschinstruktion die Inversion noch nicht erreicht hat, eine Stufe, die eines der achtjährigen italienischen Mädchen aus Pienemanns Untersuchung innerhalb eines Jahres erreichte. Man könnte nun einwenden, dass der Unterricht vornehmlich auf Kommunikation und weniger auf Grammatik ausgerichtet war. Dagegen betonen jedoch die Autorinnen, „dass die ermittelten Erwerbsstände Ergebnis eines Deutschunterrichts sind, in dem die Grammatikunterweisung und -übung einen grossen Stellenwert einnahm“ (Diehl u.a. 2000, 372). Das heißt nichts anderes, als dass sich die im natürlichen Erwerbsprozeß ermittelten Erwerbsstufen auch im Unterricht gegen die jahrelang vermittelte Grammatik durchsetzt. Welche Schlussfolgerungen für die Fremdsprachvermittlung sind daraus zu ziehen?

Die Schweizer Autorinnen plädieren für folgende Maßnahmen: das schulische Grammatikprogramm sollte sich an der natürlichen Phasenabfolge orientieren, vor allem sollte die Zweitsprache in ihrer "natürlichen" Form und nicht mit einem reduzierten Schulbuchdeutsch präsentiert werden (s. auch Rück 1991), wofür allerdings altersangemessene, interessante Inhalte Voraussetzung sind und schließlich sollte der Grammatikunterricht differenziert auf der Basis des jeweils erreichten Erwerbsstandes erfolgen. Außerdem regen sie an, Grammatikerklärungen auf einfache Regeln zu beschränken, da der Erwerb komplexer und zweideutiger Regeln durch explizite Erklärung nicht unterstützt wird – wenn es anders wäre, müssten alle Schüler der zwei oberen Altersstufen auf den obersten Erwerbsstufen stehen. Man solle auch nicht versuchen, den vorgegebenen Grammatikstoff um jeden Preis durchzuziehen. Lieber solle man auf komplizierte Bereiche verzichten und sich auf die einfacheren Bereiche konzentrieren. Vor allem solle man die Bewertung nicht nach Fehlern vornehmen (s. die Fehler in den Vater und Sohn-Geschichten), sondern an den jeweils erreichten Erwerbsphasen. Dies ist für die Schule sicherlich ein nicht einfach zu erfüllender Vorschlag, aber einer, der dem Zweitspracherwerb angemessen ist.

Einschätzung des Sprachstandes an einem Lernertext

Die Berücksichtigung der Erkenntnisse der L2-Erwerbsforschung im Unterricht erfordert vor allem einen neuen Blick auf die Äußerungen der Lernenden und vor allem einen neuen Blick auf ihre Fehler und auf das von ihnen bereits Erreichte. Das können wir an einem Lernertext einer Germanistikstudentin (B6 unten) mitvollziehen. Dem Text lag die schon oben in Abb. 1 gezeigte Vater und Sohn Bildgeschichte zugrunde. Diesmal sollten die Lernenden als schriftliche Hausaufgabe das Geschehen in einen Brief aus der Sicht des Kindes umsetzen, das die Ereignisse miterlebt hat.

(B6) Brief der Studentin M. T. zur Bildvorlage in Abb. 1

- 1) Gestern habe ich mit meinem Onkel im Wald gegangen.
- 2) Mein Onkel ist Jäger.
- 3) Er hat eine Flint mitnahm, er möchte jagen.
- 4) Ich ginge voran, und ich habe eine schöne, weise Hase gesehen.
- 5) Dann habe ich meine Onkel hergerufen
- 6) und er war sich neben eine Baum kniete
- 7) und zielte auf den Hase.
- 8) Er hat ihm getroffen.
- 9) Ich habe mich sehr freuen, und Onkel auch.
- 10) Dann gingen wir zu Hase.
- 11) Der Hase war tot, er lag in Blut.
- 12) Das war sehr wehmütig.
- 13) Wir nahmen den Hase und gingen nach Hause mit Tränen in die Augen.

(Die Äußerungen wurden nach Satzeinheiten gegliedert und zur schnelleren Referenz nummeriert.)

Nach grammatischen Duden-Korrekttheitsansprüchen steckt der Text voller Fehler. Mit diesem Maßstab fällt es sicher nicht leicht, eine Lernhilfe zu formulieren. Mit den Kategorien der Schweizer Gruppe kann man aber versuchen, hinter den „oberflächlichen“ Fehlern den bereits erreichten Sprachstand zu ermitteln. Dazu wollen wir uns an den von den Schweizern verwendeten Kategorien orientieren und schreiben jeweils die passende Äußerung aus dem Lernertext zu den Kategorien:

A VERBALBEREICH

- | | | |
|-----|--------------------------|-------|
| I | Präkonjugal; INF; chunks | _____ |
| II | PRÄS: regelmässige V | _____ |
| III | PRÄS: unregelmässige V | _____ |
| | MOD + INF | _____ |
| IV | AUX + PART | _____ |
| V | PRÄT | _____ |
| VI | übrige Formen | _____ |

B SATZMODELLE

- | | | |
|-----|-----------------|-------|
| I | HS S + V | _____ |
| II | Koordinierte HS | _____ |
| III | DIST | _____ |
| IV | NS | _____ |
| V | INV X-V-S | _____ |

C KASUS

- | | | |
|-----|---------------------------|-------|
| I | 1-Kasus nur N | _____ |
| II | 1-Kasus bel. N – A – D | _____ |
| III | 2-Kasus N + Objekt: A – D | _____ |
| IV | 3-Kasus N – A – D | _____ |

Wie wir sehen (s. Musterlösung im Anhang), hat die Studentin bis auf Nebensatzstrukturen alle Erwerbsstufen der Schweizer Studie erreicht. Die zahlreichen und unübersehbaren Fehler liegen hauptsächlich im Bereich der Morphologie. Die Lernerin benötigt viel sprachlichen Input, damit sich ihr formales Regelwissen aus den vielen aufgenommenen Formen entwickeln kann. Dazu sollte sie viel lesen, viel hören und das Rezipierte schriftlich fixieren und weiterverarbeiten. Hier könnte die Lehrperson der Studentin einen kurzen Antwortbrief schreiben, in dem ein Fehlerbereich, ohne dass dies explizit erklärt würde, in der richtigen Form angeboten wird. Wichtiger als diese indirekte Korrektur ist jedoch die inhaltliche Rückmeldung, die der Studentin vermittelt, dass sie sich im Deutschen schon so ausdrücken kann, dass man das Wichtigste des Textes erschließen kann. Das ermuntert zum Weiterlernen und setzt den Spracherwerbsprozess in Gang.

Didaktischer Ausblick

Kommen wir nun abschließend zu den Schlussfolgerungen, die man aus den Erkenntnissen der L2-Erwerbsforschung ziehen kann. Die wichtigste Schlussfolgerung ist sicherlich, dass die Lernenden ziemlich resistent gegenüber angelernten Grammatikregeln sind. Die Lerner können die Regeln möglicherweise im Unterricht auf Beispielsätze anwenden, können sie aber nicht kommunikativ im Gespräch oder beim Schreiben verwenden. Kommunikativ verwendbare Grammatikregeln erwachsen aus einer großen Menge sprachlicher Äußerungen, die der Lernende aufgenommen und verarbeitet hat. Deshalb sollte der Fremdsprachunterricht in allererster Linie darauf setzen, möglichst viel Sprache anzubieten, die die Lernenden aus Interesse aufnehmen und verarbeiten. Dazu dienen vielfältige Formen von Geschichten, die gelesen und/oder gehört werden können. Daran sollten sich kommunikative Übungen mit dem Inhalt der Geschichten anschließen. LehrerInnen sollten mit den Lernenden inhaltlich kommunizieren, so dass die Lernenden die Fremdsprache als Kommunikationsmittel erleben.

Eine weitere Schlussfolgerung aus den Forschungsergebnissen betrifft die Vielfältigkeit individueller Erwerbsprozesse. Aus der Erkenntnis, dass die Lernenden im Gehirn unterschiedliche Ressourcen für den L2-Erwerb nutzen, erhält die alte Forderung nach Abwechslung in den Vermittlungsverfahren und Lehrmethoden eine wissenschaftliche Fundierung. Die Lehrenden müssen sich mit den Persönlichkeiten der Lernenden beschäftigen und zu ermitteln versuchen, welche Verfahren jeweils individuell dominieren. Darauf sollten dann flexibel die Vermittlungsverfahren abgestimmt sein. Die alleinseligmachende Vermittlungsmethode kann es nicht geben.

Der konventionelle Grammatikunterricht des mittelalterlichen Lateinunterrichts hatte seine Berechtigung in dem dazu passenden Umfeld. Er war nur ein kleiner Teil der Beschäftigung mit der lateinischen Sprache. Viel mehr Zeit wurde auf die Lektüre der Texte verwendet. In einem ähnlichen Sinne sollten die Regelmäßigkeiten des Lernobjekts Fremdsprache dann im Unterricht thematisiert werden, wenn sie zur Klärung der Leistungsfähigkeit der sprachlichen Mittel, der grammatischen Formen beitragen. Dabei sollte das selbstentdeckende Lernen gefördert werden, indem Methoden der Sprachanalyse vermittelt und geübt werden.

Bei allem spielt das Alter der Lernenden eine kaum zu unterschätzende Rolle. Gerade wenn der Unterricht darauf setzt, dass die Inhalte die Lernenden ansprechen, ihr Interesse an den in der neuen Sprache dargebotenen Inhalten wecken, müssen die Inhalte packend sein. Hier differenziert das Alter mit seinen höchst verschiedenen Erfahrungen und Interessen die Lernenden. Auch hinsichtlich der vorherrschenden Vermittlungsformen spielt das Alter eine wichtige Rolle. Bei präpubertären Lernenden sind spielerische und handelnde Formen angemessen, Reime, rhythmisierte Sprache („action rhymes“), Lieder und Spiele sind die Handlungsformen, in denen sich die kindlichen Lerner die Fremdsprache aneignen. Bei postpubertären Lernern ist die Persönlichkeit entwickelter, die Angst vor Blamage und Bloßstellung größer, während gleichzeitig kognitivere Aneignungsformen hinzukommen.

Schließlich sollte auch bei der Bewertung der Leistungen der Lernenden berücksichtigt werden, dass nicht mehr erwartet werden kann, als nach der erreichten Erwerbsstufe möglich ist. Damit ist die allgemeine Erkenntnis verbunden, dass Fehler zum Lernprozess gehören. Der

Schwerpunkt sollte deshalb auf dem Ausbau des Erreichten und nicht auf der Kritik des noch nicht Erreichten liegen.

*Den TeilnehmerInnen der Regionaltagung „Spezifik von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ vom 23.10.-26.10.2000 in Jerewan/Armenien sowie Lothar Bunn und Andrea Schilling danke ich für Anregungen und Kritik.

Anhang

Beobachtungen zum Lernertext A (B1):

Für die Kontrastivhypothese: keine offensichtlichen Einflüsse einer bestimmten L1; für gute Kenner des Englischen könnte *Ich winkte meinem Vater den Hasen* ein Einfluß des Englischen sein, ebenso die in Klammer gesetzte Variante *den Hasen (...)(bei?) seinen Öhre getragt*.

Für die Identitätshypothese: die Übergeneralisierungen in der Verbmorphologie *sitzte, getragt*; die regulär umgelautete Pluralbildung *Öhre*.

Für die Interlanguagehypothese: spezifische Aussagen lassen sich kaum machen.

Beobachtungen zum Lernertext B (B2):

Für die Kontrastivhypothese: für Kenner des Türkischen steckt in der Äußerung *seines Vaters in der Hand hat ein Gewehr* eine typisch türkische Konstruktion, die sog. Wortverbindung, bzw. belirli izafet.

Für die Identitätshypothese: spezifische Aussagen lassen sich kaum machen.

Für die Interlanguagehypothese: aus dem Vergleich der Hilfsfragen in der Aufgabenstellung und den Antworten kann man erkennen, dass der Schreiber jeweils eine Zeile nimmt, Teile der Frage übernimmt und in seine Antwort integriert. Dies kann im Sinne der Interlanguagehypothese als Einfluß des Unterrichtskontextes gewertet werden; ein typisches Phänomen des Fremdsprachunterrichts.

Analysierte Äußerungen des Lernertextes (B6)

A VERBALBEREICH

I Präkonjugal; INF; chunks

II PRÄS: regelmässige V

III PRÄS: unregelmässige V
MOD + INF

IV AUX + PART

V PRÄT

VI übrige Formen

Mein Onkel ist Jäger.

..., er möchte jagen.

Er hat ihm getrofen.

Ich ginge voran, ...

B SATZMODELLE

I HS S + V

II Koordinierte HS

III DIST

IV NS

V INV X-V-S

Mein Onkel ist Jäger.

Ich ginge voran, und ich habe ... gesehen.

Er hat eine Flint mitnahm,

Dann gingen wir zu Hase.

C KASUS

I 1-Kasus nur Nom

II 1-Kasus bel. N – A – D

III 2-Kasus N + Obj: A – D

IV 3-Kasus N – A – D

Dann habe ich meine Onkel hergerufen.

Er hat ihm getroffen.

Literaturverzeichnis

Bausch, Karl-Richard & Kasper, Gabriele (1979) Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der 'großen' Hypothesen. In: Linguistische Berichte 64/79, 3-35

Brown, Roger (1973) A First Language: The Early Stages. Cambridge, MA.: Harvard University Press

Clahsen, Harald & Meisel, Jürgen M. & Pienemann, Manfred (1983) Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen: Narr

Degen, Rolf (2001) Wenn Hören in Sehen aufgeht. Sehzentrum rasch umfunktioniert /

Sinnesmodalitäten offenbar nicht streng voneinander getrennt. In: FAZ 31.10.01, Nr. 253, N3

- Diehl, Erika & Christen, Helen & Leuenberger, Sandra & Pelvat, Isabelle & Studer, Thérèse (2000) Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer
- Dulay, Heidi C. & Burt, Marina K. (1974) You can't learn without goofing. In: Richards, J. C. (ed.) Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman, 95-123
- Eppert, Franz (1983⁴) E. O. Plauen - Vater und Sohn - Band 1. Bildgeschichten für den Konversations- und Aufsatzunterricht ausgewählt und mit dem notwendigen Sprachmaterial versehen von Franz Eppert. Ismaning: Hueber
- Gen (2001) Reserven im alten Gehirn. Mobilisierung zusätzlicher Regionen gleicht Einbußen aus. In: FAZ 17.10.01
- Grießhaber, Wilhelm (1995) Sprachlehrforschung - eine besondere deutsche Disziplin im internationalen Rahmen. In: Tertium Comparationis. Journal für Internationale Bildungsforschung 2/95, 123-138
- Grießhaber, Wilhelm (1999) Die relationierende Prozedur. Zu Grammatik und Pragmatik lokaler Präpositionen und ihrer Verwendung durch türkische Deutschlerner. Münster/New York: Waxmann
- HPD Heidelberger Forschungsprojekt 'Pidgin-Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik' (1977) Die ungesteuerte Erlernung des Deutschen durch spanische und italienische Arbeiter. Eine soziolinguistische Untersuchung. In: OBST Beihefte 2
- Kellerman, Eric (1995) Age before beauty: Johnson and Newport revisited. In: Eubank, L. & Selinker, L. & Sharwood Smith, M. (eds.) The Current State of Interlanguage: Studies in Honor of William E. Rutherford. Amsterdam: Benjamins, 219-231
- Kim, Karl H. S. & Relkin, Norman R. & Lee, Kyoung-Min & Hirsch, Joy (1997) Distinct cortical areas associated with native and second languages. In: Nature 388/10. July 97, 171-174
- Lado, Robert (1969²) Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage. München: Hueber
- Neuner, Gerhard & Hunfeld, Hans (1993) Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin u.a.: Langenscheidt
- Pienemann, Manfred (1981) Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder. Bonn: Bouvier
- Pienemann, Manfred (1986) Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: Australian Working Papers in Language Development 1.3/86 (auch: Hamburg: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 21/87), 52-79
- Rehbein, Jochen & Grießhaber, Wilhelm (1996) L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodologische Aspekte ihrer Erforschung. In: Ehlich, K. (Hg.) Kindliche Sprachentwicklung. Opladen: Westdeutscher Verlag, 67-119
- Rück, Heribert (1991) Zur Methodik des Französischen in der Grundschule. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 38/91, 11-20
- Sandmeyer, Peter (1999) Was Hänschen nicht lernt ...lernt Hans nimmermehr: Das stimmt so nicht, sagen die Forscher. Aber er hat es deutlich schwerer. In: stern 15.04.99; Nr. 16/99, 80-82
- Selinker, Larry (1972) Interlanguage. In: IRAL 10/1972, 209-231

* Erschienen in: "Deutsch in Armenien" Teil 1: 1/2001, 17-24; Teil 2: 2/2001, 5-15. Jerewan: Armenischer Deutschlehrerverband