

Wilhelm Grißhaber

**Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb:
Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse.¹**

Abstract

Language Competence Assessment in Child Second Language Acquisition:

A functional pragmatics basis for profile analysis

This paper deals with a procedure based on profile analysis for assessing the Second Language competence of children entering primary school. First, general questions of language competence assessment concerning children who cannot yet read and write are covered as well as some aspects of Second Language acquisition, including processes of rule formation. Then follows the presentation of the linguistic basis of the profile analysis developed for German as a Second Language as part of the ZISA project. At the core of this procedure stands the observation that the position of verbal elements is acquired in specific steps. The foundations of a revised procedure are then developed taking the criticism of the proposal originally presented by Clahsen as a starting-point. This is followed by a discussion of the relationship between the phrase structures and the connected features of the learner language. The position before the finite verb (pre-V2) in its functionality for the German language is discussed with the means of functional pragmatics. These interrelations are then examined and established in an empirical section using as examples specific learner utterances representing the different acquisition stages. The paper concludes with a summary and suggestions for further research in this area. The appendix contains a revised profile sheet and a version of the profile sheet modified by teachers. The appendix further contains the complete transcripts of the learner utterances analysed.

Abstract

In der Arbeit wird ein Verfahren zur Ermittlung der Zweitsprachkenntnisse bei der Einschulung behandelt, das auf der Profilanalyse basiert. Zuerst werden allgemeine Fragen der Sprachstandsdiagnose bei Kindern ohne Schriftsprachkenntnisse und einige Aspekte des Zweitspracherwerbs, unter ihnen Regelbildungsprozesse behandelt. Dann wird die linguistische Basis der Profilanalyse vorgestellt, wie sie aus dem ZISA-Projekt heraus für Deutsch als Zweitsprache entwickelt wurde. Im Kern des Verfahrens steht die Erkenntnis, dass die Stellung verbaler Elemente in bestimmten Schritten erworben wird. Aus der Kritik an dem ursprünglich von Clahsen vorgelegten Entwurf werden Grundlagen für eine revidierte Vorgehensweise entwickelt. Daran schließt sich eine Diskussion des Verhältnisses zwischen den Phrasenstrukturen und damit zusammenhängenden Eigenschaften der Lerner Sprache an. Mit den Mitteln der funktionalen Pragmatik wird die Stellung vor dem Finitum (Prä-V2) in ihrer Funktionalität für die deutsche Sprache behandelt. Diese Zusammenhänge werden in einem empirischen Teil exemplarisch an Lerneräußerungen überprüft und herausgearbeitet, die für die jeweiligen Erwerbsstufen stehen. Der Beitrag schließt mit einem Resümee und Vorschlägen für die weitere Forschung. Im Anhang wird ein revidierter Profilbogen und ein von LehrerInnen vereinfachtes Modell eines Profilbogens dokumentiert. Weiterhin enthält der Anhang die vollständigen Transkriptionen der untersuchten Lerneräußerungen.

Key words

Profile analysis, second language acquisition, functional pragmatics, coherence, connections, syntax, lexicon, morphology, word order

Stand: 21.04.2006

Wilhelm Grißhaber

Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb:

Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse.

Inhalt

- 1 Sprachstandsdiagnose
- 2 Zum Zweitspracherwerb
- 3 Das Verfahren der Profilanalyse für DaZ
 - 3.1 Linguistische Basis der Profilanalyse: Erwerbsreihenfolgen im Zweitspracherwerb
 - 3.2 Problematische Aspekte des Verfahrens
 - 3.3 Vereinfachter Profilbogen
- 4 Phrasenstrukturen und Pragmatik
 - 4.1 Psycholinguistische Erklärung der Erwerbsreihenfolge
 - 4.2 Funktionen der Wortstellung
- 5 Sprachliche Mittel und Phrasenstrukturen auf den Profilstufen
 - 5.1 Wie sieht die Sprache auf den jeweiligen Profilstufen aus?
 - 5.2 Stufe 0: ZESA - "Der Jäger"
 - 5.3 Stufe 1: SAMO - "Barbiepuppe"
 - 5.4 Stufe 2: RAVI - "Der böse Friederich"
 - 5.5 Stufe 3: GRZI - "Eiffelturm"
 - 5.6 Stufe 4: SALÖ - "Schlittenfahrt"
 - 5.7 Zusammenfassender Überblick
- 6 Resümee, didaktische Konsequenzen und Ausblick
- 7 Anhang
 - 7.1 Revidierter Profilbogen
 - 7.2 Vereinfachter Profilbogen
 - 7.3 Transkriptionen:
GRZI: "Eiffelturm"
RAVI: "Der böse Friederich"
SALÖ: "Schlittenfahrt"
SAMO: "Barbiepuppen"
ZESA: "Der Jäger"
- 8 Literaturverzeichnis

(überarbeitete Version vom 24.04.05)

Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse

Wilhelm Grießhaber

1 Sprachstandsdiagnose

Viele Kinder mit Migrationshintergrund kommen mit geringen oder so gut wie keinen Deutschkenntnissen in die Schule. Angesichts dieser Tatsache ist es sehr zu begrüßen, dass nun auch von der Bildungspolitik der Ermittlung der tatsächlichen Deutschkenntnisse mit standardisierten Verfahren größere Bedeutung beigemessen wird. Von den damit verbundenen Problemen sollen hier nur die wichtigsten genannt werden: die meisten zuverlässigen und in großem Maßstab ökonomisch einsetzbaren Testverfahren setzen bereits Schriftsprachenkenntnisse voraus und sind deshalb nicht anwendbar. Damit ist z.B. auch der C-Test (s. Grotjahn 1992) ausgeschlossen, der als ausgesprochen zuverlässig und durchführungsökonomisch gilt. Z.B. hat Süßmilch 1985 ein Verfahren für die Grundschule ab der zweiten Klasse vorgelegt. Ein weiterer Vorteil des C-Tests ist darin zu sehen, dass in kurzer Zeit auch der Sprachstand in mehreren Sprachen, z.B. den Erstsprachen der Schüler, ermittelt werden kann (Baur & Meder 1990). Dagegen sind mündliche Verfahren sehr zeitaufwendig und weit weniger zuverlässig als der C-Test. Vor diesem Hintergrund sind die Versuche zur Entwicklung zuverlässiger Diagnoseinstrumente für den Schuleingangsbereich zu sehen.

Vor allem drei Aspekte seien im folgenden behandelt: die standardisierte Durchführung, die zuverlässige Bewertung der sprachlichen Äußerungen und der Bezug zum Zweitspracherwerb. Um die an standardisierte Testverfahren gerichteten Qualitätsansprüche erfüllen zu können, ist eine weitgehend standardisierte Durchführung unabdingbar. Bärenstark (Berlin Senatsverwaltung 2002) enthält z.B. Listen mit Elizitierungsitems. Damit soll der Testleiter z.B. zur Überprüfung der handlungsbezogenen Raumorientierung das Kind dazu veranlassen, einen Teddybär an verschiedene Orte zu legen. Dazu sind eine bestimmte Reihenfolge von Handlungen und verbale Anleitungen vorgesehen. Videoaufnahmen von der Durchführung des Verfahrens bei der Eingangsfeststellung zeigen jedoch, dass die Lehrerin die Reihenfolge der Items umstellt und die vorgesehenen Elizitierungsäußerungen dem jeweiligen Kind anpasst. D.h., weder erhält jedes Kind die gleichen Aufgaben in der gleichen Reihenfolge, noch wird jedem Kind verbal die gleiche Aufgabe gestellt. Die so gewonnenen und ausgewerteten verbalen und nonverbalen Handlungen der Kinder sind Reaktionen auf unterschiedliche Aufgabenstellungen. Diese Problematik lässt sich nicht ausschalten, da ohne Adaption an die sprachliche Handlungsfähigkeit des jeweiligen Kindes das Verfahren überhaupt nicht durchführbar wäre (vgl. Cicourel 1979).

Auch die Bewertung der verbalen und nonverbalen Handlungen der Kinder ist nicht einheitlich. Boos-Nünning & Gogolin 1988 haben nachgewiesen, dass die von den Lehrkräften bei der Durchführung eines Tests getroffenen Bewertungen oft signifikant von den Bewertungen abweichen, die anschließend anhand von Tonaufnahmen erarbeitet wurden. Auch Rehbein & Mazeland 1991 haben gezeigt, daß Kodierentscheidungen in hohem Maße arbiträr getroffen werden. Bei der Anwendung von Bärenstark hat sich gezeigt, dass die Bewertungsvorgaben bei der Durchführung nicht eindeutig anwendbar sind, d.h. dass selbst bei einem auf Durchführungsobjektivität ausgerichteten Verfahren wie Bärenstark in der

Praxis mit erheblichen Abweichungen bei der Bewertung zu rechnen ist. Die so gewonnenen Ergebnisse sind also weit weniger belastbar als die zahlreichen Grafiken zur Durchführung suggerieren. Bei offeneren Verfahren, wie z.B. dem Münchner Screening (Staatsinstitut ... 2002), ist von vornherein nicht mit standardisierten Ergebnissen zu rechnen, allerdings auch nicht mit einer fundierten Einschätzung des Sprachstandes (s. Reich 2003).

Schließlich ist bei den derzeit hauptsächlich eingesetzten Verfahren kaum ein systematischer Bezug zu den in der Zweitspracherwerbsforschung gewonnenen Erkenntnissen über Erwerbsverläufe festzustellen. Bärenstark vergibt Punkte für Kenntnisse in verschiedenen Bereichen, ohne dass ein klarer Profilanatz oder ein Scoringverfahren erkennbar ist. Nachdenklich stimmt an Bärenstark auch die Tatsache, dass deutschsprachige Schüler in der Regel die 100%-Marke nicht erreichen. Die Gruppe der gleichaltrigen zielsprachigen Sprecher dient also nicht als Maßstab für den Erwerbsprozeß der L2-Lerner. Dagegen liegt mit den empirisch in mehreren Studien ermittelten und bestätigten Wortstellungsregularitäten verbaler Elemente für das Deutsche eine zuverlässige Größe vor, die von gleichaltrigen deutschsprachigen Schülern in der Regel erreicht wird (s.u. §5.6 SALÖ).

Aufgrund der Forschungssituation wird nachfolgend ein Verfahren vorgestellt, das eine Schlüsseldimension im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache zur Grundlage der Sprachstandserhebung macht. Eine zentrale Forderung ist dabei, dass die Daten in natürlichen Gesprächssituationen ohne standardisierte Vorgaben ohne weitere technische Hilfsmittel erhoben und ausgewertet werden können. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass das Verfahren - im Unterschied z.B. zum Münchner Screening Verfahren - ausschließlich linguistisch basiert ist und Aussagen zum Stand des L2-Erwerbs zulässt, ohne etwaige Aussagen zur Persönlichkeit des Kindes. Entsprechende persönlichkeitsbezogene Einschätzungen wären mit anderen Verfahren vorzunehmen. Dafür erlaubt das Verfahren der Profilanalyse die zuverlässige Einschätzung der Zweitsprachkenntnisse in den frühen Phasen des Zweitspracherwerbs.

Im nächsten Abschnitt werden kurz grundlegende Aspekte des Zweitspracherwerbs behandelt, soweit sie für die Ermittlung des L2-Erwerbsstandes erforderlich sind. Die Ausführungen konzentrieren sich vornehmlich auf Fragen der Regelbildung. Im dritten Abschnitt wird das Verfahren der Profilanalyse vorgestellt. Dabei wird zunächst dessen Entwicklung im ZISA Projekt und der darauf basierende Vorschlag eines Profilbogens von Clahsen 1985 vorgestellt und kritisch diskutiert. Sodann werden die Adaption des Verfahrens im Förderprojekt "Deutsch & PC" und der daraus resultierende vereinfachte Profilbogen vorgestellt. Im vierten Abschnitt werden die grammatischen Grundlagen des Verfahrens behandelt. Dabei werden zunächst die Überlegungen der ZISA-Gruppe zur psycholinguistischen Erklärung der gefundenen Erwerbsreihenfolgen behandelt und dann wird im Rahmen der funktionalen Pragmatik eine Erklärung der Besonderheit der Stellung des Finitums und der Stelle vor dem finiten Verb gegeben. Im fünften Abschnitt werden die Äußerungen ausgewählter Sprecher, die exemplarisch für die insgesamt fünf Erwerbsstufen stehen, detailliert nach Lexik und Syntax behandelt, um die Beziehungen zwischen den mit der Profilanalyse ermittelten Wortstellungsregularitäten und weiteren Aspekten der Lerner Sprache erhellen zu können. Im sechsten Abschnitt wird ein zusammenfassendes Resümee gezogen und ein Ausblick auf weitere Arbeiten gegeben. Im Anhang werden der revidierte Profilbogen für "Deutsch & PC", ein von den LehrerInnen des Projekts vereinfachter Profilbogen vorgestellt und die Transkriptionen der im fünften Abschnitt untersuchten Gespräche dokumentiert.

Schließlich ist noch zu erwähnen, dass diese Arbeit ohne die von Jochen Rehbein vorgebrachte Kritik an rein formalen Aspekten der Profilanalyse nach Clahsen und deren Nicht-Berücksichtigung sprachfunktionaler Dimensionen nicht entstanden wäre.

2 Zum Zweitspracherwerb

Ein Verfahren zur Einschätzung des Standes des Zweitspracherwerbs kommt nicht ohne (Vor-)Annahmen zum Zweitspracherwerb aus. Das von Ehlich u.a. 2004 postulierte kommunikative Basisqualifikationsprofil umfasst verschiedene Bereiche, die unterschiedlichen Zwecken entsprechen und sich unterschiedlich entwickeln. Um sie alle berücksichtigen zu können, müsste man praktisch für jeden Probanden eine umfassende Analyse durchführen². Da dies unmöglich ist, muß behelfsweise ein Verfahren angewandt werden, das aufgrund empirischer Untersuchungen die als relevant ermittelten Bereiche der (Zweit-)Sprachentwicklung erfasst und so bewertet, dass daraus zuverlässig Rückschlüsse auf den bereits erreichten Stand und die noch erforderlichen Entwicklungsschritte gezogen werden können. Ein Sprachstandsdiagnoseverfahren erfordert also einerseits die Ermittlung des aktuellen Ist-Zustands und auf dieser Grundlage andererseits eine Aussage über mögliche künftige Zustände. Für eine solche Annahme sind sowohl Annahmen zum Verlauf von Zweitspracherwerbsprozessen als auch stets begründete Berücksichtigungen des Kategorienrasters unabdingbar. Für die folgenden Ausführungen können nur die Grundzüge einer kindlichen Zweitspracherbstheorie (für einen Überblick s. Griebhaber 2001b, Lightbown & Spada 1999²) skizziert werden.

Zunächst ist festzustellen, dass der Zweitspracherwerb (L2-Erwerb) im Unterschied zum Erstspracherwerb (L1-Erwerb) zu höchst unterschiedlichen Ergebnissen führt. Selbst bei Kindern, die in einem Immersionsprogramm in der Zweitsprache unterrichtet werden, wird nur zu oft ein unzureichendes L2-Niveau erreicht (s. Rehbein 1987). Griebhaber 2001a dokumentiert die enttäuschenden Ergebnisse des zweitsprachlichen Schriftspracherwerbs einer türkischen Schülerin nach vier Jahren Grundschule in einer deutschen Regelklasse. Der intensive und durch Instruktion unterstützte Kontakt mit der L2 ist für den erfolgreichen L2-Erwerb nicht ausreichend. Unter Berücksichtigung vielfältiger Forschungsergebnisse zum L2-Erwerb rückt Griebhaber 2002a drei Komplexe ins Zentrum:

- 1) die beteiligten Sprachen, d.h. insbesondere die L1 und die L2
- 2) die mentalen Verarbeitungsbedingungen im Kopf des Lerners (einschließlich seines Alters)
- 3) die kommunikativen Bedingungen und Bedürfnisse des Lerners.

Inzwischen dürfte weithin akzeptiert sein, dass sowohl die klassische Kontrastivhypothese (s. Lado 1969) als auch die ausschließlich auf die Zielsprache orientierte Identitätshypothese (s. Dulay & Burt 1974) den komplexen Verhältnissen nicht gerecht werden. Aus funktionalpragmatischen Analysen der Lernaltersprache schält sich mittlerweile die Erkenntnis heraus, dass die Struktur der L2 die Erwerbsrichtung und -abfolge entscheidend beeinflusst, dass aber tiefer liegende mentale Strukturierungsprinzipien der L1 auf die Prozessierung der L2 durch die Lerner einwirken (am Beispiel des Transfers jugendlicher Türkischlernender s. Griebhaber 1990). Griebhaber 1999 zeigt, dass türkische Grundschüler bei der Versprachlichung lokaler Sachverhalte seltener als deutsche Schüler Präpositionen und häufiger als jene Präfixverben verwenden. Dabei können sie zielsprachenkonform die Informationen im deutschen Satz so plazieren, wie dies im Türkischen der Fall wäre: dort wo im Türkischen das entscheidende Finitum steht, plazieren sie das vom Stamm getrennte Präfix. Dagegen würde bei einer Verwendung von Präpositionen dieser Informationsteil vor dem Nomen plaziert. Ähnliche Beeinflussungsprozesse zeigen Rehbein & Griebhaber 1996 für den Bereich des deutschen Artikels, Herkenrath & Karakoç 2004 für die Konnektivität.

Für empirische Verlaufsanalysen spielt Selinkers 1972 bahnbrechende Arbeit immer noch eine große Rolle. Außerhalb des sehr engen universalgrammatischen Paradigmas, das sich auf

Lernbarkeitskonzepte und Parametrisierung stützt (s. Griebhaber 2005), wird dem Konzept der Regelbildung große Aufmerksamkeit geschenkt. Häufig wird angenommen, dass der Erwerb der Zielsprache einer U-förmigen Kurve gleicht (s. z.B. Gass & Selinker 2001, 214f.). Danach verwenden Lerner zunächst ein L2-Element zielsprachenkonform, sodann zielsprachlich abweichend, bevor sie es in einem dritten Stadium wieder zielsprachenkonform verwenden. Dies fällt z.B. bei irregulären Verben auf (s. B 1).

(B 1) Beispiel für Vergangenheitsbildung, Ende der 2. Klasse
 durchgezogene Rahmen: zielsprachenkonforme Bildungen
 gestrichelte Rahmen: unzutreffend regularisierte Bildungen

Ich wil das du isst sonst krikst du
 Hause rist aber Mama sei doch
 nicht so gemeind rumir
 sakte der Masel Masel
 fting an zu Weinen.
 Dan gehete die Mutter nach
 Drausen und laste der Masel

Die mit sehr geringen Deutschkenntnissen eingeschulte Schreiberin verwendet noch nach zwei Jahren in der deutschen Grundschule neben den korrekt gebildeten Präteritumsformen *sakte* und *fang ... an* die falsch regularisierten Formen *gehete* (= *ging*) und *laste* (= *ließ*). Der Ausschnitt zeigt, dass der Prozeß des Formerwerbs eine lange Zeit erfordert. Die Beispiele scheinen die U-Form-These zu stützen. Allerdings habe ich bisher noch keine Formen mit einer normgerechten Präteritumbildung gefunden, die den falsch regularisierten vorhergehen, also z.B. *ging* und *ließ* bei der Schreiberin in (B 1) oben. Damit fehlt der Hypothese eine wesentliche empirische Bestätigung.

Die Diskussion um diese These führt zu einem wichtigen Punkt, der in der sog. konnektionistischen Spracherwerbtheorie unter dem Aspekt der Zahl und Art von Lernmechanismen diskutiert wird (vgl. Elsen 1998 für den L1-Erwerb). Nach der Zwei-Mechanismen-Theorie erwerben Kinder im L1-Erwerb zunächst unregelmäßige Formen ganzheitlich als Lexeme, ohne die Bildungsprinzipien schon zu durchschauen. Anschließend erwerben sie die Bildungsregeln, die sie dann im 'Tal' auf alle Einheiten anwenden. Nach der Ein-Mechanismus-Theorie erwerben die Kinder dagegen von Anfang an sowohl die lexikalische Einheit als auch Verfahren ihrer morphologischen Veränderung, z.B. der Bildung des Partizip Perfekt. Diesen Erwerbsprozeß dokumentiert Elsen an nahezu lückenlos erhobenen Daten ihrer Fallstudie zum L1-Erwerbsprozeß eines Kindes. Danach (Elsen 1998, 151) verwenden die Kinder die Partizipformen der Verben vom ersten Auftreten an in einer irgendwie flektierten Form. Es sieht so aus, als ob sie aus einem Formenbaukasten verschiedene Formen probeweise auf die Verben anwenden, z.B. *gehaut* für *gehauen* oder *getrinkt* für *getrunken* oder *reinetunt* für *reingetan*. Diese Daten aus dem L1-Erwerb stellen also ebenfalls die U-Form-Theorie in Frage. Ein ähnliches Bild zeigen die L2-Daten, die unten in Abschnitt 5.3 behandelt werden. Die Lernerin ZESA aus dem hier vorgestellten Projekt verwendet Verben nicht im Infinitiv oder in einer Stammform, sondern 'irgendwie' flektiert, auch wenn die Formen nicht unbedingt zielsprachenkonform sind. Zumindest beim L2-Erwerb zum Zeitpunkt der Einschulung scheinen Erwerbsprozesse abzulaufen, die auch den L1-Erwerb bestimmen. Allerdings stehen im L2-Erwerb nach dem Alter von ca. 6 Jahren anscheinend die für den L1-Erwerbsprozeß nutzbaren kognitiven Ressourcen nicht mehr so zur Verfügung, die Lerner müssen diese Ressourcen bis zu einem gewissen Grad kompensieren und können dies häufig auch (s.

Grießhaber 2002b), ja ein erheblicher Teil der individuell stark streuenden Erwerbserfolge ließe sich sogar mit unterschiedlich erfolgreicher kompensatorischer Nutzung kognitiver Ressourcen erklären.

Bei den zweitsprachlichen Lernprozessen gewinnen die Lerner in eigener Tätigkeit aus den erworbenen Einheiten gleichzeitig Hypothesen über die Verwendung dieser Formen und die Operationen, die auf die Einheiten anwendbar sind. Dieser Prozeß läuft ohne erkennbare systematische Regelvermittlung ab. Er setzt aber voraus, dass die Lerner in ausreichendem Maß Input erhalten und sprachliche Einheiten erwerben. Der Lernprozeß benötigt also ein gewisses Mindesttempo, damit der Regelbildungsprozeß stattfinden kann. Dem üblichen schulischen Fremdsprachunterricht scheint dieses Moment zu fehlen, so dass sehr viele Lerner selbst über eine lange Instruktionszeit hinweg kaum Fortschritte machen. Aber auch im zweitsprachlichen Grundschulunterricht scheint für viele Kinder das Eintauchen in die zweite Sprache ein Untertauchen zu sein (s. Cummins 1979 und Grießhaber 2004a).

Aus den linguistischen Theorien und den vorliegenden Daten lässt sich auf jeden Fall postulieren, dass der kindliche L2-Erwerb Regelmäßigkeiten aufweist, die bei der Sprachstandserhebung verwendet werden können. Allerdings können dazu nicht die in vielfacher Hinsicht an der Oberfläche inkorrekten zielsprachlichen Äußerungen der Kinder mit der Zielsprache abgeglichen werden. Es müssen dazu diejenigen Bereiche gefunden und verwendet werden, die trotz inkorrektur Form Aufschluß über den erreichten Lernstand geben. Das Verfahren sollte also unbedingt die linguistischen Kenntnisse zu den Regelmäßigkeiten des L2-Erwerbs berücksichtigen. Eine solche Regelmäßigkeit liegt für das Deutsche im Bereich der Verbstellung vor. Clahsen 1985 hat sie bei seinem Vorschlag für einen Profiltbogen zugrundegelegt (s.u.). Es stellt sich jedoch die Frage, ob bei der Verwendung dieses Instruments auch Einblicke in den L2-Erwerbsprozeß erzielt werden können, die über den Erwerb von Wortstellungsregeln hinausgehen. Dies soll im weiteren Verlauf der Arbeit untersucht werden.

3 Das Verfahren der Profilanalyse für DaZ

Das Verfahren einer syntaktisch fundierten Profilanalyse basiert im wesentlichen auf den Arbeiten des Wuppertaler ZISA-Projekts zum Erwerb des Deutschen durch ArbeitsmigrantInnen aus der Romania. Mit der Profilanalyse wird ermittelt, an welchem Punkt des Erwerbsprozesses sich ein Proband befindet. Es lässt damit Rückschlüsse auf den erreichten und den noch zu bewältigenden Sprachstand im Bereich syntaktischer Strukturen zu. Das Verfahren stützt sich auf spontansprachliche Daten, die in möglichst alltagsnahen Gesprächen erhoben werden. Die Auswertung erfordert neben der technischen Ausrüstung zur Aufzeichnung und Wiedergabe der Gespräche lediglich noch die Formulare zur Erfassung und Auswertung der Daten. Hinsichtlich der materiellen Voraussetzungen stellt es also ausgesprochen geringe Anforderungen. Jedoch ist ein relativ hoher Zeitaufwand erforderlich, um das zur Analyse benötigte Sprachsample von allermindestens 15 bis 20 Minuten Spontansprache zu erhalten; Clahsen 1985 stützt sich sogar auf Gespräche von jeweils etwa 60 Minuten. Weiterhin müssen die Anwender zur Kodierung über fundierte linguistische Kenntnisse verfügen.

Für die vorliegende Fragestellung sind an dem Verfahren besonders folgende Punkte interessant:

- es kommt allein mit mündlichen Daten aus, ist also auch für Vorschulkinder ohne Schriftsprachkenntnisse anwendbar,
- es orientiert sich an wenigen, empirisch ermittelten Kenngrößen des Zweitspracherwerbs, wobei sich die Vergleichsgruppe gleichaltriger deutschsprachiger Kinder in der höchsten Stufe befindet.

Auf der anderen Seite hat sich das Verfahren mit der Kritik auseinanderzusetzen, dass es mit der Syntax und von ihr hauptsächlich die Kategorie der Stellung phrasenstruktureller Elemente nur einen sehr eingeschränkten Bereich der Sprachfähigkeit erfasst und zur Grundlage der Einschätzung allgemeiner Sprachkenntnisse macht. In spezifischerer Weise arbeitet Griebhaber 1999 Probleme heraus, die die Angemessenheit des Kodierungs- und Auswertungsverfahrens betreffen.

3.1 Linguistische Basis der Profilanalyse: Erwerbsreihenfolgen im Zweitspracherwerb

Das Verfahren der Profilanalyse basiert auf den von Meisel, Clahsen und Pienemann 1979 im Wuppertaler ZISA-Projekt erarbeiteten Erwerbsreihenfolgen syntaktischer Strukturen. Sie fanden bei der Analyse von Lernerdaten, die in einer Längsschnittstudie gewonnen worden waren, eine vom einzelnen Lerner unabhängige Reihenfolge syntaktischer Strukturen im Bereich der Wortstellungsregeln. Als zentrale Größe dieser invarianten Erwerbsreihenfolge bestimmten sie die Stellung des Verbs in der Äußerung. Im Rahmen ihres generativistischen Grammatikmodells unterscheiden sie folgende drei Wortstellungsregeln (ebd. S. 35):

- V->END: after subordinating conjunctions (Comp)
 in indirect interrogative constructions (WH)
 in relative clauses (Rel)
- PARTICLE, when the VP contains:
 a modal (Mod) and a main verb (V): Mod+V
 an auxiliary (Aux) and a past participle: Aux+V-Part
 a particle (P) and a verb: P+V
 a complex verb group including a particle: Aux+P+V+Part
- INVERSION, obligatory in German:
 after an interrogative pronoun (WH)
 after the preposing of an adverbial
 after topicalization either of a simple NP or of an embedded clause.

Für den Erwerb der oben vorgestellten Phrasenstrukturen schlagen sie folgende Stufen vor (ebd. S. 35):

- I none of the three rules has been acquired
- II only PARTICLE has been acquired
- III PARTICLE and INVERSION have been acquired
- IV PARTICLE, INVERSION and V->END have been acquired

Während diese Strukturen von allen untersuchten Lernern des ZISA Projekts in der angegebenen Reihenfolge erworben werden, zeigt sich bei anderen Strukturen durchaus ein hohes Maß an Variation. Deshalb nehmen die Verfasser an, dass der Zweitspracherwerb ein explizit strukturierter Prozeß ist, der durch zunehmende Komplexität und Differenziertheit syntaktischer Regeln geprägt ist. Auch in späteren Studien zum Erwerb des Deutschen als L2 hat sich diese Reihenfolge als sehr stabil erwiesen. Signifikante Abweichungen wurden jedoch bei Lernern mit Niederländisch als L1 ermittelt (s. Klein Gunnewiek 2000). Diese Abweichungen betreffen einzelne Bereiche und lassen sich z.T. mit der sehr engen syntaktischen Verwandtschaft der beiden Sprachen erklären, die niederländische Deutschlerner ausnutzen können. Dadurch wird also die allgemeine Gültigkeit der Erwerbsfolgen nicht in Frage gestellt.

In einer späteren Publikation (Clahsen & Meisel & Pienemann 1983) diskutieren die Autoren psycholinguistische Begründungen der ermittelten Erwerbsreihenfolge. Zunächst betonen sie, dass die L1 eine deutlich geringere Rolle auf die Reihenfolge des L2-Erwerbs spielt, als man anfangs erwarten konnte. Damit stellen auch ihre Forschungen die Erklärungsadäquatheit der Kontrastivhypothese (von ihnen Interferenzhypothese genannt) in Frage. Für weiterführend halten sie funktionalistische Erklärungen, die davon ausgehen, dass die erworbenen sprachlichen Strukturen den Lernern die Befriedigung ihrer kommunikativen Bedürfnisse und Intentionen ermöglichen. Eine Voraussetzung dafür ist, dass die mentalen Sprachverarbeitungssysteme mit den neu erworbenen sprachlichen Strukturen umgehen können. Dies ist aufgrund der begrenzten Kapazität der Sprachverarbeitungssysteme nicht trivial. Die Lerner verfahren deshalb nach dem 'processing economy principle': sie erwerben diejenigen sprachlichen Strukturen am frühesten und leichtesten, die mit ihren Sprachverarbeitungsstrategien am ehesten vereinbar sind. Dieses Prinzip bestimmt die Entwicklungssequenz der Wortstellungsregeln. Als entscheidende Hürde sehen die Autoren die Einheit von Objekt und Verb. Während diese Einheit bei der Partikel-Regel (infinite Verbsätze ans Ende) nicht notwendigerweise aufgebrochen wird, erfordert die Inversion zwingend eine Trennung. Dies führt nach Meinung der Autoren zum zeitlich nachgelagerten Erwerb der Inversionsregel nach der Partikelregel.

Interessant ist vor allem Pienemanns 1986 Studie zur Lehrbarkeit grammatischer Regeln in Abhängigkeit von der erreichten Erwerbsstufe. In einem Experiment wurde zunächst bei italienischen Schülern die schon erreichte Stufe in freien Gesprächen ermittelt. Sodann wurden im schulischen Sprachunterricht Regeln unterrichtet, die eine bzw. zwei Stufen über der schon erreichten Stufe lagen. Anschließend wurde wiederum der Sprachstand in freien Gesprächen ermittelt. Es zeigte sich, dass der Unterricht, der sich auf Strukturen unmittelbar über dem erreichten Sprachstand bezog, zu einem beschleunigten Erwerb dieser Stufe führte, während der Unterricht, der auf die übernächste Stufe zielte, sogar zu einer Schwächung bereits erworbener Kenntnisse führte. Daraus wird geschlossen, dass die empirisch ermittelte Erwerbsreihenfolge nicht beliebig verändert werden kann.

Auf der Basis von Pienemanns Processability Theory (Pienemann 1998) hat sich eine Diskussion über die Prozesse des Syntax- und Morphologieerwerbs und über die Bestimmung der Stufen entwickelt. Insbesondere die Inversion von Subjekt und Finitum in Aussage- und Fragesätzen und ihre Verbindung mit der Subjekt-Verb-Kongruenz erweist sich als nicht eindeutig bestimmbar. Im Unterschied zu Pienemann, der eine solche Verbindung annimmt, stellen Meerholz-Härle & Tschirner 2001 für Lerner mit Englisch als L1 fest, dass zwischen Inversion in Aussagesätzen und dem Erwerb der Nebensatzstellung kein Zusammenhang bestehen muß, d.h. dass die Inversion in Aussagesätzen zu einem anderen Zeitpunkt als die SV-Kongruenz erworben wird. Andererseits stellen sie eine hohe Korrelation zwischen SV-Kongruenz und Satzklammer (PARTICLE) fest. Das allgemein bestätigte Bild der Erwerbsreihenfolgen ist also in seiner inneren Differenziertheit durchaus noch nicht bis ins kleinste Detail festgelegt. Dies wird bei der Nutzung der Erwerbsreihenfolgen für die Ermittlung des Sprachstandes noch zu berücksichtigen sein.

Clahsen 1985 verwendet die ZISA-Resultate zur Entwicklung einer Sprachstandsermittlung für DaZ nach dem Verfahren der Profilanalyse, wie es von Crystal et al. 1984 zur Diagnose von Sprachauffälligkeiten im L1-Erwerb entwickelt worden war. Bei geringen Änderungen an der Bestimmung der Stufen überträgt Clahsen die in der L2-Erwerbsforschung angewandte differenzierte Sprachbeschreibung auf das Profilverfahren. Dadurch wird es in der Praxis sehr aufwendig, da es zwingend Tonaufnahmen geeigneter Länge voraussetzt. Für das beispielhaft untersuchte Kind Giovanni nennt Clahsen eine Gesprächsdauer von etwa einer Stunde zur Ermittlung eines Profils. Zu dieser Gesprächszeit ist dann jeweils noch ein mehrfaches an

Bearbeitungszeit hinzuzurechnen. Er berichtet, dass von den Gesprächen Transkriptionen angefertigt wurden, die dann als Basis für die Ausfüllung des Profilbogens dienten. Anders lassen sich Clahsens mehrschichtige Beschreibungsebenen auch nicht mit der erforderlichen Zuverlässigkeit realisieren. Insgesamt ist also ein mehrstündiger Zeitaufwand für die Erstellung eines Lernerprofils erforderlich. Andererseits ist zu fragen, ob die differenzierten Bestimmungen zur Ermittlung der erreichten Stufe im Zweitspracherwerb erforderlich sind. Clahsen schaltet u.a. eine vorgelagerte Stufe zur Erfassung unanalysierter Einheiten vor, die bei ZISA und Pienemann aus der Analyse ausgefiltert werden (s.u.) und die Streichung einer Stufe mit Adverbvoranstellung ohne die damit verbundene Inversion von Subjekt und Finitum. Damit kommt Clahsen 1985 zu einem insgesamt fünfstufigen Erwerbsmodell:

Phase 0: Unanalysed utterances: Unintelligible, incomplete, ambiguous, other

Phase 1: None of the standard word-order rules applied

Phase 2: SEParation of finite and non-finite verbal elements

Phase 3: INVersion of Subject and Verb, ADV placement between Vf and object

Phase 4: Verb-final in subordinate clauses

(B 2) Ausschnitt eines ausgefüllten Profilbogens für die Phase I (Clahsen, 1985, 328)

| Phrase | | Sentence Structures | | | | |
|---------|-----------------------------|---------------------|------------------|------------------|------------------|-------|
| Phase I | DN 36 Prep NP 20 | STATEMENT | | | | |
| | | SVP | SVPX(AP) | XSVP(Y) | SX(Y) | XS(Y) |
| | AdjN 10 Adv 19 | main / | 10 | | 16 | 4 |
| | | sub. / | | | | |
| | N 33 V 25 | (X)YVP | XVPY | VPX(AP) | (X)YZ | Other |
| | | main 4 | | 6 | 4 | 2 |
| | Pron ^P 14 V Ptcl | sub. | | 2 | | |
| | | | | | | |
| | Conj _c 2/ Cop | QUESTION | | NEGATION | | |
| | Other Adj 9 | QXY(Z) | XY(Z) | (X) NEG VP (Y) 3 | (X) NEG NP (Y) 6 | |
| | | 4 | (X) NEG AP (Y) / | (X) NEG Adj (Y) | | |
| | Conj _s 1 | | | Other | | |

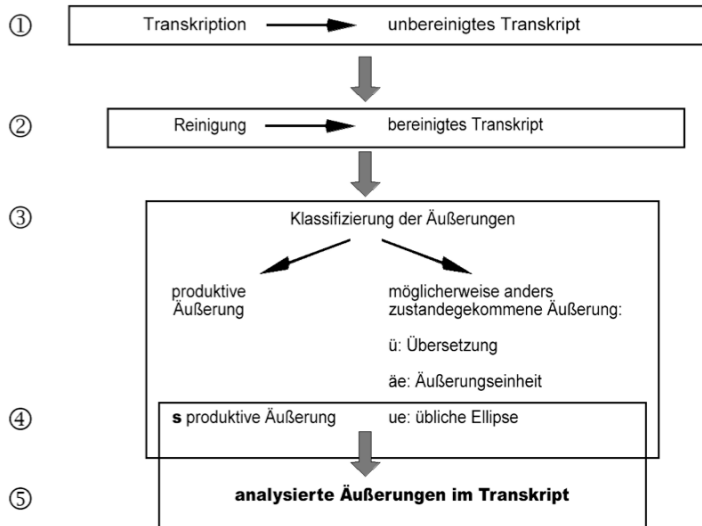
Das Beispiel zeigt deutlich, dass die detaillierten Angaben im Grunde nur auf der Basis von Transkriptionen zu machen sind. So sind z.B. die Zähloperationen ohne verschriftete vorliegende Daten kaum zuverlässig durchführbar. Die Lerneräußerungen sind auf mehreren Ebenen gleichzeitig zu analysieren, d.h. es werden gleichermaßen die Ebenen und ihre jeweiligen sprachlichen Realisierungsformen linguistisch bestimmt. So wird nicht nur die syntaktische Struktur einer Äußerung kodiert, sondern auch die einzelnen Konstituenten, aus denen die Strukturen bestehen. Das Verfahren ist unübersehbar durch die Bedürfnisse nach einer möglichst detaillierten Beschreibung der Lernersprache in der Zweitspracherwerbsforschung geprägt.

3.2 Problematische Aspekte des Verfahrens

Trotz des Bemühens um eine vollständige und angemessene Erfassung der Strukturen der Lernersprache ist das Verfahren unter methodischen Gesichtspunkten nicht unproblematisch. Es bezieht sich zwar auf authentische Äußerungen in möglichst natürlichen Handlungskonstellationen, filtert aber im Analyseprozeß einen Teil der Äußerungen vor der eigentlichen Analyse aus, so dass sich die Beobachtungen nur auf einen Ausschnitt der Gesamtheit der

Lerneräußerungen beziehen (zu dieser Problematik s. Ehlich 1992). Pienemann (1981, 28) beschreibt und dokumentiert dieses Vorgehen, das in Grießhaber 1999 schematisch nach Pienemann 1981 dargestellt wird (B 3) (zu einer umfassenderen Behandlung s. Rehbein & Grießhaber 1996).

(B 3) Grafische Darstellung des Datenbearbeitungs- und -filterungsprozesses (Grießhaber 1999, 146)



Bei den letztlich analysierten Äußerungen handelt es sich also nur um einen Teil der vom Lernenden gemachten Äußerungen. Als Filterungskriterium dient vor allem der Gesichtspunkt, inwieweit den Äußerungen ein produktiver Konstruktionsprozeß zugrundeliegt. Viele pragmatisch angemessene Äußerungen im Diskurs werden so aus der Analyse eliminiert. Die Analyse hält sich strikt im Rahmen einzelsatzwertiger Äußerungen, die gegebenenfalls durch Zerlegung komplexerer Strukturen in minimale satzwertige Einheiten gewonnen werden.

Die Folgen dieses Vorgehens zeigt Grießhaber (1999, 176ff.) bei der Analyse von parallelen mündlichen und schriftlichen Äußerungssets. Es zeigt sich, dass manche syntaktisch einheitlichen Lerneräußerungen nicht in einem, sondern in zwei oder mehr Turns realisiert werden, z.B. wenn der Lerner beim Partner ein Wort erfragt, seine Äußerung also unterbricht, und anschließend mit dem erfragten Wort den ursprünglichen Äußerungsplan fortsetzt und beendet (s. Grießhaber 1999, 179):

(B 4) (Cei 88b-m)

Cei türkischsprachige Grundschülerin

Grp deutscher erwachsener Gesprächspartner

(1) Cei *Ch •• Die sind äh beim ((1 s)) Jugend • Jugend wer•* [S VP X (AP)]

(2) Cei *Wie heißt das?* [Q Vf S (X)]

(3) Grp *••• Herberge.*

(4) Cei *Jugendher herberger •• angekommen.* [(X) Y VP]

Die als Ganzheit geplante und letztlich auch realisierte Äußerung wird durch das Analyseverfahren in eine Folge von drei selbständigen Äußerungen zerteilt. Dabei wird die komplexe Äußerung, die der Stufe 2 entspricht, in eine Folge von weniger komplexen Äußerungen fragmentiert. Dies ist unbefriedigend, da nach der Kodierung nicht mehr erkennbar ist, daß den einzeln kodierten Äußerungen ein über mehrere Turns hinweg richtig realisierter Äußerungsplan mit einer Struktur der Stufe 2 zugrundeliegt. Stattdessen müsste der Lernerin noch ein

Zusatzpunkt dafür gutgeschrieben werden, dass sie ihren Äußerungsplan nach dem Auftreten einer lexikalischen Lücke und der interaktiven Schließung dieser Lücke mit Hilfe des Hörers plangerecht und syntaktisch korrekt zu Ende führt. Erst diese Beschreibung berücksichtigt die Komplexität und das Niveau der zugrunde liegenden Sprachproduktionsprozesse.

Ein ähnlich unbefriedigendes Bild ergibt sich bei koordinierten Äußerungen in einem Satz mit ausgelassenem Subjekt im zweiten Satz (s. Griebhaber 1999, 183):

- (B 5) Komplexe syntaktische Äußerung (Ana-m)
Da steht n Mann •• und zeigt ••• dem Bus ((3,4s)) Zeichen.

Während sich der erste Teil der Äußerung als Satz der Stufe 3 mit INVERSION bestimmen lässt, bereitet der zweite Teil gewisse Probleme. Im Anschluß an die koordinierende Konjunktion *und* nimmt sie das im ersten Teil verbalisierte *n Mann* als Subjekt in Anspruch, so dass eine einfach strukturierte Äußerung der Stufe 1 vorliegt. Dem trägt die Profilanalyse Rechnung, indem das ausgelassene Subjekt nicht als Tilgung gewertet, sondern als verbalisiert behandelt wird. Anderenfalls müsste man einen unvollständigen Satz mit fehlendem Subjekt annehmen.

- (B 6) Rekonstruierte Struktur nach der Profilanalyse (Ana-m)
- | | | |
|-----|--------------------------------------------------------|-----------------|
| (a) | <i>Da steht n Mann ••</i> | [AP Vf S (X)] |
| (b) | <i>und {n Mann} zeigt ••• dem Bus ((3,4s)) Zeichen</i> | [{eS} VP Oi Od] |

Eine komplexe Äußerung wird also analytisch in zwei selbständige und voneinander unabhängige Teilsätze zerlegt, wobei für den zweiten Satz das Subjekt aus dem ersten Satz übernommen wird. Bei diesem Vorgehen bleibt unberücksichtigt, dass die Sprecherin nicht zwei selbständige Sätze geäußert hat, sondern eine komplexe Äußerung mit zwei verbundenen Strukturen. Ähnlich wie im oben behandelten Fall führt das vorgeschlagene Verfahren der Profilanalyse also zu einer Reduzierung der vorhandenen syntaktischen Komplexität in den Lerneräußerungen. Insofern die Filterungs- und Zerlegungsprozeduren nicht nur zur Bestimmung des erreichten Sprachstandes, sondern auch zur Analyse von Erwerbsprozessen verwendet werden, führen sie zu einer verzerrten Erfassung des erreichten Sprachniveaus.

3.3 Vereinfachter Profilbogen

Im Rahmen des Förderprojekts "Deutsch & PC" schlug Griebhaber 2002c vor, das Verfahren der Profilanalyse zur Ermittlung des Sprachstands bei der Einschulung einzusetzen, um die besonders förderungsbedürftigen Kinder zuverlässig und schnell ermitteln zu können³. Dazu musste Clahsens Vorschlag entscheidend verändert werden. Die Lehrkräfte empfanden es als Überforderung, wenn nicht sogar als Überwälzung von Aufgaben der Begleitforschung auf ihre Schultern, dass sie die Beurteilungsgespräche mit den Kindern auf Kassette aufnehmen sollten - von einer Transkription der Äußerungen war jedoch nie die Rede. So musste das Verfahren so verändert werden, dass der Profilbogen während des Erhebungsgesprächs ausgefüllt werden konnte, d.h. er musste radikal entschlackt werden. Dabei war zu berücksichtigen, dass eine Kodierung während der Interaktion mit einer hohen Fehlerrate einhergeht, weil die Kategorisierung von Äußerungen recht willkürlich erfolgt. Dies zeigt sowohl die Erforschung von Verfahren der Unterrichtskommunikation (s. Rehbein & Mazeland 1991) als auch die empirische Überprüfung von Sprachstandsdiagnoseverfahren (s. Boos-Nünning & Gogolin 1988).

Deshalb wurde Clahsens differenzierter Erhebungsbogen zunächst auf die Stufen selbst, ohne weitere Unterteilung, z.B. in verschiedene Arten des Partikelshifts (s.o.), reduziert. Die LehrerInnen müssen also nur noch auf die Stellung des Finitums, des Subjekts und eventueller infinitiver Verbteile achten. Dies sollte zu einer Entlastung der LehrerInnen bei der Beurteilung der Lerneräußerungen und zu einer Erhöhung der Zuverlässigkeit ihrer Klassifizierung führen.

Einige sehr differenzierte Feinheiten des ursprünglichen Ansatzes bleiben im Zuge der Vereinfachung ebenfalls unberücksichtigt. So verlangte z.B. der ursprüngliche Vorschlag von Clahsen 1985 für die Entscheidung, ob PARTIKELSHIFT vorliegt, dass das Finitum und der infinite Teil nicht in Kontaktstellung sein dürfen, sondern durch mindestens ein weiteres Element getrennt sein müssen. Andernfalls könne es sich um eine einfache Linearisierung handeln, wie sie z.B. auch in romanischen Sprachen vorkomme (s. B. 7 unten, Griebhaber 1999, 186). Im Interesse einer einfachen und klaren Kodierung werden im vereinfachten Profilbogen alle Strukturen mit Trennung von finiten und infiniten Verbteilen als Beleg für PARTIKELSHIFT gewertet. Der Äußerung in (B 12) wird also eine Struktur der Stufe 2 zugeordnet, während sie bei Clahsen lediglich als eine der Stufe 1 (Strukturmodell b in (B 7)) gewertet wird, da zwischen finitem Modalverb und infinitem Verb keine weitere Konstituente steht (Strukturmodell b).

(B 7) (Lun-m), Griebhaber 1999, 186

| | | |
|-----------------------------|-----------------|--------|
| | (a) | (b) |
| <i>Der Bus muß stoppen.</i> | [(X) Mod Y Inf] | [S VP] |

Weiterhin wird im vereinfachten Profilbogen nicht nach dem Satzmodus unterschieden, assertive Sätze, Fragesätze oder negierte Sätze, die im ursprünglichen Profilbogen unterschiedlich erfasst und bewertet werden (s. B. oben), werden im vereinfachten Fragebogen gleich behandelt. Dadurch werden eventuell unterschiedliche Entwicklungsverläufe zwischen den verschiedenen Satzarten bei der Bestimmung des Sprachstandes nicht berücksichtigt.

Schließlich wird - wie auch bei Clahsen selbst - für die Entscheidung, ob eine Stufe erworben wurde, keine Mindestquote in einer Mindestanzahl obligatorischer Kontexte zugrundegelegt. Meerholz-Härle & Tschirner 2001 zeigen, dass je nach der Festlegung der Minimums an obligatorischen Kontexten und einer Mindestanwendungsquote unterschiedliche Erwerbsverläufe resultieren (die sog. Emergenz sprachlicher Strukturen). Die zunächst technisch anmutende Regelung führt also zu anderen Ergebnissen. Diese für die Erwerbsforschung wichtige Frage kann für die Zwecke der Sprachstandsermittlung im vorliegenden Rahmen unberücksichtigt bleiben. Deshalb werden im vereinfachten Profilbogen alle Äußerungen nach den vorgegebenen Kriterien erfasst und bei der Entscheidung des erreichten Sprachstands berücksichtigt.

Mit dem Ziel einer möglichst einfachen und zuverlässigen Erfassung wurde auch die Reihenfolge der Erwerbsstufen auf dem Profilbogen umgekehrt, so daß an oberster Stelle nun die höchste Stufe und an letzter Stelle die Stufe 0 steht. Damit geht die Lehrkraft nicht - wie im Erwerbsverlauf - von einfachen zu komplexen Strukturen, sondern sie prüft zunächst, von oben nach unten, ob die jeweils höchste Stufe erreicht wurde. Nach der den Erwerbsstufen zugrunde liegenden Implikationstheorie schließt das Erreichen einer höheren Stufe den Erwerb der unteren Stufen mit ein. Bei komplex strukturierten Äußerungen, die also sowohl Strukturen der Stufe 2 als auch der Stufe 3 aufweisen, z.B. eine Perfektkonstruktion mit INVERSION, wird im Profilbogen lediglich die höchste Stufe, hier die dritte, erfasst. Dass auch eine Perfektkonstruktion der Stufe 2 vorliegt, wird nicht eigens kodiert. Wenn man nun von unten nach oben kodiert, würde man also zunächst das Perfekt der Stufe 2 kodieren und

müsste dies dann nach der Erfassung und Kodierung der INVERSION der Stufe 3 wieder löschen. Ein solches Vorgehen mag bei der Arbeit mit Tonaufnahmen und/oder Transkripten angehen, führt jedoch bei der zeitgleich durchgeführten Kodierung zu Problemen. Diese werden durch eine Umkehrung des Entscheidungsprozesses vermieden⁴. Zur Klärung von Unsicherheiten wurden bei jeder Stufe Beispiele gegeben. Die visuelle Orientierung wurde mit Farbpunkten erleichtert (B 8). Die LehrerInnen haben in ihrer Praxis den vorgeschlagenen Profilbogen (s. Anhang 7.1) noch weiter vereinfacht (s. Anhang 7.2).

(B 8) Erwerbsstufen im vereinfachten Profilbogen 2002:

- 4. **Nebensätze** mit finitem Verb in Endstellung: *..., dass er so schwarz ist.*
- 3. **Vorziehen des finiten Verbs** vor das Subjekt nach vorangestellten Adverbialen: *Dann brennt die.*
- 2. Einfache Sätze mit **Separierung** finiter & infiniter Verbsätze: *Der Nikolaus hat gesagt.*
- 1. **Einfache Sätze** mit linearer Abfolge der Einheiten Akteur – Aktion - Objekt: *ich versteh*
- 0. Unanalysierbare Äußerungen: *anziehn Ge/*

Die Verteilung der Strukturen auf den jeweiligen Erwerbsstufen zeigt Tabelle 1. Es handelt sich um Kinder einer Vorschulklasse (ZESA, RAVI), bzw. um SchülerInnen einer ersten Grundschulklasse (SAMO, GRZI, SALÖ)⁵. Die Vorschulkinder verbalisieren nacheinander eine Episode der Struwwelpeter-Geschichte. Die Klasse hatte tags zuvor mit der Lehrerin das Frankfurter Struwwelpeter-Museum besucht und einige Sprüche gelernt. Während der Verbalisierung hält die Lehrerin das Bilderbuch so, dass die im Kreis um die Lehrerin sitzenden Kinder das Buch mit ihrer Episode sehen können. Die Äußerungen der ErstklässlerInnen wurden während der montäglichen Sitzkreiserzählrunden aufgenommen. In diesen Runden erzählen oder berichten die Kinder von ihren Wochenenderlebnissen. SALÖ ist deutsche Muttersprachlerin. Die Äußerungen wurden anhand des vereinfachten Profilbogens kodiert.

Tabelle 1: Profile verschiedener LernerInnen im Vergleich
/ ein Strich entspricht einer Äußerung auf der betreffenden Stufe

| Lerner | Segmente | Stufe 0 Bruchstücke | Stufe 1 Finitum | Stufe 2 Separierung | Stufe 3 Inversion | Stufe 4 Nebensatz |
|--------|----------|------------------------|--------------------|------------------------|----------------------|----------------------|
| ZESA | 27 | ### ## ### //// | ## / | / | / | |
| SAMO | 9 | /// | //// | / | / | |
| RAVI | 12 | / | / | ## // | /// | |
| GRZI | 18 | // | // | ## / | ## // | / |
| SALÖ | 25 | /// | ## | //// | ## ## | /// |

Die Bestimmung der Erwerbsstufe erfolgt in mehreren Schritten. Im ersten Schritt werden die Stufen ausgeschlossen, für die das Sample keine Äußerungen enthält. Demnach erreichen ZESA, SAMO und RAVI höchstens Stufe 3, da im Unterschied zu GRZI und SALÖ keine Äußerungen der Stufe 4 vorliegen. Im zweiten Schritt werden die Äußerungen gewichtet.

Für ZESA liegt jeweils nur eine Äußerung der Stufen 2 und 3 vor, so dass diese Stufen als noch nicht erworben betrachtet werden. Bei der Abwägung, ob nicht doch schon eine höhere Stufe, hier Stufe 1, erreicht wurde, spielt die Anzahl der Äußerungen auf den jeweiligen Stufen eine Rolle. Bei ZESA ist demnach zu berücksichtigen, dass über zwei Drittel ihrer Äußerungen der Stufe 0 entsprechen, so dass für sie insgesamt die Stufe 0 ermittelt wird. Die

Tatsache, dass sie auch schon Äußerungen einer höheren Stufe hat, ist typisch. Die Zuweisung zu einer Stufe besagt also nicht, dass der Lerner keine Äußerungen mit der Struktur einer höheren Stufe produziert hat, sondern sie besagt, dass der Lerner nach den vorliegenden Daten eine bestimmte Stufe erreicht hat (s. auch oben die Diskussion zum Emergenzkriterium von Tschirner).

Die Zuweisung von ZESA zur Stufe 0 wird deutlicher, wenn man sie mit SAMO vergleicht. SAMO hat insgesamt deutlich weniger Äußerungen als ZESA, dabei aber prozentual weniger Äußerungen der Stufe 0 als ZESA bei prozentual höherem Anteil von Äußerungen der Stufe 1 (Anteil von Äußerungen der Stufe 0 ZESA: 70%, SAMO: 33%; Stufe 1 ZESA: 22%, SAMO: 44%). Da auch bei SAMO für die höheren Stufen 2 und 3 insgesamt nur sehr wenige Äußerungen vorliegen, wird sie der Stufe 1 zugewiesen.

RAVI hat zwar schon einen relativ hohen Anteil von Stufe 3 Äußerungen (25%), doch handelt es sich dabei wohl um auswendig gelernte Teiläußerungen der Struwelpeter-Geschichte, ein Umstand, der extra zu berücksichtigen ist und eine Kenntnis des Äußerungskontextes voraussetzt (s.u. die Transkription im Anhang 7.3). Deshalb wird RAVI der Stufe 2 zugerechnet. Im Vergleich zu ZESA und SAMO fällt auf, dass er wie auch GRZI und SALÖ einen deutlich geringeren Anteil von Äußerungen der Stufe 0 und 1 hat. Insbesondere der geringe Anteil bruchstückhafter Äußerungen kennzeichnet Erwerbsstufen ab der Stufe 2.

Die Mehrzahl von GRZIs Äußerungen liegt auf der Stufe 3, wobei auch eine Äußerung der Stufe 4 vorliegt. Da jedoch bei ihm der Anteil der Stufe 2 Äußerungen relativ hoch ist und nur eine Äußerung der Stufe 4 vorliegt, wird er der Stufe 3 zugewiesen.

Der Schwerpunkt von SALÖs Äußerungen liegt eindeutig auf der Stufe 3, worin sich die häufige Verwendung des für mündliche Erzählungen typischen Perfekts mit meist getrenntem infiniten Partizip niederschlägt. Der Anteil der Nebensatzstrukturen ist bei zwar nicht hoch, aber vor dem Hintergrund geringer Anteile von Äußerungen der unteren Stufen zu sehen. Deshalb wird sie der Stufe 4 zugewiesen.

Man sieht, dass die Analyse der Phrasenstruktur und die Anordnung der Häufigkeit der Strukturen auf dem Profilbogen nicht automatisch zur Bestimmung der erreichten Stufe führen. In praktisch jedem Fall sind der Äußerungskontext, die Diskursart und die Verteilung der Äußerungen auf die jeweiligen Stufen bei der Entscheidung mit zu berücksichtigen. Am Beispiel von ZESA, SAMO und RAVI zeigt sich, dass die vereinfachte Profilanalyse den erreichten Sprachstand nach linguistischen Kriterien differenzieren kann. Damit unterscheidet sie sich von anderen Verfahren, die wie z.B. das Münchener Screening (Staatsinstitut 2002) eher den Grad an Extrovertiertheit erfassen (vgl. Reich 2003). Zur Entscheidung über die Förderbedürftigkeit und die Fördermaßnahmen sind in jedem Fall jedoch zusätzlich zur Profilanalyse weitere sozial-biographische Informationen erforderlich, wie sich in einer Längsschnittstudie zum Fördererfolg im Frankfurter Projekt "Deutsch & PC" zeigt (s. Griebhaber 2004b). Diese Informationen sind jedoch nicht primär linguistischer Natur und werden mit der Profilanalyse nicht ermittelt.

Die Profilanalyse wird von Lehrkräften, die sie angewendet haben, als ein zur Einschätzung des Sprachstandes hilfreiches Verfahren gewertet. Sie sehen, dass die übliche Orientierung auf die formale Korrektheit von Äußerungen den Blick für das bereits erreichte versperrt. Während sie mit feinem Gespür falsche Präpositionswahl, falschen Kasus, falsches Genus usw. sofort wahrnehmen, sehen sie die von den Lernenden beim Erwerb des Deutschen schon zurückgelegten Schritte nicht. Die Profilanalyse nun orientiert sie von der oft fehlerhaften

Oberfläche der Äußerungen hin zu den tieferliegenden Strukturen. Zum anderen ermittelt die Profilanalyse nicht die Richtigkeitsrate in der Reaktion auf standardisierte Impulse (wie z.B. Bärenstark, s. Senatsverwaltung 2002), sondern sie erfasst die Struktur von Äußerungen in normaler Interaktion. Dazu müssen die Lehrkräfte die Schüler oft auch in außerunterrichtlichen Konstellationen begleiten und auf deren Äußerungen achten. Sie berichten, dass sie dabei viel mehr über die Sprache der Kinder erfahren haben, als ihnen das im normalen Unterricht möglich war. Die Profilanalyse orientiert die Lehrkräfte also auch auf die differenzierte Wahrnehmung der Lernaltersprache. Sie sagen, dass sie die Sprache wie mit einem Vergrößerungsglas betrachten. Und so wie man mit einem Vergrößerungsglas Dinge sieht, die einem mit bloßem Auge unzugänglich sind, so entdecken sie mit dem Rüstzeug der Grammatik auch neue Differenzierungen der Lernaltersprache. Die Profilanalyse leistet somit auch einen Beitrag zu der allenthalben geforderten diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte.

Dennoch haben die Lehrkräfte auch Wünsche. Sie möchten, dass das Verfahren auch didaktisch verwertbare Hinweise zur gezielten Förderung schwacher Lerner gibt. Hier scheinen andere Verfahren, die - wie z.B. Bärenstark - nach rezeptiven und produktiven Fertigkeiten, dem Wortschatz und einzelnen Syntaxbereichen differieren, brauchbarere Informationen zu liefern. Tatsächlich können mit dem oben vorgestellten Profilbogen keine individuellen Schwächen ermittelt und demzufolge auch keine individuellen Förderschwerpunkte entwickelt werden. Aber auch mit dem differenzierten Profilbogen von Clahsen lassen sich für Kinder im Schuleingangsbereich keine gezielten Förderprogramme ableiten. Kinder dieses Alters sind kognitiven, oder kognitiv grammatischen Unterweisungen gegenüber nicht empfänglich. Ohne Erfahrungen mit der Alphabetschrift können sie auch meist noch nicht zwischen dem Wort und dem durch das Wort Bezeichneten differenzieren. Stattdessen sind handlungsbestimmte Tätigkeiten, die sie auf die formale Seite der Sprache lenken, die mit Reim und Melodie das Memorieren unterstützen, zur Förderung geeignet. Insofern könnte aus einer individuell differenzierten linguistischen Schwachstellenanalyse kaum ein Förderprogramm entwickelt werden. Allerdings wäre es dennoch sehr zu begrüßen, wenn das Ergebnis der Sprachstandsfeststellung Hinweise darauf geben könnte, was ein auf einer bestimmten Stufe eingeordnetes Kind mit den schon erworbenen sprachlichen Mitteln handelnd erreichen kann und was noch nicht. Solche Informationen können für die unterrichtliche Sprachförderung durchaus hilfreich sein.

Leider kann die Profilanalyse, die sich im Rahmen des formal grammatischen linguistischen Modells bewegt, in dem sie entwickelt wurde, solche Informationen nicht geben. In der zugrunde liegenden Theorie wird gerade angenommen, dass die Syntax ein autonomes mentales System ist, das unabhängig von der Verwendung der sprachlichen Mittel im Handeln funktioniert und analysiert werden muß. Der im Abschlußbericht des ZISA-Projekts (Clahsen & Meisel & Pienemann 1983, 159) angesprochene Weg, die sprachlichen Mittel und ihren Erwerb mit den kommunikativen Bedürfnissen der Lerner in Verbindung zu bringen, wurde von den Autoren nicht weiterverfolgt.

Zumindest indirekt lässt die Profilanalyse durchaus Rückschlüsse auf den schon erworbenen Wortschatz zu (s. Griebhaber 2002b). Unter der Voraussetzung, dass sich die erworbenen sprachlichen Strukturen auf der Basis eines entsprechend erworbenen Lexikons entwickeln, setzt z.B. das Erreichen der Stufe 3 auch einen der Stufe 3 entsprechend umfangreichen Wortschatz voraus, ohne dass dazu genauere Auskünfte gegeben werden. Allerdings finden sich einige Angaben über einige sog. Funktionswörter, z.B. Konjunktionen, Präpositionen oder Pronomina. Aber auch hier sollte man Erkenntnisse über besondere Schwachstellen nicht vorschnell in Sprachförderprogramme umzusetzen versuchen. Auch in diesem Bereich gilt, dass sich Kinder sprachliche Mittel vornehmlich durch die Verwendung der Mittel im eigenen

Handeln aneignen. Nicht umsonst beklagen Tutorinnen in vorschulischen Förderprogrammen, dass die Kinder die systematisch vermittelten Wörter in ihrem eigenen sprachlichen Handeln kaum verwenden (Mitteilungen von Tutorinnen im HS "Testen und Fördern nichtdeutschsprachiger Kinder im Anfangsunterricht der Grundschule" im SS 04).

4 Phrasenstrukturen und Pragmatik

Im folgenden soll nun die Frage behandelt werden, ob sich auf der Grundlage der Erwerbsreihenfolge bestimmter syntaktischer Strukturen nicht doch auch Erkenntnisse über die den Lernenden zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel und ihrer Verwendung im sprachlichen Handeln gewinnen lassen. Pointierter gesagt: lassen sich Aussagen über den Erwerb syntaktischer Strukturen auch verwenden für Aussagen über den Erwerb sprachlicher Mittel im sprachlichen Handeln der Kinder? Die Antwort erfolgt in drei Schritten: zunächst wird dargestellt, wie im ZISA-Projekt die Komplexität der sprachlichen Strukturen bearbeitet wurde, dann werden die Funktionen der Wortstellung in funktional pragmatischer Sicht nach Rehbein 1992 vorgestellt und auf die Strukturen der Profilanalyse bezogen und umgekehrt der Strukturserwerb der Profilanalyse als Funktionserwerb reinterpretiert.

4.1 Psycholinguistische Erklärung der Erwerbsreihenfolge nach ZISA

Im ZISA Projekt werden einerseits beim Strukturserwerb verschiedene Ebenen berücksichtigt: die sprachliche Oberfläche, d.h. die Abfolge der geäußerten Wörter und zugrunde liegende sprachliche Strukturen; andererseits werden Erkenntnisse aus der Psycholinguistik, dem L1-Erwerb und der Universalgrammatik zur Erklärung herangezogen. Im Zentrum der Analyse stehen Permutationen der für den L2-Syntaxerwerb entscheidenden zugrunde liegenden Strukturen. Dabei geht es im Kern um die Annahme, dass Verb und (direktes Akkusativ-)Objekt eine komplexe zusammengehörende Einheit bilden, die möglichst nicht durch andere Konstituenten unterbrochen werden soll. Dieses Prinzip wird als leitende Größe für die Entwicklung der Syntax angenommen.

Zunächst starten die Lerner mit der ihnen aus der romanischen L1 (Italienisch, Portugiesisch, Spanisch) vertrauten tiefenstrukturellen Folge S-V-O, bzw. Akteur-Aktion-Objekt, die 'zufällig' auch der Wortfolge im deutschen assertiven Satz entspricht. Deshalb handelt es sich oberflächlich betrachtet um eine Übertragung aus der L1, auch wenn tiefenstrukturell keine Umordnung der zugrunde liegenden Strukturen vorliegt. Auch bei der nächsten Stufe, der Platzierung von Adverbialen am Satzende, beachten die Lerner die S-V-O Folge. Insofern sprechen die Autoren davon, dass die Äußerungen der Lerner anfangs eine feste Wortstellung aufweisen, die der zugrunde liegenden Struktur ihrer L1 entspricht, wobei sie jedoch anfangs ihnen vertraute Sprachverarbeitungs- und Segmentationsstrategien auf die Struktur der L2 anwenden. In der folgenden Stufe III plazieren sie Adverbiale auch an den perzeptuell auffälligen Satzanfang, wenn auch zunächst ohne die in der L2 damit verbundene Inversion von Subjekt und Finitum (ADV-VOR). Mit dieser Wortstellung können sie bestimmte Äußerungsteile hervorheben, ein kommunikativ äußerst nützliches Verfahren, mit dem sich die Aufmerksamkeit des Partners gezielt steuern läßt. Für diese im Mündlichen häufige Voranstellung erhalten sie viel Input. Aus den genannten Gründen wird die Adverbvoranstellung als erste erworbene syntaktische Permutationsregel betrachtet.

Beim Schritt zur nächsthöheren Stufe IV (PARTIKEL) dient Slobins 1973 operatives Prinzip, auf das Äußerungs- bzw. Satzende zu achten, als Stütze dafür, dass den Lernern trennbare Verben im Input relativ früh auffallen. Verb und direktes Objekt werden als perzeptuelle Einheit, als eine Art 'Gestalt' wahrgenommen, die auch im kindlichen L1-Erwerb nicht durch

andere Konstituenten unterbrochen wird und die als eine der frühesten semantischen Relationen durch Flexion oder Wortstellung formal markiert wird.

Während die Lerner mit den bisherigen Permutationen, die die Objekt-Verb-Einheit unangetastet lassen, weniger Probleme haben, müssen sie bei der INVERSION (Stufe V) diese 'Gestalt' aufbrechen. Das Verb ist in eine Position vor dem Subjekt zu bringen, die den frühen Wortstellungsstrategien widerspricht. Für den L2 Erwerb kommt als erschwerend hinzu, dass bei der folgenden ADV-VP (Adverbvoranstellung mit obligatorischer Inversion, Stufe VI) die Einheit von Verb und Objekt aufgelöst wird, da sich das Subjekt dazwischen schiebt. Dies wird als verarbeitungsmäßig komplex eingeschätzt und dementsprechend spät erworben. Mit der Verbendstellung in Nebensätzen (Stufe VII) wird die Lernergrammatik noch einmal strukturell komplexer.

Wir sehen bei ZISA ein mehrschichtiges Vorgehen: auf der einen Seite ist der empirische Befund einer invarianten Erwerbsfolge von bestimmten syntaktischen Mustern, in deren Zentrum die Stellung des Finitums steht, auf der anderen Seite werden verschiedene Ansätze angeführt, die eine Erklärung dafür bieten, dass die Folge von Verb-Objekt eine besondere Einheit bildet. Dazu werden der kindliche L1 Erwerb, psycholinguistischer Verarbeitungsaufwand und Beschreibungsverfahren der generativen Grammatik angeführt. Und schließlich wird der mögliche kommunikative Effekt bestimmter Wortstellungsmuster (ADV-VOR) angeführt. Zumindest an einer Stelle ist die Argumentation nicht unbedingt stichhaltig. Zwar wird die Erststellung des Subjekts im kindlichen L1 Erwerb als Grund genannt, doch für den L2 Erwerb Erwachsener ist daraus noch nicht die gleiche Priorität zu folgern. Erwachsene Lerner lassen auch hier die S-V-O Folge unangetastet. Damit entfällt die Plausibilität für die Einschätzung, dass es sich bei der Voranstellung von Adverbialen (ADV-VOR) um die erste Umstrukturierung der Tiefenstruktur handelt. Die erste tatsächliche Umstellung wäre dann erst PARTIKEL mit der Aufspaltung des Verbs. Zur besonderen syntaktischen Funktion der Stellung vor dem Finitum im Deutschen oder der kommunikativen Leistung der Wortstellung werden keine Aussagen gemacht.

Die Aussagen zu den kommunikativen Handlungsmöglichkeiten bestimmter sprachlicher Mittel werden nicht an einer Analyse der Äußerungen entwickelt. Die Autoren unternehmen nicht den Versuch zu ermitteln, wie ein Lerner auf der Stufe X mit den erworbenen Mitteln umgeht und ob er z.B. tatsächlich weniger erreicht als ein Lerner auf der Stufe X+1. Deshalb bleiben diese Aussagen auch unverbindlich. Maßgeblich bleibt die linguistische Strukturanalyse, bei der das verwendete generative Beschreibungsverfahren eher nebensächlich ist. Die Frage, warum sich die beobachtbare Reihenfolge einstellt und was die Lerner damit machen können, bleibt im wesentlichen unbeantwortet.

4.2 Funktionen der Wortstellung in der funktionalen Pragmatik

Die Satzklammer, die Trennung finiter und infiniter Verbteile, ist nicht nur eine wichtige Stufe im Spracherwerbsprozeß, sie zählt auch zu den hervorstechendsten Merkmalen der deutschen Syntax. Weinrich 2003 geht in seiner Textgrammatik sogar prinzipiell von zweiseitigen Verben und der Verbalklammer aus. Die Verbalklammer hängt mit der zeitlichen Abfolge der Sprache zusammen, sie gibt dem Hörer ein Signal zur Eröffnung und Schließung eines Kontextgedächtnisses, dessen Inhalt sodann in einem gedanklichen Zugriff dekodiert wird. Die Verbalklammer wird als dynamisches Gebilde verstanden, das eine starke psychische Spannung erzeugt, wodurch der Text spannend wird. Die Verbalklammer ist das charakteristische Merkmal, mit dem sich das Deutsche und das Niederländische von den europäischen Nachbarsprachen unterscheiden. Deshalb ist es schon lohnend, einen genaueren

Blick auf die Syntax unter besonderer Berücksichtigung der Verbstellung zu werfen. Die Verbklammer scheint einer sprachtypologisch gegebenen Topologie zu folgen.

Die Verbstellungsregeln zeigen besonders deutlich, dass die Zugehörigkeit eines Wortes zu einer bestimmten Wortart die Ausfüllung des topologischen Stellungsschemas steuert. Diese Sicht geht zurück auf Bühlers 1934 sprachpsychologische Einteilung von Symbolfeld und Zeigfeld. Ehlich 1986 führte Bühlers Ansatz weiter und verband die funktionale Leistung der sprachlichen Mittel im Begriff der Prozedur mit der Zugehörigkeit zu einem sprachlichen Feld. Im Rahmen dieser Arbeit sind besonders das Symbolfeld mit der nennenden Prozedur und das Operationsfeld mit der operativen Prozedur relevant. Mit den Mitteln des Symbolfeldes, dazu zählen vor allem Nomina, Verben, Adjektive und Adverbien, werden Bezüge zu außersprachlichen Sachverhalten realisiert, während mit Mitteln des Operationsfeldes, zu denen Konjunktionen, Präpositionen und eine Reihe von Morphemen gehören, die Organisation sprachlicher Mittel im sprachlichen Wissen bearbeitet wird. Mit Rehbein 1992, auf den sich die folgenden Ausführungen stützen (s. auch Hoffmann 2003), erfolgt die Verwendung der sprachlichen Mittel in Prozeduren, mit denen der Zusammenhalt der Satzglieder untereinander sowie von Teilelementen mit dem sprachlichen Kontext bewirkt wird. Die sprachlichen Prozeduren zielen insbesondere auf die Strukturierung des Hörerwissens. Ein genuin syntaktisches Verfahren zur Strukturierung des Hörerwissens ist die Wortstellung.

Bei der Gliederung des Hörerwissens kommt im Deutschen wiederum der Stellung des finiten Verbteils (Finitum: INFL-Träger, andere finite Verbelemente) eine zentrale Funktion zu, indem sie ganz grundlegend den Modus der Äußerung bestimmt:

- Verbzweitstellung (V2) setzt den Deklarativmodus für Assertionen,
- Verbspitzenstellung (V1) setzt den Frage- oder Imperativmodus.

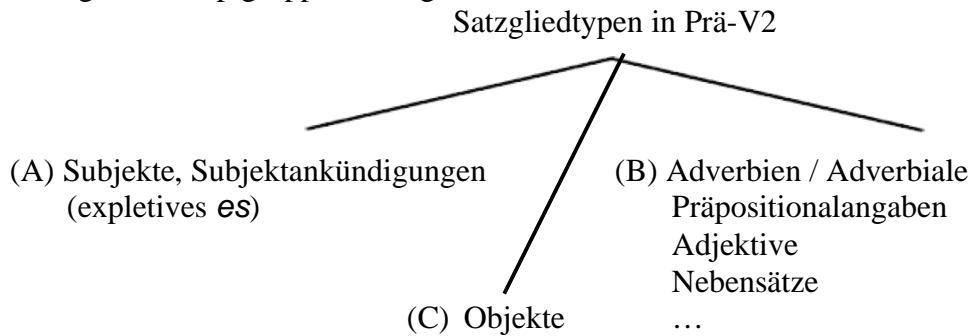
In beiden Fällen erweist sich die Stellung vor dem Finitum als zentral für die Steuerung des Hörers. Für die Stelle vor dem Finitum in V2 ist sofort ersichtlich, dass dort bestimmte Elemente stehen, vorzugsweise thematische (in der Thema - Rhema Gliederung der Information). Verallgemeinert gesagt, stehen vor dem Finitum thematische Elemente, die der Sprecher aufgreift und auf die er sich in der Äußerung bezieht. Bei Verbspitzenstellung ist nicht sofort ersichtlich, dass sich dort auch derartige Elemente befinden, da ja die Äußerung mit dem Verb beginnt. Bei V1 wird der Hörer (H) vom Sprecher (S) aufgefordert, die thematischen Elemente selbst in seinem Wissen zu suchen, den Fokus zu ergänzen. Diese Sicht macht deutlich, dass der reine Rahmen einzelner Sätze nicht zur Bestimmung der funktionalen Leistung ausreicht. Über die Pläne und Schemata (s. Rehbein 1976) bindet S den propositionalen Gehalt p an die Syntax. Dieser Prozeß ist im Deutschen retrozipierend und refokussierend.

Von besonderem Interesse sind die Funktionen der V2 Stellung und der Position vor dem Finitum (Prä-V2), denn sie sind besonders bei der Voranstellung von Adverbialien und der Inversion involviert. Rehbein bestimmt als hauptsächliche Funktionen der Prä-V2 Position Fokussierungs- und Wissensetablierungsprozeduren. Mit der Fokussierung wird ein im Text bzw. Diskurs bereits versprachlichtes Wissen bzw. auf ein S und H als bekannt zu unterstellendes Wissen Bezug genommen. Symbolfeldausdrücke in Prä-V2 etablieren ein für S und H gemeinsames Wissen, sozusagen den thematischen Äußerungsteil, über den anschließend im rhematischen Teil weitere Wissenspartikel sog. π -Elemente folgen. In der Prä-V2 Position stehen also Ausdrücke, mit denen aus dem für S und H gemeinsamen Diskurs- bzw. Textwissen ein (bestimmtes) Wissen aufgegriffen wird. Das aufgegriffene Wissen wird unmittelbar vor dem Finitum sprachlich präsentiert.

Die sprachlichen Ausdrücke, die in Assertionen in Prä-V2 erscheinen, gehören verschiedenen Feldern an. Es können sein:

| | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| Nominale Symbolfeldausdrücke: | <i>Herbert ... , Die Sonne ...</i> |
| Anaphorische operative Ausdrücke: | <i>Ihm ... , Es ...</i> |
| Deiktische Zeigfeldausdrücke: | <i>Dann ...</i> |

Auch hinsichtlich der Satzgliedtypen zeigt sich für das Deutsche eine große Vielfalt, die sich in folgende Hauptgruppen untergliedern lässt:



Wenn Prä-V2 nicht mit einem Subjekt, bzw. einer Subjektankündigung besetzt ist, rückt das Subjekt hinter das Finitum. Insbesondere bei anaphorischer (pronominaler) Realisierung des Subjekts rückt es unmittelbar hinter das Finitum. Diese Verhältnisse liegen der im Zweitspracherwerb zu beobachtenden Erwerbsreihenfolge zugrunde, die in der Profilanalyse zu diagnostischen Zwecken verwendet werden.

Die Prä-V2 Position ist also in besonderer Weise mit dem Diskurs, dem von H und S geteilten Wissen, bzw. dem von S für H unterstellten gemeinsamen Wissen bestimmt. Die Prä-V2 Position wirkt demnach in ihrer Funktion satzübergreifend. Der Erwerb dieser Funktionalität im (Zweit-)Spracherwerb eröffnet dem Sprecher also besondere Mittel zur Integration schon bekannten Wissens. Umgekehrt muß der Sprecher ohne Verfügung über derartige Funktionen auf diese integrierenden Verfahren verzichten, seinen Äußerungen fehlt die Verbindung, im Extremfall gänzlich fehlender Mittel spricht er in isolierten Bruchstücken, die H zu verbundenen Ganzheiten zusammensetzen hat.

Die Funktionalität des Verfahrens zeigt sich prägnant in den *Und dann ...* Satzanfängen kindlicher Erzählungen. Mit dem *Und* wird die aktuell begonnene Äußerung in einen Zusammenhang mit der vorangehenden gebracht und mit der Temporaldeixis *dann* wird das eben aktivierte Diskurswissen mit dem künftig Verbalisierten verbunden. Die neue Äußerung wird so zu einem integrierten Teil einer größeren Erzähleinheit. Mit *Und dann ...* ergibt sich also eine ähnlich verschränkte Prozedur wie bei den von Rehbein 1995a beschriebenen zusammengesetzten Verweiswörtern: mit einem Teil der Äußerung wird Vorhergehendes aufgegriffen und mit dem zweiten Teil wird dieses Aufgegriffene mit dem Künftigen verbunden. Und diese verschränkte Operation wird an der Stelle des Themas der Äußerung plaziert, so dass die Verschränkung selbst das Thema ist. Damit wird auch deutlich, dass die Temporaldeixis *dann* allein, wie Dietrich 1995 meint, diese Leistung nicht realisiert. Erst in der Verbindung mit der Konjunktion *und* wird die besondere Verschränkung realisiert.

(B 9) SALÖ Erzählausschnitt "Schlittenfahrt"; Zählung nach der Transkription im Anhang

- (19) *Der Benjamin hat mich dauernd hingeworfen.*
- (21) *Dann wollte ich den mal hinwerfen.*
- (22) *Da ist er hingefallen.*

- (23) (gemacht).
 (24) *Und dann haben wir mit so einem Schlitten/*
 (25) *Der Benjamin hat einen Schlitten ...*
 (26) *... und ich habe einen Schlitten.*
 (27) *Und dann haben wir so ein [Rettweinen] gemacht.*
 (28) *Und der erster unten war, ...*
 (29) *... der hat dann ().*
 (33) *Und ich habe dann geweint.*
 (35) *Weil ich bin dann • zweite.*

Innerhalb des Erzählausschnittes (B 9) lassen sich zwei Episoden unterscheiden: (a) das Hinwerfen des anderen und (b) das von der Erzählerin verlorene Wettrennen. Die zweite Episode wird mit *Und dann* (24, bzw. 27) an die erste Episode angeschlossen. Dabei macht sie eine Selbstreparatur, da sie merkt, dass die ZuhörerInnen im morgendlichen Stuhlkreis noch nicht wissen, dass beide einen Schlitten haben. Die darauf in (28) und (29) folgende Regelerläuterung leitet keine neue Episode ein, sondern liefert Hintergrundwissen für das Verstehen der Geschehnisse innerhalb der Episode. Deshalb wird es nicht mit *Und dann* als neues Ereignis in die Ereignisfolge integriert, sondern nur mit *Und* mit dem bisher Verbalisierten zur Episode verbunden. Der Schluß zeigt dann die hohe dramaturgische Kompetenz der jungen deutschsprachigen Erzählerin, indem sie zunächst ihr Weinen als enttäuschte Reaktion auf die Niederlage verbalisiert und erst dann explizit die Niederlage.

Angesichts dieser funktionalen Zweckmäßigkeit der *Und dann*-Verknüpfung erscheint es als weitgehend nutzlose Liebesmühe, Kindern dieses effiziente Mittel wieder entwenden zu wollen und sie zur Verwendung anderer Satzanfänge bewegen zu wollen. Im Verlauf des L2-Erwerbs charakterisiert der Erwerb des *Und dann* mit der damit verbundenen Inversion von Subjekt und Finitum einen entscheidenden Schritt hin zum äußerungsübergreifenden, d.h. zusammenhängenden Verbalisieren komplexer Ereignisse. Die (Noch-)Nichtverfügbarkeit dieses Verfahrens beschränkt dagegen die Mitteilungsmöglichkeiten entscheidend.

Für die Datenerhebung folgt aus der Zweckfunktionalität der Prä-V2 Stellung beim Erzählen, dass gerade das Erzählen diese syntaktischen Strukturen verwendet und es besonders geeignet ist, zu prüfen, ob der Lernende bereits über diese Mittel verfügt. Das Erzählen vergangener Ereignisse bietet demzufolge eine besonders gute Gelegenheit zur Ermittlung des Sprachstands.

5 Sprachliche Mittel und Phrasenstrukturen auf den Profilstufen

Die Betrachtung der Funktionalität der Prä-V2 Position im deutschen Satz stützt die Annahme, dass zwischen der von der Profilanalyse ermittelten Stellung verbaler Symbolfeldausdrücke und der Verfügbarkeit anderer sprachlicher Mittel Zusammenhänge bestehen, die über eine bloß äußerliche Koinzidenz hinaus funktional bestimmt sind. Zur Überprüfung dieser Annahme werden im folgenden Äußerungen von Lernern betrachtet, die nach dem Verfahren der Profilanalyse einer der Spracherwerbsstufen zugewiesen wurden. Dabei wird ermittelt, welche sprachlichen Mittel der Lerner einer Stufe jeweils verwendet und wie diese Mittel mit den Kriterien für die Stufenbestimmung zusammenhängen. Dies wird für fünf Lerner sukzessive nach einem einheitlichen Schema durchgeführt. Anschließend werden die Charakteristika im Überblick betrachtet und auf die Frage nach dem Zusammenhang von Profilstufen und Sprachmitteln bezogen.

5.1 Wie sieht die Sprache auf den jeweiligen Profilstufen aus?

Im folgenden wird für jede Erwerbsstufe am Beispiel einer charakteristischen Sprachprobe der Zusammenhang mit den auf der jeweiligen Stufe (nicht-)verfügbaren Mitteln und dem sprachlichen Handeln gegeben. In die Betrachtung wird jeweils der Bereich der Modalisierung und Vergangenheit einbezogen. Zum einen ist die Verwendung des Perfekts und von Modalverbkonstruktionen mit der Separierung von finiten und infiniten Verbs teilen und damit mit der Profilanalyse mit der Stufe 2 verbunden. Zum anderen berücksichtigt die 'Modalisierung' die Versprachlichung von nicht unmittelbar sicht- bzw. wahrnehmbaren Zuschreibungen von Absichten, Wünschen und Gefühlen, die häufig mit Modalverben ausgedrückt wird (zur Struktur der Verbalphrase s. Redder 1999). Dabei wird jeweils zunächst eine allgemeine Charakteristik des Lernalters und der Aufnahme gegeben; die Verteilung der Äußerungen auf die Profilstufen wird tabellarisch dargestellt. Im zweiten Schritt werden die vom Lerner verwendeten lexikalischen Mittel untersucht; dabei werden nach den von Ehlich 1986 vorgeschlagenen Feldern und Prozeduren das Symbolfeld, getrennt nach nominalen und verbalen Mitteln, das Zeigfeld und das operative Feld behandelt. Im dritten Schritt werden die verwendeten syntaktischen Strukturen, aufgeteilt in verbale Syntagmen und die Art der Verkettung der Äußerungen, vorgestellt. Im letzten Schritt werden die Ergebnisse tabellarisch zusammengefasst und erläutert.

5.2 Stufe 0: ZESA - "Der Jäger"

5.2.1 Allgemeine Charakteristik

ZESA, mit Türkisch als Familiensprache, besucht eine Vorklasse zur Förderung des Deutschen vor der Einschulung⁶. Die Sprachprobe wurde in der Vorklasse erstellt. Am Tag zuvor hatte die Klasse das Struwwelpeter-Museum in Frankfurt besucht und die Episoden besprochen und geübt. Bei der Aufnahme steht ZESA auf, ersetzt fehlende sprachliche Mittel durch Gesten, z.B. das Aufsetzen der Brille, geht schließlich zur Lehrerin und zeigt auf Abbildungen im Bilderbuch. Ihre Verbalisierung ist insgesamt sehr stark von der aktiv leitenden Unterstützung durch die Lehrerin abhängig.

Tabelle 2: ZESA, Äußerungsprofil

| Segmente | Stufe 0 Bruchstücke | Stufe 1 Finitum | Stufe 2 Separierung | Stufe 3 Inversion | Stufe 4 Nebensatz |
|----------|------------------------|--------------------|------------------------|----------------------|----------------------|
| 27 | ### ## ## ### | ## / | / | / | |
| | 70% | 22% | 4% | 4% | |

Das Profil zeigt keine Äußerungen mit Verbendstellung in Nebensätzen, Äußerungen mit Inversion oder Separierung finden sich einmal. Dabei handelt es sich um fertige (tags zuvor gelernte) Bruchstücke. Deutlich stärker vertreten sind Äußerungen mit finitem Verb, dominant sind bruchstückhafte Äußerungen. ZESA wird insgesamt der Stufe 0 zugeordnet.

Die Abhängigkeit vom Hörer zeigt sich schließlich darin, dass ZESA gestische Ersatzmittel verwendet und zur Lehrerin geht. Auf der Ebene der Interaktion drückt sich die Hörerabhängigkeit darin aus, dass die Lehrerin fehlende lexikalische Elemente ergänzt, den nächsten Erzählschritt teilweise verbal vormodelliert, so dass der Lerner in der begonnenen Äußerung nur noch eine Leerstelle zu füllen hat. Teilweise wiederholt ZESA auch lediglich einige zuvor von der Lehrerin geäußerte Symbolfeldausdrücke.

5.2.2 Lexikalische Mittel auf Stufe 0

Die lexikalischen Mittel werden zum einen nach der Feldcharakteristik und zum anderen nach Wortarten getrennt behandelt. Zuerst werden die in den Beiträgen verwendeten nominalen und verbalen Symbolfeldausdrücke betrachtet, bevor die Mittel des operativen Feldes und des Zeigfeldes behandelt werden.

Nominale Symbolfeldäußerungen⁷:

1. *der Jäger*
2. *(mit) de Brille / die Brille / Brille / Brille*
3. *ein Gewehr / de Gewehr / Gewehr / Gewehr / Ge / Gew*
4. *der Hase / die Hase / Hase / Hase / Hase / der Hase*
5. *de schlach*
6. *Sonne*
7. *(die) Brunn*
8. *Tee*
9. *die Tasse*

Auffällig ist zunächst, dass die Lautform einiger Ausdrücke nicht sicher beherrscht wird: *Gewehr, Ge, Gew, Schlach*. Darin drückt sich aus, dass die betreffenden Ausdrücke noch nicht erworben wurden. Schwankende Genusverwendung bei einem Nomen, wie bei *der / die Hase*, ist ebenfalls ein Anzeichen für einen noch andauernden Erwerbsprozess. Möglicherweise werden auch andere Nomina mit schwankendem Genus verwendet, ohne dass sich dies mangels Verwendung der das Genus anzeigenden Artikelwörter genauer bestimmen ließe. Die Artikelform *de: (mit) de Brille, de Gewehr* in Opposition zu *der/ die* könnte eine erste Form einer systematischeren Objektkennzeichnung darstellen.

Verbale Symbolfeldäußerungen

1. *schießen: schließen / geschossen*
2. *nehmen: nehmt / nehm / nehm*
3. *schlafen: schläft / schläft / schläft*
4. *bringen: bringt*
5. *wollen: will (nehm)*
6. *anziehen: anziehn / anzieht*
7. *an (geschl)*
8. *rennen: (renn / renn / renn)*
9. *sagen: (hat) gesagt*
10. *haben: hat*
11. *gehen: gegangen*
12. *schlagen: geschlagt (meint: gefallen oder gesprungen; wird von der Lehrerin zu geschossen verbessert)*

Bei den verbalen Symbolfeldausdrücken fällt auf, dass sie bis auf eine Ausnahme (*anziehn*) nicht in der infiniten Grund- oder auch Stammform, sondern mit irgendeinem Flektiv verwendet werden, ohne dass die verwendeten Flektionsformen immer stimmen würden. Außerdem lässt sich eine Differenzierung nach Präsensformen (*nehmt* und ähnliche) und Perfektformen (*(hat) gesagt, gegangen* und ähnliche) feststellen. Typisches Anzeichen eines Erwerbsprozesses stellen die regulär gebildeten Formen unregelmäßiger Verben (*nehmt,*

schlafft, geschlagt) dar. Auch bei den Verben zeigt sich noch eine Unsicherheit in der segmentalen Lautform sprachlicher Ausdrücke (*schließen* für *schießen*). Schließlich werden nicht alle Verben ihrer Bedeutung entsprechend verwendet (*geschlagt* für *gefallen*), auch dies Anzeichen eines im Gang befindlichen Lernprozesses.

Operatives Feld

1. *Artikel best.:* *Der / de / der / de / de / die / die / die / der / die / die / (die) / die / die*
2. *Artikel unbest.:* *ein*
3. *Konj. koord.:* *und* (18 mal)
4. *Präposition:* *mit / in*

Bei den Ausdrücken des operativen Feldes fällt zunächst die geringe Art der verwendeten Sprachmittel auf, es handelt sich fast nur um Formen des bestimmten Artikels und die koordinierende Konjunktion *und*. Nominale Symbolfeldausdrücke werden praktisch nur mit einer Form des bestimmten Artikels oder ohne Determinator verwendet, der unbestimmte Artikel wird nur ein einziges Mal verwendet, und zwar bei der Wiederholung einer Äußerung der Lehrerin, also nicht aktiv von ZESA. Zur koordinativen Verbindung benutzt ZESA ausschließlich die koordinierende Konjunktion *und*. Zum Ausdruck von Beziehungen zwischen propositionalen Gehalten verwendet sie die zwei Präpositionen *mit* und *in*.

5.2.3 Syntax auf Stufe 0

Bei der Betrachtung der Syntax fällt auf, dass ZESA relativ häufig nominale Syntagmen ohne Verb verwendet. Von den fünf verblosen Einkonstituentenäußerungen handelt es sich bei zweien um die Wiederholung einer Lehreräußerung.

Verblose Nominalsyntagmen

Mit einem Symbolfeldausdruck:

- *Ein Gewehr / die Tasse / Hase / Tee und / Und in de schlach*

Mit zwei Symbolfeldausdrücken:

- *Der Jäger mit de Brille*
- *Und der Hase de Gewehr*

Bei den Syntagmen mit einem Verb sind Konstruktionen mit und ohne erkennbares Subjekt zu unterscheiden. Die subjektlosen Verbalsyntagmen werden überwiegend mit nicht-finiten Verben verwendet, auch wenn die Verben bis auf (3) in einer flektierten Form verwendet werden. Bei den subjektlosen Äußerungen könnte ein Verfahren der L1 auf die L2 übertragen worden sein. Schließlich ist ja die 3. Ps Sg im Deutschen durch das Flektiv -t eindeutig von anderen Formen getrennt (s. Griebhaber 1995 zur Vermittlung der Anapher für türkischsprachige Deutschlerner). Aus Lernersicht könnte es sich bei den präsentischen Formen demnach durchaus um wohlgeformte Äußerungen mit allen erforderlichen Konstituenten handeln.

Verbalsyntagmen ohne Subjekt

Äußerungen in eckigen Klammern []: Elizitierung/Vorgabe der Lehrerin, von ZESA vervollständigt

1. *[Und was macht der Jäger hier?] Und schlafft.*
2. *Ja und schlafft und*

3. *[Die Brille ...] ... anzieh'n Ge/*
4. *Brille anzieht und Gew an (geschl)*
5. *Ja, und geschlagt.*
6. *Geschossen und die*

Verbalsyntaxmen mit Subjekt

Äußerungen in eckigen Klammern []: Vorgabe der Lehrerin, von ZESA vervollständigt

1. *[Und der Jäger will den Hasen ...] ... schließen.*
2. *Und die Brille nehmt die Hase und Gewehr*
3. *Und Hase bringt Sonne schläft auch die (Ge).*
4. *Und Brille Hase nehm und Gewehr*
5. *Und ähm der Hase will den nehm*
6. *(Reen, renn renn) hat der gesagt.*
7. *[Der Jäger ...] ... (die) Brunn gegangen und*

Bei den Verbalsyntaxmen mit Subjekt fallen die unklar strukturierten Äußerungen (2) und (4) auf, bei denen vielleicht gemeint ist, dass der Hase die Brille und das Gewehr nimmt. Dann würde es sich um eine ungewöhnliche Wortstellung handeln, bei der das Subjekt von zwei direkten Objekten umschlossen wird. Möglicherweise könnten auch die pränominalen *und* eine Art Objektkennzeichnung darstellen, die eine Verbindung mit *Hase nehm* ausdrücken sollen. Für die ebenfalls unklare Struktur von (3) lässt sich dagegen nicht so leicht eine Erklärung finden. Es ist ja so, dass die Sonne den Schlaf des Jägers verursacht, so dass der Hase dem schlafenden Jäger das Gewehr wegnehmen kann. Dazu lassen sich die Äußerungselemente mit zwei Finita in (3) nicht passend integrieren. Bei (5) handelt es sich um eine Modalverbäußerung der Stufe 2 mit Separation des Finitums von den infiniten Verbteilen, die durch ein deiktisches Objekt getrennt sind. Die im Vergleich zu den übrigen Äußerungen deutlich komplexere Form spricht dafür, dass es sich um eine ganzheitlich gelernte Einheit handeln könnte. Ähnlich verhält es sich mit (6), einer Matrixkonstruktion mit Perfekt bei Inversion von Finitum und deiktischem Subjekt und iterativen Imperativen in dem abhängigen direkten Redeteil.

Verfahren der Äußerungsverkettung

- Wiederholung von Symbolfeldausdrücken
- Reihenbildung mit *und*
- Refokussierung mit Zeigfeldausdruck: *hat der gesagt / will den nehm*
- Fortführung mit best. Artikel: *Und der Hase will den nehm*

Zur Verkettung von Äußerungen über Satzgrenzen hinweg verwendet ZESA hauptsächlich die Wiederholung der Symbolfeldausdrücke. Das äußert sich in der hohen Verwendungszahl einiger Nomina: *Brille* 4-mal, *Gewehr* 6-mal und *Hase* 7-mal. Umgekehrt findet sich keine Fortsetzung mit einer Anapher. Ebenfalls der Verkettung dient die Verwendung deiktischer Ausdrücke und des bestimmten Artikels, auch wenn dies nur in geringem Umfang erfolgt. Zur Verkettung ganzer Äußerungen verwendet sie hauptsächlich die koordinierende Konjunktion *und*. Insgesamt stehen die Ausdrücke im wesentlichen unverbunden.

5.2.4 Sprachliche Mittel auf Stufe 0: Zwischenresümee

Die Sprache auf der Profilstufe 0 ist vor allem durch folgende Merkmale geprägt:

Bruchstücke: Die Mehrzahl der Äußerungen haben keine Verankerung mit einem Finitum (charakteristisches Merkmal der Stufe 0).

Verankerung: Umgekehrt sind nur wenige Äußerungen mit einem finiten Verb verankert, davon werden einige ohne Subjekt verwendet. (Merkmal der Stufe 1).

Modalisierung/Vergangenheit: Die Zuschreibung von Absichten oder die Motivierung von Handlungen mit Modalverben wird einmal gemacht; Perfektform mit Trennung von Finitum und infinitem Vollverb wird ebenfalls einmal verwendet (Merkmal der Stufe 2).

Fortführung: Eine Fortführung des Handlungsgeschehens mit vorangestelltem deiktischem Ausdruck (*Und dann*) in thematischer Prä-V2 Position wird überhaupt nicht verwendet (Merkmal der Stufe 3); stattdessen werden Äußerungen lediglich mit der reihenden koordinierenden Konjunktion *und* verbunden.

Strukturierung: Nebensatzkonstruktionen mit komplexer Strukturierung propositionaler Gehalte wird nicht verwendet (Merkmal der Stufe 4).

Insgesamt ist ZESA in ihrem verbalen Handeln sehr stark auf die aktive Unterstützung durch den Hörer angewiesen. Der Hörer steuert den Fortgang mit Fragen, er entlastet dadurch die Planung der Äußerungen und strukturiert das Handlungsgeschehen. Bei großen Verbalisierungsproblemen formuliert er sogar einzelne Äußerungen vor, so dass der Lerner lediglich einige Leerstellen ausfüllen muß. Dieses Verfahren setzt allerdings voraus, dass der Hörer schon über ein Kenntnis der zu verbalisierenden Sachverhalte verfügt. Andernfalls kann er sich nur auf sein Wissen um die allgemeine Strukturierung und Erwartbarkeit von Ereignissen stützen. Damit kommt dieses Verfahren außerhalb des vom Lehrer kontrollierbaren Themenbereichs schnell an seine Grenzen (für erwachsene Zweitsprachler s. dazu Griebhaber o.J.). ZESA nimmt ihrerseits in starkem Ausmaß mimische und gestische Mittel sowohl zur Unterstützung als auch als Ersatz verbaler Äußerungen.

5.3 Stufe 1: SAMO - "Barbiepuppe"

5.3.1 Allgemeine Charakteristik

SAMO, mit Persisch als L1, besucht eine erste Grundschulklasse. Die Aufnahme entstand während einer Erzählrunde im montäglichen Sitzkreis der gesamten Klasse. Sie ist während des gesamten Schuljahrs in einer Fördergruppe. Dabei erhält sie zusätzlich 5 Stunden Deutsch- und Mathematikunterricht in einer kleinen Gruppe parallel zum regulären Unterricht. Ihre Deutschkenntnisse wurden von der Lehrerin auf einer Fünfer-Skala zu Beginn des Schuljahrs mit zwei, zum Ende des Schuljahrs mit drei eingestuft. Schwächen wurden im Bereich Wortschatz und Syntax festgestellt. SAMO erzählt, wie sie am Wochenende mit Barbiepuppen gespielt hat. Sie wird von der Lehrerin aktiv mit Nachfragen unterstützt.

Tabelle 3: SAMO, Äußerungsprofil

| Segmente | Stufe 0 Bruchstücke | Stufe 1 Finitum | Stufe 2 Separierung | Stufe 3 Inversion | Stufe 4 Nebensatz |
|----------|------------------------|--------------------|------------------------|----------------------|----------------------|
| 9 | /// | //// | / | / | |
| | 33% | 45% | 11% | 11% | |

Ihre recht kurze Passage enthält keine Äußerungen mit Verbendstellung in Nebensätzen (Stufe 4). Äußerungen mit Inversion (Stufe 3) und Separierung (Stufe 2) finden sich je einmal. Der Schwerpunkt der Äußerungen liegt auf bruchstückhaften (3, Stufe 0) und Äußerungen mit Finitum (4, Stufe 1). Der Anteil von Äußerungen mit Finitum liegt bei 67%, während er bei ZESA nur bei 30% liegt. Deshalb kann man sagen, dass SAMO insgesamt ein Lernstadium erreicht hat, in dem sie ihre Äußerungen mit einem Finitum verankert.

Die Abhängigkeit von H zeigt sich darin, dass SAMO nach ersten Äußerungen erst durch strukturierende und weiterführende Fragen der Lehrerin weitere differenzierte Ausführungen zu ihrem Spiel macht. Abschließend fasst die Lehrerin das von ihr Verstandene noch einmal rephrasierend zusammen. Dies zeigt auch, dass sich SAMO selbst noch nicht so äußert, dass die Hörer aus den Äußerungen das verbalisierte Geschehen sicher rezipiert haben.

5.3.2 Lexikalische Mittel auf Stufe 1

Angesichts des kurzen Beitrags von SAMO ist auch der Umfang der lexikalischen Mittel begrenzt.

Nominale Symbolfeldäußerungen

1. *mit meinen) Barbie*
2. *(aus) Königreich*
3. *der König, der König*
4. *Prinzessin, die Prinzessin*

Verbale Symbolfeldäußerungen

1. spielen: *bespielt*
2. kommen: *kommt, kommt, kommt*
3. haben: *habt, habe, habe, habe*
4. sein: *ist*

Zeigfeld

- Temporaldeixis: *Dann*
- Lokaldeixis: *da, da*
- Rededeixis: *der, der, der, das*
- Personaldeixis: *ich, ich, ich*

Operatives Feld

1. Artikel best.: *Der / der / der / der / der / die*
2. Artikel unbest.: *Eine*
3. Präposition: *mit / aus*

Die Lautformen werden in der Regel beherrscht, eine Ausnahme ist *bespielt* statt *gespielt*. Alle Verben werden in einer flektierten Form verwendet. Es gibt eine durchgängige Differenzierung von Präsens und Perfekt. Im Zeigfeld ist eine größere Differenzierung festzustellen, bei der insbesondere die rededeiktischen Mittel eine größere Verflechtung der Äußerungen ermöglichen. Im operativen Feld werden nun fast alle nominalen Symbolfeldausdrücke mit einem Determinativ verwendet. Der eine unbestimmte Artikel hat einen höheren relativen Anteil als der eine bei ZESA (Stufe 0). Die Mittel zur Relationierung propositionaler Gehalte ist mit zwei Präpositionen noch wenig ausgebaut.

5.3.3 Syntax auf Stufe 1

Gegenüber ZESA ist ein Ausbau der Syntax in folgenden Bereichen festzustellen: der Anteil verbloser Syntagmen ist geringer und es fehlen subjektlose Verbalsyntagmen.

Verblose Nominalsyntagmen

1. *Ach, • (KHSH)*
2. *Eine, der, der () Prinzessin und der König.*

Verbalsyntagmen mit Subjekt

3. *Ich habt • mit meinen • Barbie bespielt.*
4. *der kommt eh • ehm ...*
5. *Der kommt aus Königreich.*
6. *da hab ich noch der König.*
7. *Ich hab zwei.*
8. *(Die Prinzessin ist das).*

Von den acht Äußerungen sind drei nicht wohlgeformt: eine Interjektion (1), eine unklare verblose Struktur (2) und eine unvollständig abgebrochen (4). Wie auch (4) haben die übrigen alle ein finites Verb.

Bei den Äußerungen handelt es sich nicht eigentlich um die Versprachlichung eines Geschehens, sondern um die Versprachlichung eines Szenarios. Es werden der Handlungstyp mit 'spielen', dann die Art des Spiels als Spiel mit Barbie(puppen) mit einer weiteren Differenzierung der Puppen nach ihrem Stand bestimmt. Dementsprechend dominieren vor- und rückverweisende Fokussierungen mit Deiktika. Die Fortführung erfolgt anders als bei ZESA nicht einfach durch Wiederholung isolierter Symbolfeldausdrücke, sondern mit Symbolfeldausdrücken, die durch den bestimmten Artikel als dem Hörer bekannte, d.h. schon eingeführte, behandelt werden. Es finden sich keine Konjunktionen zur Verknüpfung von Äußerungen oder Anaphern zur Fortführung eingeführter propositionaler Gehalte.

5.3.4 Sprachliche Mittel auf Stufe 1: Zwischenresümee

Die Sprache auf Stufe 1 ist vornehmlich durch folgende Merkmale geprägt:

Bruchstücke: Ein Drittel der Äußerungen ohne Verankerung mit einem Finitum (charakteristisches Merkmal der Stufe 0).

Verankerung: Äußerungen mehrheitlich mit finitem Verb verankert, alle mit Subjekt. (Merkmal der Stufe 1).

Modalisierung/Vergangenheit: Es erfolgt keine Zuschreibung von Absichten oder die Motivierung von Handlungen mit Modalverben; Perfektform mit Trennung von Finitum und infinitem Vollverb wird einmal verwendet (Merkmal der Stufe 2).

Fortführung: Nur einmal erfolgt eine Fortführung des Handlungsgeschehens mit vorangestellter Temporaldeixis (*Dann*) in thematischer Prä-V2 (Merkmal der Stufe 3); die Äußerungen werden ohne Konjunktion gereiht. Allerdings finden sich kohärenzstiftende Mittel: bestimmter Artikel und Textdeixis.

Strukturierung: Nebensatzkonstruktionen mit komplexer Strukturierung propositionaler Gehalte werden nicht verwendet (Merkmal der Stufe 4).

Insgesamt ist SAMO in ihrem verbalen Handeln auf die aktive Unterstützung durch den Hörer angewiesen. Der Hörer unterstützt den Fortgang mit Fragen, er entlastet dadurch die Planung der Äußerungen und strukturiert das Handlungsgeschehen und rephrasiert es, um für seine Rezeption eine Bestätigung zu erhalten. Bei den Äußerungen über Geschehnisse des vergangenen Wochenendes handelt es sich nicht um eine Erzählung, auch nicht um einen Bericht, sondern um die Vorstellung eines Szenarios mit partieller Differenzierung der Aktanten. Dazu wird eine Folge von Äußerungen mit Finita verwendet, die vor allem thematisch und mit Zeigfeldausdrücken verbunden sind. SAMO verfügt über begrenzte lexikalische Mittel, ihre Ausführungen sind durch Wortfindungsprozesse und Abbrüche bei nicht gelungener Suche gekennzeichnet. Allerdings ist die Lautgestalt der verwendeten Ausdrücke überwiegend gefestigt. Die Ausführungen beschränken sich auf die referentielle Wiedergabe, Modalisierungen und Wertungen, typisches Merkmal der Erzählung selbsterlebter Geschehnisse, fehlen.

5.4 Stufe 2: RAVI - "Der böse Friederich"

5.4.1 Allgemeine Charakteristik

RAVI, mit Italienisch als Familiensprache, besucht eine Vorklasse. Wie ZESA hat sie am Tag vor der Aufnahme das Struwelpeter-Museum besucht und dabei die Episoden besprochen und geübt. Die Verbalisierung wird durch lenkende Fragen der Lehrerin unterstützt.

Tabelle 4: RAVI, Äußerungsprofil

| Segmente | Stufe 0 Bruchstücke | Stufe 1 Finitum | Stufe 2 Separierung | Stufe 3 Inversion | Stufe 4 Nebensatz |
|----------|------------------------|--------------------|------------------------|----------------------|----------------------|
| 12 | / | / | ## // | /// | |
| | 8% | 8% | 59% | 25% | |

Das Profil weist keine Nebensätze mit Verbendstellung (Stufe 4) auf. Gegenüber ZESA und SAMO ergibt sich ein deutlich anderes Gesamtbild der Äußerungen: bruchstückhafte Äußerungen und einfach strukturierte Äußerungen mit Finitum haben insgesamt nur einen Anteil von 16%. Den quantitativ größten Anteil stellen Äußerungen mit Separierung von Finitum und infiniten Verbeilen. Da die drei Äußerungen mit Inversion von Subjekt und Finitum zwar einen Anteil von über 20% erreichen, die Verbalisierung jedoch noch stark durch Planungspausen bestimmt ist und es sich um einen teilweise memorierten Text handelt, wird RAVI

insgesamt der Stufe 2 zugewiesen. Insgesamt wurden nur wenige Lernende gefunden, die der Stufe 2 zuzurechnen sind.

5.4.2 Lexikalische Mittel auf Stufe 2

Nominale Symbolfeldausdrücke

1. Friedrich: *Der Friederich, der Friederich, der Friederich*
2. Peitsche: *(mit) • den Peitsche, mit der Peitsche, (mit) der Peitsche, (auf) die Peitsche*
3. Gretchen: *die Gretchen, den Gretchen*
4. Flügel: *die Flügel, die Flügel*
5. Vogel: *von den Vogel*
6. Katze: *die • • Katze*
7. Stuhl: *(mit) den Stuhl, (mit) den Stuhl*
8. Hund: *der Hund, den Hund, Der Hund, der Hund*
9. Brunnen: *(auf) dem Brunnen*
10. Doktor: *der Doktor*
11. Medizin: *bittere Medizin, bittere Medizin*
12. Fuß: *(von) den Fuß*

Verbale Symbolfeldausdrücke

1. haben: *hat, hat, hat, hat, hat, hat, hat, hat, hat, hat*
2. schlagen: *geschlagen*
3. abreißen: *abgerissen*
4. töten: *getötet*
5. hauen: *gehauen, gehauen*
6. trinken: *getrunken*
7. geben: *gegeben*
8. beißen: *gebeißt*
9. müssen: *musste*
10. essen: *gegessen*
11. aufpassen: *aufgepasst*

Adjektivische Symbolfeldausdrücke

- bitter: *bittere, bittere*

Zeigfeld

- *(Und) dann* (3 mal)
- *den*

Operatives Feld

1. Artikel best.: *der* (9 mal), *den* (7 mal), *dem* (1 mal), *die* (5 mal)
2. Artikel unbest.: *eine*
3. Präposition: *mit* (4 mal), *von* (2 mal), *auf* (2 mal)
4. Anapher: *er*

Die Lautform der geäußerten Wörter wird in der Regel sicher beherrscht. Nominale Symbolfeldausdrücke werden generell mit Determinativ verwendet, wenn auch Genus oder Kasus nicht immer korrekt sind. Die Verben werden ausnahmslos flektiert verwendet. Nur bei einem unregelmäßigen Verb wird eine schwache Perfektform gebildet (**gebeißt*). Zum ersten Mal ist die Verwendung eines Adjektivs festzustellen. Der Anteil der Zeigfeldausdrücke ist gegenüber den früheren Stufen geringer, der Anteil der Ausdrücke des operativen Feldes dagegen relativ höher. Darin drückt sich ein wesentlich höherer Grad an Verkettung der propositionalen Gehalte aus. Auch der Umfang des Lexikons im Bereich des Symbolfeldes ist deutlich gestiegen: in 12 Äußerungseinheiten finden sich insgesamt 24 Nomina, davon 12 verschiedene und 11 verschiedene Verben. Im Durchschnitt werden pro Äußerungseinheit also zwei Nomina mit Determinativ und ein Verb verwendet.

5.4.3 Syntax auf Stufe 2

Verbloses Syntagma

1. *Ja.*

Verbale Modalsyntagma mit fehlendem Vollverb

1. *Er musste bittere Medizin ...*

Verbalsyntagmen ohne Subjekt

1. *Und der Friederich hat die die Flügel von den • von den Vogel die äh die Flügel abgerissen.*
2. *Und hat die und hat die • • Katze getötet mit den Stuhl.*
3. *Und hat noch den Gretchen mit den mit den Stuhl gehauen.*
4. *Und dann hat der Hund äh gegessen.*
5. *Und hat auf die Peitsche aufgepasst.*

Die 12 Äußerungseinheiten sind überwiegend voll ausgebaut. Deshalb sollen lediglich die abweichenden Äußerungen genauer betrachtet werden. Bei einer verblosen Äußerung handelt es sich um eine bejahende Antwort auf eine Frage, die kommunikativ völlig angemessen ist. Bei einer Äußerung mit Modalverb der Stufe 2 fehlt das inifinite Vollverb. Bei insgesamt drei Äußerungen fehlt das Subjekt (2, 3 und 5). Diese Äußerungen sind in zwei Sequenzen jeweils als Folgen geäußert. Dabei übernimmt RAVI das in der ersten Äußerung gesetzte Subjekt auch für die direkt folgenden Äußerungen mit dem jeweils gleichen Subjekt, das dort noch als gesetzt gilt. Bei den ersetzten Subjekten handelt es sich um anaphorische Pronomina der 3. Ps. Sg.. Diese Anaphern werden in der L1 in diesem Zusammenhang regelmäßig nicht realisiert. So dass RAVI hier möglicherweise auch Verfahren der L1 verwendet. Die Äußerungen wären im Prinzip auch im Deutschen korrekt, wenn sie die Äußerungen nicht jeweils mit einer fallenden Intonation als abgeschlossene Einheiten gekennzeichnet hätte. Bei leicht steigender Intonation würden sie als Weiterführung des ersten Satzes unter Weiterführung des dort gesetzten Subjekts verstanden. Diese Äußerungen zeigen somit ein recht hohes Maß an syntaktischem Ausdrucksvermögen.

Einzelne, abgeschlossene Handlungssequenzen innerhalb der Wiedergabe der gesamten Episode beginnt RAVI mit *Und dann*. Damit setzt sie genau die Verknüpfungsmittel ein, die das Folgende mit dem schon Verbalisierten verbinden. Innerhalb der Sequenz markiert sie sodann

mit der Auslassung des pronominalen Subjekts die engere Zusammengehörigkeit der einzelnen Handlungen. Die insgesamt dichte Verkettung der Äußerungen zeigt sich im hohen Anteil von Determinativa.

5.4.4 Sprachliche Mittel auf Stufe 2: Zwischenresümee

Die Sprache auf Stufe 2 ist vornehmlich durch folgende Merkmale geprägt:

Bruchstücke: Nur eine kommunikativ angemessene Äußerung ist ohne Finitum (charakteristisches Merkmal der Stufe 0).

Verankerung: Praktisch alle Äußerungen sind mit einem finiten Verb verankert; in zwei Abschnitten fehlt in insgesamt 3 Einheiten das pronominale Subjekt, das als weiterhin gesetzt behandelt wird. (Merkmal der Stufe 1).

Modalisierung/Vergangenheit: Die Zuschreibung von Absichten oder die Motivierung von Handlungen mit Modalverben erfolgt nur einmal, dabei fehlt das Vollverb; Perfektformen mit Trennung von Finitum und infinitem Vollverb werden sicher beherrscht (Merkmal der Stufe 2).

Fortführung: Dreimal erfolgt eine Fortführung des Handlungsgeschehens mit vorangestellten Deiktika (*Und dann*) in thematischer Prä-V2 (Merkmal der Stufe 3) und folgender Subjekt-Verb-Inversion; einmal erfolgt nach thematischer Setzung eines Temporaladverbs (*Erst*) keine Inversion. Die Stufe 3 wird deshalb als noch nicht erworben betrachtet. Insgesamt finden sich durchgehend kohärenzstiftende Mittel: bestimmter Artikel und Textdeixis.

Strukturierung: Nebensatzkonstruktionen mit komplexer Strukturierung propositionaler Gehalte wird nicht verwendet (Merkmal der Stufe 4).

RAVIs Äußerungen enthalten immer wieder Pausen zur Planung. Diese Pausen treten charakteristischerweise in Äußerungen mit zwei Objekten auf. Zur sicheren Kennzeichnung von direktem und indirektem Objekt für den Hörer wäre die korrekte Flektion der Nominalsyntaxen erforderlich. Diese Stufe der formalen Korrektheit hat RAVI noch nicht erreicht. Zur Überwindung der teilweise stockenden Verbalisierung greift die Lehrerin mit lenkenden Frauen ein. RAVI verfügt also noch nicht über die sprachlichen Mittel, ein komplexes Geschehen ohne Hilfe des Hörers ausreichend differenziert zu verbalisieren.

5.5 Stufe 3: GRZI - "Eiffelturm"

5.5.1 Allgemeine Charakteristik

GRZI, mit Griechisch als L1, besucht als Normalschüler die erste Klasse. Seine Deutschkenntnisse wurden von der Lehrerin mit 4 auf einer Fünfer-Skala (bester Wert) bewertet. Ihm wird eine oft recht gute mündliche Mitarbeit bei Problemen im Mündlichen bescheinigt. Er erzählt im morgendlichen Sitzkreis von seinen Wochenendaktivitäten. Seinen Beitrag leistet er ohne helfende Hörerinterventionen. GRZI Äußerungen zu seinen Wochenendaktivitäten gliedert sich in drei Episoden: Bau eines Eiffelturms und Spiel mit Autos, nach draußen zu einem Freund gegangen, dabei mit dessen Hund gespielt und schließlich nach Hause gegangen und vom Keller Spinnen geholt.

Tabelle 5: GRZI, Äußerungsprofil

| Segmente | Stufe 0 Bruchstücke | Stufe 1 Finitum | Stufe 2 Separierung | Stufe 3 Inversion | Stufe 4 Nebensatz |
|----------|------------------------|--------------------|------------------------|----------------------|----------------------|
| 18 | // | // | ### / | ### // | / |
| | 11% | 11% | 33% | 39% | 6% |

Das Profil weist einen Nebensatz mit Verbendstellung auf. Der Schwerpunkt liegt auf Äußerungen mit Inversion (Stufe 3) und mit Separierung von finiten und infiniten Verbteilen (Stufe 2). Bruchstückhafte und einfach strukturierte Äußerungen mit Finitum liegen bei knapp einem Viertel. Insgesamt hat GRZI die Stufe 3 erreicht.

5.5.2 Lexikalische Mittel auf Stufe 3

Nominale Symbolfeldausdrücke

1. Haus: (zu) Hause / (nach) Hause
2. Bruder: (mit meinem) Bruder
3. Baustein: (mit) Bausteine
4. Eiffelturm: einen ... Eiffelturm / (in den) Eiffelturm
5. Hotwheel: zwei Hotwheel
6. Auto: Autos / der Auto
7. Garage: (son) Garage
8. Freund: (zu meinem) Freund
9. Hund: (einen) Hund / dieser Hund / (zu dem) Hund
10. Stuhl: den Stuhl
11. Eigename: Michael
12. Nase: (mit die) Nase
13. Spinne: (so ne) Spinne / zwei Spinnen
14. Hand: (n der) Hand / (in die) Hand
15. Keller: (vom) Keller

Verbale Symbolfeldausdrücke

1. sein: war / ist / sind / bin
2. haben: hab / haben / haben / hab / haben / hatte / hat / hat / hab / hab
3. bauen: gebaut / gebaut
4. machen: gemacht / gemacht / gemacht
5. draufmachen: drauf gemacht
6. festmachen: fest gemacht
7. gehen: gegangen
8. reingehen: drin geht
9. rausgehen: raus gegangen
10. kaputtgehen: kaputt gegangen
11. spielen: gespielt
12. fangen: gefangen
13. wollen: wollte (beißen)
14. beißen: beißen
15. nehmen: genommen

Adjektivische Symbolfeldausdrücke

1. groß: *großen*

Zeigfeld

- Temporaldeixis: *dann* (7 mal), *(und) dann*
- Rededeixis: *der, der, dieser (Hund)*
- Personaldeixis: *ich* (3 mal), *mich* (1 mal), *wir* (4 mal), *meinem* (2 mal)

Operatives Feld

- Artikel best.: *der / den / den / dem / die / die*
- Artikel unbest.: *einen, einen / son, so ne*
- Konjunktion ko.: *und* (8 mal)
- Konjunktion sub.: *damit, damit*
- Präposition: *zu* (3 mal), *mit* (2 mal), *in, n, in / nach / vom*

Alle Wörter werden lautlich richtig artikuliert. Nominale Symbolfeldausdrücke werden fast immer mit Determinativ verwendet. In den 18 Äußerungseinheiten werden 15 verschiedene Nomina insgesamt 22 mal verwendet, d.h. ein Nomen wird durchschnittlich 1,5 mal verwendet. Auch bei den Verben ist mit 15 verschiedenen Verben eine große Variabilität festzustellen. Alle Verben werden korrekt flektiert, auch die Partizipien. Die Hilfsverben werden korrekt verwendet. Zum ersten Mal werden in größerem Umfang Verben mit trennbarem Präfix verwendet, wobei die Präfixe korrekt separiert und an der richtigen Stelle plaziert werden. Die Verben werden bedeutungsrichtig verwendet. Beim Zeigfeld dominiert die Temporaldeixis *dann*, die in fast der Hälfte der Sätze verwendet wird, genauso oft wie die Sprecherdeixis. Die Rededeixis wird deutlich weniger verwendet. Im operativen Feld wird der bestimmte Artikel deutlich weniger verwendet als in den vorigen Fällen auf den niedrigeren Stufen, während der unbestimmte Artikel etwas häufiger verwendet wird. Neben der häufig eingesetzten koordinierenden Konjunktion taucht zum ersten mal eine subordinierende Konjunktion mit Verbendstellung im Nebensatz auf. Auch bei den Präpositionen ist eine deutliche Zunahme der Verwendung und der Differenziertheit festzustellen.

5.5.3 Syntax auf Stufe 3

Verbloses Syntagma

1. ..., *damit* ().

Verbalsyntagmen ohne Subjekt

1. *Ich war erst zu Hause ...*
2. *... und hab mit meinem Bruder mit Bausteine gebaut, ...*
3. *... einen großen Eiffelturm gebaut.*

Äußerungsverkettung

- Vorwiegend Verkettung mit *dann*
- Refokussierung mit Zeigfeldausdruck: *Der kommt aus ...*
- Neueinführung mit unbest. Artikel: *einen großen Eiffelturm*
- Fortführung mit best. Artikel: *in den Eiffelturm*

In dem selbständig realisierten Beitrag sind praktisch alle Äußerungseinheiten voll ausgebaut und korrekt. Lediglich ein begonnener Nebensatz wird nicht zu Ende geführt. Ähnlich wie bei RAVI finden sich Verbalsyntagmen ohne Subjekt. Im Unterschied zu RAVI realisiert GRZI diese Folgen jedoch zielsprachenkonform, indem er sie intonatorisch als Teile einer größeren Einheit kennzeichnet. Darin ist eine höhere Differenziertheit in der Verwendung syntaktischer Muster erkennbar. Das zeigt sich auch bei der Äußerungsverkettung. Sie erfolgt überwiegend mit der Temporaldeixis *dann*. Gleichzeitig werden Zeigfeldausdrücke sowie das Artikelsystem zur Verkettung propositionaler Gehalte eingesetzt. Dadurch ist sein Beitrag als Versprachlichung von Geschehensabläufen erkennbar, in denen mit den geeigneten sprachlichen Mitteln auf Aktanten über Einzelsätze hinaus referiert wird.

5.5.4 Sprachliche Mittel auf Stufe 3: Zwischenresümee

Die Sprache auf Stufe 3 ist vornehmlich durch folgende Merkmale geprägt:

Bruchstücke: Immerhin noch rund 10% der Äußerungen sind bruchstückhaft, z.B. abgebrochener Nebensatz. (charakteristisches Merkmal der Stufe 0).

Verankerung: Fast alle Äußerungen sind mit einem finiten Verb verankert; fehlende Subjekte sind zielsprachenkonform in elliptischen Strukturen realisiert. (Merkmal der Stufe 1).

Modalisierung/Vergangenheit: Die Zuschreibung von Absichten oder die Motivierung von Handlungen mit Modalverben erfolgt nur einmal; Perfektformen mit Trennung von Finitum und infinitem Vollverb werden sicher beherrscht; mehrere Konstruktionen mit Separation von Stamm und Präfix (Merkmal der Stufe 2).

Fortführung: Achtmal wird das Handlungsgeschehen mit vorangestelltem Deiktikum (*dann*) in thematischer Prä-V2 (Merkmal der Stufe 3) und folgender Subjekt-Verb-Inversion realisiert; zusätzlich finden sich durchgehend kohärenzstiftende Mittel: bestimmter Artikel und Textdeixis. Insgesamt ist die Stufe 3 erworben.

Strukturierung: Eine vollständige und eine abgebrochene Nebensatzkonstruktion findet sich; deshalb wird davon ausgegangen, dass die Stufe 4 noch nicht erworben wurde.

GRZI realisiert tatsächlich Erzählungen bei seinen Ausführungen über das vergangene Wochenende. Mit den Äußerungen mit Finitum und der Verwendung kohärenzstiftender Verfahren entsteht eine Folge thematisch verbundener Aussagen. Mit ko- und subordinierenden Konjunktionen wird auch syntaktisch eine Verflechtung der propositionalen Gehalte realisiert. Der Beitrag ist durch eine geringe Zahl von Planungspausen und durch die Verfügbarkeit ausreichender lexikalischer Mittel gekennzeichnet. Einmal erfolgt ein Abbruch, der möglicherweise mit fehlenden lexikalischen Mitteln zusammenhängt. GRZI benötigt zur Realisierung seines Beitrags keine Unterstützung durch den Hörer.

5.6 Stufe 4: SALÖ - "Schlittenfahrt"

5.6.1 Allgemeine Charakteristik

SALÖ ist eine deutschsprachige Schülerin. Sie erzählt mit leiser Stimme, so dass nicht immer alles verstehbar ist, im montäglichen Sitzkreis vom Schlittenfahren mit Bruder und den Eltern. Dabei geht es um Rangeleien mit dem Bruder und vor allem um eine Wettfahrt, die sie

verliert, worüber sie traurig ist. Damit hat ihre Erzählung einen klar erkennbaren "Relevanzpunkt" (Hoffmann 1984, 206). Dadurch unterscheidet sich ihre Erzählung eindeutig von den bisher behandelten Beiträgen der Zweitsprachlerner. Selbst bei GRZI, der schon über differenzierte lexikalische und syntaktische Mittel verfügt, ist kein klarer Relevanzpunkt erkennbar. Bei dem erzählenden Beitrag von SAMO (Stufe 1) wurde schon oben festgestellt, dass es sich um unverbundene Elemente eines Szenarios handelt, in dem keine emotionale Beteiligung der Sprecherin erkennbar ist (s. Griebhaber 2003a).

Tabelle 6: SALÖ, Äußerungsprofil

| Segmente | Stufe 0 Bruchstücke | Stufe 1 Finitum | Stufe 2 Separierung | Stufe 3 Inversion | Stufe 4 Nebensatz |
|----------|------------------------|--------------------|------------------------|----------------------|----------------------|
| 25 | /// | ### | /// | ## ## | /// |
| | 12% | 20% | 16% | 40% | 12% |

Der Schwerpunkt der Äußerungen liegt auf Stufe 3, gefolgt von solchen der Stufe 1 und Sätzen mit Separierung. Sätze mit komplexen Nebensatzstrukturen der Stufe 4 und bruchstückhafte Äußerungen sind je dreimal vertreten. Bei zwei der bruchstückhaften Äußerungen ist jeweils eine komplexere syntaktische Struktur erkennbar, die jedoch nicht gewertet werden können, da wichtige Satzteile wegen zu geringer Lautstärke nicht verstehbar sind; die dritte bruchstückhafte Äußerung ist eigentlich ein Nachtrag zum ersten Satz, der jedoch als bruchstückhaft gewertet wird, da er intonatorisch als eigenständige Konstruktion ausgewiesen ist. Vor diesem Hintergrund und da die zwei Nebensätze syntaktisch korrekt und flüssig geäußert sind, kann man sagen, dass die Stufe 4 erreicht ist.

5.6.2 Lexikalische Mittel auf Stufe 4

Nominale Symbolfeldausdrücke

1. Wochenende: *am Wochenende*
2. Bruder: *(mit meinem) Bruder*
3. Schlitten: *Schlitten, (auf dem) Schlitten, (einem) Schlitten, (einen) Schlitten, (nen) Schlitten*
4. Mama: *(mit meiner) Mama*
5. Papa: *(mit meinem) Papa*
6. Berg: *(einen großen) Berg*
7. Haus: *(neben dem) Haus*
8. Benjamin: *(der) Benjamin (5 mal)*
9. Holz: *(gegen das) Holz*
10. Schnee: *(so viel) Schnee*
11. Wettrennen: *(ein) Rettwennen*

Verbale Symbolfeldausdrücke

1. sein: *bin, bin / ist, ist, ist, ist / sind, sind / war*
2. haben: *hab / hat, hat, hat / haben, haben / habe, habe*
3. fahren: *(bin) gefahren, (ist) gefahren*
4. runterfahren: *(ist) runtergefahren*
5. geben: *gibt*
6. gehen: *geht, ging*
7. hochgehen: *(sind) hochgegangen*
8. lenken: *(konnte) lenken*

9. hinfallen: *(ist) hingefallen, (ist) hingefallen*
10. sitzen: *saß*
11. hinwerfen: *(wollte) hinwerfen*
12. machen: *() gemacht, haben gemacht*
13. weinen: *(habe) geweint*
14. können: *konnte (lenken)*
15. wollen: *wollte (hinwerfen)*

Sonstige Symbolfeldausdrücke

1. groß: *großen (Berg)*
2. tief: *tief*
3. immer: *immer*
4. ganz: *ganz*
5. voll: *(so) voll*
6. schnell: *schnell*
7. viel: *viel*
8. wieder: *wieder*
9. dauernd: *dauernd*

Partikeln

1. mal: *mal*
2. so: *so*
2. ja: *ja*

Zeigfeld

- Temporaldeixis: *dann (6 mal), (und) dann (4 mal)*
- Lokaldeixis: *da (4 mal), (und) da*
- Rededeixis: *den, der (2 mal)*
- Personaldeixis: *ich (5 mal), mich, wir (5 mal), mein... (3 mal), mir, meinem, meiner*

Operatives Feld

- Artikel best.: *der, der (Benjamin) (5 mal), dem, am, das*
- Artikel unbest.: *ein, einen, einen, nen, einem*
- Anapher: *er, es (2 mal)*
- Konjunktion ko.: *und (4 mal), und (dann) (4 mal)*
- Konjunktion sub.: *weil (2 mal)*
- Präposition: *am, mit (5 mal), gegen, auf, neben*

Das Lexikon der deutschsprachigen Schülerin SALÖ weist bemerkenswerte Unterschiede zu den bisher vorgestellten Lexika der L2-Lerner auf. In den 25 Einheiten gibt es insgesamt nur 11 verschiedene Nomina, d.h. durchschnittlich nicht einmal eins pro Satz, selbst wenn man alle 19 Vorkommen rechnet, ergibt das noch nicht ein Nomen pro Satz. Dagegen haben die L2-Lerner deutlich mehr Nomen pro Satz. Umgekehrt, wenn auch nicht so deutlich, ist das Verhältnis bei den Verben. Hier verwendet SALÖ 15 verschiedene Verben insgesamt 34 mal. Damit ist das Verhältnis verschiedener Verben ähnlich wie bei den L2-Lernern, die Dichte pro Satz ist jedoch höher. Sie hat bis auf einen Satz im Grunde immer ein Finitum und häufig

ein weiteres Verb in einer komplexen Konstruktion. Sehr auffällig sind die Unterschiede bei den übrigen Symbolfeldausdrücken (Adjektive und Adverbien) und Partikeln. SALÖ verwendet als einzige Partikeln und verfügt über eine wesentlich größere Ausdrucksvielfalt als die L2-Lerner. Auch im Bereich des Zeigfeldes sind deutliche Unterschiede erkennbar: sie hat wesentlich mehr personaldeiktische Ausdrücke. Ähnlich verhält es sich beim operativen Feld, wo insbesondere die Verwendung von Anaphern auffällt.

5.6.3 Syntax auf Stufe 4

Gegenüber den L2-Lernern fällt die nicht eingeleitete Konditionalkonstruktion auf. Die Sätze sind durch verschiedene Verfahren miteinander verbunden. Besonders die Ersetzung von Nomina durch Anaphern und Personaldeiktika (insgesamt 20) schafft eine eng verwobene Struktur bei gleichzeitiger Rücknahme nominaler Symbolfeldausdrücke. Ganz umgekehrt steht bei den Lernern im frühen Stadium die hohe Verwendung nominaler Symbolfeldausdrücke im Vordergrund. Während die Lerner im Anfangsstadium Nomina isoliert verwenden, steigt die syntaktische Integration der Nomina durch die Verwendung von Determinativen kontinuierlich an, bis sie beim Muttersprachler fast bei jedem Nomen verwendet werden.

5.6.4 Sprachliche Mittel auf Stufe 4: Zwischenresümee

Die Sprache auf Stufe 4 ist vornehmlich durch folgende Merkmale geprägt:

Bruchstücke: Auch auf dieser Stufe findet sich eine nennenswerte Anzahl bruchstückhafter Äußerungen, allerdings sind sie überwiegend auf Probleme der akustischen Verständlichkeit und nicht auf das Fehlen differenzierterer Mittel zurückzuführen (charakteristisches Merkmal der Stufe 0).

Verankerung: Nahezu ausnahmslos alle Äußerungen sind mit einem finiten Verb verankert. (Merkmal der Stufe 1).

Modalisierung/Vergangenheit: Die Zuschreibung von Absichten oder die Motivierung von Handlungen mit Modalverben erfolgt zwar nur zweimal; doch wird über Partikeln und Adjektive/Adverbien das Geschehen lebendig; Trennung von finiten und infiniten Verbteilen wird sicher beherrscht (Merkmal der Stufe 2).

Fortführung: Die thematische Prä-V2 Stellung mit folgender Subjekt-Verb-Inversion (Merkmal der Stufe 3) wird sicher realisiert; zusätzlich finden sich durchgehend kohärenzstiftende Mittel: Artikel, Deiktika und Anaphern.

Strukturierung: Nebensatzkonstruktionen mit und ohne subordinierende Konjunktionen und folgender Verbendstellung werden verwendet (Merkmal der Stufe 4).

Insgesamt zeigt der Beitrag von SALÖ im Vergleich zu den lernersprachlichen Äußerungen eine dichte Verkettung der propositionalen Gehalte. Bei einer relativen Reduzierung von Symbolfeldausdrücken steigt die Verwendung von Mitteln aus anderen Feldern, so dass der Hörer insgesamt stärker an der Elaborierung der Beziehungen zwischen den propositionalen Gehalten beteiligt wird.

5.7 Zusammenfassender Überblick

Abschließend werden nun die Entwicklungen bei den einzelnen Lernern zusammenfassend im Überblick dargestellt. Dabei wird zunächst wiederum nach Lexik und Syntax unterschieden.

Die komprimierte Darstellung dient vor allem der Beantwortung der Frage, ob und inwieweit aus den anhand der Wortstellungsregularitäten ermittelten Erwerbsstufen auch weitergehende Aussagen über weitere Aspekte der Lerner Sprache möglich sind.

Lexik

Tabelle 7: Lexikalische Mittel nach Profilstufen

| Stufe | Nomen | Verben | Operatives Feld | Zeigfeld |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0 ZESA Wortfindung Abbrüche Hilfe durch H | Umfang: gering Types: 9 in 26 Seg. Tokens: 23 in 26 Lücken Lautform unsicher Genus unsicher Det.: 11 von 22 Syntaktisch isoliert | Umfang: gering Types: 12 in 26 Seg. Tokens: 20 in 26 Lücken Lautform unsicher Flektion: überwiegend Regularisierung Modalverb: 1 Auxiliar: - | Anapher: - Art.-best.: Art.-unb.: 1 Konj.-ko: <i>und</i> Konj.-sub: - Pröp.: 2 <i>in, mit</i> Partikeln: - | Lokal: <i>die</i> Temporal: - Rede: <i>den</i> Sprecher: - |
| 1 SAMO Wortfindung Hilfe durch H | Umfang: gering Types: 4 in 9 Seg. Tokens: 6 in 9 Lücken Lautform sicher Det.: 4 von 6 Syntaktisch isoliert | Umfang: gering Types: 4 in 9 Seg. Tokens: 9 in 9 Lücken Lautform unsicher Flektion: alle Regularisierung Modalverb: - Auxiliar: <i>haben</i> 4x | Anapher: - Art.-best.: <i>der, die</i> Art.-unb.: 1 Konj.-ko: <i>und</i> Konj.-sub: - Pröp.: 2 <i>aus, mit</i> Partikeln: - | Lokal: <i>da</i> Temporal: <i>dann</i> Rede: <i>der, das</i> Sprecher: <i>ich</i> |
| 2 RAVI Unterstützung durch H | Umfang: groß Types: 12 in 12 Seg. Tokens: 24 in 12 Lautform sicher Genus unsicher Det.: alle Syntaktisch integriert | Umfang: mittel Types: 11 in 12 Seg. Tokens: 21 in 12 Lücken Lautform sicher Flektion: alle Regularisierung Modalverb: <i>müssen</i> Auxiliar: <i>haben</i> 10x | Anapher: <i>er</i> Art.-best.: <i>der, die</i> Art.-unb.: 1 Konj.-ko: <i>und</i> Konj.-sub: <i>weil</i> Pröp.: 8 <i>auf, mit, von</i> Partikeln: - | Lokal: - Temporal: <i>dann</i> Rede: <i>den</i> Sprecher: - |
| 3 GRZI selbständig | Umfang: groß Types: 15 in 18 Seg. Tokens: 22 in 18 Lautform sicher Genus schwankend Det.: alle Syntaktisch integriert | Umfang: groß Types: 15 in 18 Seg. Tokens: 22 in 18 Lautform sicher Flektion: alle Modalverb: <i>wollen</i> Aux.: <i>haben</i> 10x, <i>sein</i> Präfixverben | Anapher: - Art.-best.: 6 Art.-unb.: 4 Konj.-ko: <i>und</i> Konj.-sub: <i>damit</i> Pröp.: 10 <i>in, mit, nach, vom, zu</i> Partikeln: - | Lokal: - Temporal: <i>dann</i> Rede: <i>der, dieser</i> Sprecher: 8 |
| 4 SALÖ selbständig | Umfang: mittel Types: 11 in 25 Seg. Tokens: 19 in 25 Verdrehung Lautform sicher Genus sicher Det.: alle Syntaktisch integriert | Umfang: mittel Types: 14 in 25 Seg. Tokens: 34 in 25 Lautform sicher Flektion: alle Modalverb: <i>wollen</i> Aux.: <i>haben</i> 10x, <i>sein</i> Präfixverben | Anapher: 2 <i>er, es</i> Art.-best.: <i>der, das</i> Art.-unb.: 5 Konj.-ko: <i>und</i> Konj.-sub: <i>weil</i> Pröp.: 9 <i>an, auf, gegen, mit, neben</i> Partikeln: <i>ja, mal, so</i> | Lokal: 5 Temporal: 10 Rede: 15 Sprecher: 17 |

Syntax

Tabelle 8: Syntax nach Profilstufen

| Stufe | Ohne Verb | Verbalsyntagmen | Verkettung | Verwendung |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0 ZESA Hilfe durch H | 7 von 26 - 27% davon 2 Wiederholungen Art. + Nomen 2 mit 2 Nomen | Finit 8 von 26 - 31% Ohne Subjekt: 6 Unklare Strukt.: 3 Prä-V2 + Inversion: - | Wiederholung von Symbolfeldausdrücken Reihenbildung mit <i>und</i> Fortführung: - best. Art. 1 - deikt. Refokuss. 2 | Keine Verkettung Nonverbale Gestik & Mimik |
| 1 SAMO Hilfe durch H | 2 von 9 - 22% | Finit 4 von 9 - 45% Ohne Subjekt: 2 Unklare Strukt.: 2 Abbruch: 1 Prä-V2 + Inversion: - | Fortführung: - best. Art. 2 - deikt. Refokuss. 1 | Keine Verkettung Stattdessen Szenario Neufokussierung |
| 2 RAVI Unterstützung durch H | 1 von 12 - 8% | Finit 11 von 12 - 92% Ohne Subjekt: 3 mit fortgeltendem Subjekt Tempus: - Perfekt 10 - Präteritum 2 Prä-V2 + Inversion: 3 | Fortführung: - best. Art. 21 - Anapher 1 - deikt. Refokussierung <i>Und dann</i> | Äußerungsverkettung Separation sicher Inversion unsicher Nebensätze keine Probleme: 2 Objekte |
| 3 GRZI selbständig | 1 von 18 - 6% | Finit 16 von 18 - 89% Ohne Subjekt: 2 mit fortgeltendem Subjekt Unklare Strukt.: 1 Tempus: - Präsens 1 - Perfekt 13 - Präteritum 3 Prä-V2 + Inversion: 7 | Fortführung: - best. Art. 6 - Anapher 1 - deikt. Refokussierung <i>Und dann</i> 8 - 44% Konj.-sub. + NS | Äußerungsverkettung Separation sicher Inversion sicher Nebensätze im Entstehen |
| 4 SALÖ selbständig | 1 von 25 - 4% | Finit 24 von 25 - 96% Ohne Subjekt: 2 Tempus: - Präsens 5 - Perfekt 12 - Präteritum 7 Prä-V2 + Inversion: 10 | Fortführung: - best. Art. 9 - Anapher 2 - deikt. Refokussierung <i>Und dann</i> 4 - 16% Konj.-sub. + NS | Äußerungsverkettung Separation sicher Inversion sicher Nebensätze sicher |

Die Analyse der von den Lernenden auf den jeweiligen Stufen verwendeten sprachlichen Mittel belegt funktionale Zusammenhänge zwischen verschiedenen Bereichen sprachlicher Fähigkeiten, auch wenn die zur Bestimmung der Stufen verwendeten Wortstellungsregularitäten selbst keine derartigen Zusammenhänge untersuchen oder postulieren. Andererseits folgt implizit aus der Abwesenheit bestimmter Strukturen auch die Nichtverfügbarkeit der mit diesen Strukturen verbundenen sprachlichen Mittel. Wenn beispielsweise keine subordinierenden Konjunktionen verwendet werden, werden auch kaum Nebensätze mit Verbendstellung verwendet. Die detaillierte Analyse der lernersprachlichen Strukturen gibt einige Hin-

weise auf funktionale Abhängigkeiten. Um das besser sehen zu können, werden im folgenden die Stufen und die markanten Merkmale der Lernaltersprache auf den Stufen aufgelistet.

Tabelle 9: Profilstufen und Merkmale der Lernaltersprache

| Stufe | Merkmale |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0 Bruchstücke | <ul style="list-style-type: none"> • stark eingeschränkter Wortschatz, Lücken • unklare Strukturen bei mehreren Symbolfeldausdrücken • Meist ohne Verankerung mit Finitum, viele verblose Äußerungen • Verben in der Regel mit irgendwie flektiert • Keine Verkettung durch operative Prozeduren • Wiederholung von Symbolfeldausdrücken zur Verkettung • Mimik & Gestik, Hilfe durch Hörer |
| 1 Finitum | <ul style="list-style-type: none"> • Eingeschränkter Wortschatz, Lücken, Genus unsicher • Symbolfeldausdrücke oft ohne Determinativ, → syntaktisch isoliert • Meist Verankerung mit Finitum • Neufokussierung statt Verkettung durch operative Prozeduren • Hilfe durch Hörer |
| 2 Verbalklammer | <ul style="list-style-type: none"> • Ausreichender Wortschatz, Genus unsicher • Symbolfeldausdrücke mit Determinativ → syntaktisch integriert • Sichere Perfektformen, Modalverbkonstruktionen • Beginnende Verkettung durch operative Prozeduren • Unterstützung durch Hörer |
| 3 Inversion | <ul style="list-style-type: none"> • Ausreichender Wortschatz, Genus unsicher • Deiktika in thematischer Prä-V2 Position → Fortführung • Verkettung mit operativen und deiktischen Prozeduren • Nebensatzstrukturen unsicher, im Entstehen |
| 4 Nebensätze | <ul style="list-style-type: none"> • Komplexe Strukturierung mit Nebensatzstrukturen • Differenzierter Wortschatz • Dichte Verkettung mit operativen und deiktischen Prozeduren • Partikeln zur Hörersteuerung und Modalisierung |

Unter dem Aspekt der Wortstellung entwickeln sich die Lernaltersprachen von einem initialen Stadium mit überwiegend bruchstückhaften Äußerungen mit wenigen finiten Verben über verschiedene Schritte hin zu Äußerungen mit komplexen Prädikaten, wobei bis in die höchste Stufe bruchstückhafte Äußerungen enthalten sind, sei es, weil die Äußerungen akustisch nicht verstehbar sind oder weil der Sprecher die Äußerung abbricht. Angesichts der für das Deutsche typischen Satzklammer kommt der Stellung der finiten und infiniten Verbeile eine besondere Bedeutung zu, die unter Berücksichtigung der Funktionalität der Prä-V2 Position für die Verkettung von Äußerungen noch zusätzliches Gewicht erhält. Der Erwerb des Finitums stellt den ersten Schritt bei der Verankerung propositionaler Gehalte im Diskurs dar. Er ist somit auch der erste Schritt zur systematischen syntaktischen Strukturierung der Äußerungen. In dieser Phase beginnt auch schon die Verwendung von Auxiliaren. Die systematische Anwendung der Separation bereitet die Grundlage für die zielsprachenkonforme Verwendung von Modal- und Auxiliarkonstruktionen. Damit wird das Spektrum der Verankerung in der Zeit und die Modalisierung von Äußerung zugänglich. Gleichzeitig bereitet dieser Schritt die Inversion von Subjekt und Finitum bei thematisch nicht mit dem Subjekt besetzter Prä-V2 Position vor. Vereinzelt kommen Äußerungen mit Inversion zwar schon in den sehr frühen Erwerbsphasen vor, doch handelt es sich dabei um isolierte Äußerungen, die offen-

sichtlich als Ganzheiten erworben wurden, ohne dass die Bildungsregeln gezielt verfügbar wären. Der Erwerbsprozeß vollzieht sich auch in anderen Bereichen. So werden zunehmend Mittel wie die Artikel erworben, mit denen nominale Symbolfeldausdrücke aus ihrer isolierten Verwendung im Hinblick auf das Hörerwissen bewertet, markiert und in den Diskurs integriert werden (Ehlich 2003). In diesem Prozeß sind die konkreten Flektionsformen oft nicht zielkonform, da das Zusammenspiel von Genus, Kasus und Numerus zur Bildung der richtigen einen hohen Lernaufwand erfordert. Die Zunahme der Mittel zur gezielten Verkettung propositionaler Gehalte vermindert schließlich auch die Abhängigkeit des Sprechers von der anfänglich unverzichtbaren Unterstützung durch den Hörer. Der Sprecher wird zunehmend fähig, Ereignisfolgen und Geschehnisse in ihrer situativen Setzung und Entwicklung ohne Hilfe des Hörers zu verbalisieren.

Das Lexikon bildet in den Anfangsphasen des L2-Erwerbs, trotz großer Lücken zur Realisierung der Äußerungsabsichten, die hauptsächlichste verbale Ressource. Im Verlauf des L2-Erwerbs wächst der Umfang des Lexikons. Dadurch wird der Lerner in die Lage versetzt, die Symbolfeldmittel mit Flektionsendungen in die syntaktischen Strukturen einzubinden. Der Ausbau des Lexikons erscheint so als Grundlage der Entwicklung der Grammatik und des Erwerbs weiterer Mittel aus dem operativen Feld und dem Zeigfeld. Wenn ausreichend Mittel aus diesen Feldern verfügbar sind, tritt die Rolle des Symbolfeldes wieder zurück, wie der Blick auf die sprachlichen Mittel des native speakers zeigt. Die Äußerungen werden zunehmend mehr miteinander verwoben und modalisiert. Die Symbolfeldausdrücke, ursprünglich in der Wiederholung das hauptsächlichliche Verkettungsmittel, werden zunehmend mit Mitteln des operativen Feldes, bzw. des Zeigfeldes weitergeführt.

6. Resümee, didaktische Konsequenzen und Ausblick

Mit dem an der Verbstellung orientierten Verfahren der Profilanalyse lassen sich allgemeine Aussagen über die Verfügbarkeit sprachlicher Mittel gewinnen. Die Wortstellung fungiert nicht nur als Indikator für tieferliegende Prozesse, vergleichbar der Körpertemperatur für den Gesundheitszustand, sondern ist in funktionaler Weise mit der Verfügbarkeit oder (Noch-)Nichtverfügbarkeit bestimmter Mittel verbunden. Mit dem Verfahren kann zwar nicht annähernd das breite Spektrum sprachlicher Ausdrucksmittel erfasst werden, das Ehlich u.a. 2004 für die Einschätzung des L2-Spracherwerbsstands anstreben. Mit dem Verfahren lässt sich jedoch ein aussagekräftiges Bild des erreichten Sprachstandes ermitteln, das weit über die unmittelbar gemessene Entwicklung der Wortstellung hinaus Aufschluß über den erreichten Stand gibt.

Die Verbindung der Stufen mit den auf der jeweiligen Stufe verfügbaren Sprachmitteln kann auch als Grundlage für didaktische Maßnahmen dienen. Auch wenn, wie oben schon erwähnt, mit Kindern bei der Einschulung kein systematischer oder gar kognitiv basierter Sprach(förder)unterricht gemacht werden kann, so wird doch deutlich, über welche Ausdrucksmittel ein Kind schon verfügt, woran es gerade arbeitet. So erscheint bei Kindern der Stufe 0 vor allem die Erweiterung des Lexikons in handlungsbetonten Interaktionen und routinemäßig strukturierten Interaktionen erfolgversprechend. Die Aufforderung zum Erzählen in der Zweitsprache erscheint dagegen als weniger angemessen, da zentrale Voraussetzungen fehlen. Sie können z.B. eher Bilder und Sachverhalte im Präsens beschreiben. Lerner, die schon die zweite oder dritte Stufe erreicht haben, können dagegen von Aktivitäten profitieren, bei denen Separation und Inversion verwendet werden. Sie können also schon mit der Verbalisierung von 'Geschichten' umgehen und dabei ihre Kenntnisse weiterentwickeln.

Insgesamt sollte jedoch beachtet werden, dass die Ergebnisse letztlich nur an einzelnen, für die jeweilige Stufe repräsentativen Sprechern entwickelt wurden. Die Ergebnisse sind unbedingt an größeren Stichproben zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Ebenso ist noch zu klären, welche Diskurse besonders gute Sprachdaten zur Durchführung der Profilanalyse liefern und welche Diskurse eher nicht geeignet sind. Bisher haben sich in der Praxis Erzählungen, die Beschäftigung mit Bilderbüchern und freie Gespräche als praktikabel erwiesen. Dagegen zeitigen normale Unterrichtsdiskurse eher Äußerungen auf den unteren Stufen, da die Lerner oft nur in einzelnen Äußerungen handeln, ohne ein Thema über eine längere Diskursstrecke hinweg zu entwickeln. Insofern erscheint das Verfahren der Profilanalyse als ausgesprochen diskursabhängig. Es ist aber wohl nicht erforderlich, die Kinder wie bei den standardisierten Erhebungsverfahren (z.B. Bärenstark) mit einem Spielgefährten, z.B. einem Teddybär, aufzulockern.

Schließlich wäre ein ähnliches Verfahren zur Ermittlung des Sprachstandes in den Erstsprachen der Kinder wünschenswert. Damit ließe sich dann die sprachliche Entwicklung der Kinder insgesamt wesentlich besser einschätzen, so dass dann auch Sprachfördermaßnahmen gezielter eingesetzt werden könnten.

7 Anhang

7.1 Revidierter Profilbogen

| | | |
|--------------|---------------|----------------------|
| Name: | Datum: | BeobachterIn: |
|--------------|---------------|----------------------|

Sprachprofilbogen

(Grießhaber 2004; revidierte Version ausgehend von Clahsen, H., Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency. In: Hyltenstam, K. & Pienemann, M. (eds.) Modelling and Assessing Second Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, 283-331)

Für jede Äußerung in der entsprechenden Rubrik ein Strich:

Stufe 4: Nebensätze mit finitem Verb in Endstellung: _____

... nach subordinierenden Konjunktionen (*dass, wenn, weil, ...*)

- ..., *weil* der auch mal mit seiner Klasse gefahren *ist*.

Stufe 3: Subjekt nach finitem Verb _____

...nach vorangestellten Deiktika oder Adverbialausdrücken:

- *Da* ist der **Papa**.
- *Und dann* **hat** der **Hund** äh gegessen.

Stufe 2: Separierung finiter & infiniter Verbteile: _____

- Perfekt mit Hilfsverb *hat/sein* und Vollverb: *Und ich* **habe** dann *geweint*.
- Modalverb und Vollverb: *Ich* **wollte** den auch *hinwerfen*.
- trennbare Vorsilbe am Satzende: *Ich* **bring** noch *Legos* **mit**.

Stufe 1: Finites Verb in einfachen Äußerungen: _____

- *Der Benjamin* **hat** einen Schlitten.

Stufe 0: Bruchstückhafte Äußerungen, ohne finites Verb: _____

- (akustisch) nicht verstehbare Äußerung
- grammatisch unvollständige Äußerung: *Mein Bruder. Sieben.*
- Floskel- oder formelhafte Äußerung: *Danke • Bisschen • Ich auch.*

Profil: Äußerungen Stufe 0: ____ / 1: ____ / 2: ____ / 3: ____ / 4: ____ / **Ermittelte Stufe:** ____

7.2 Von den LehrerInnen vereinfachter Profildbogen

SAFA

Datum: 18.9.02 BeobachterIn: Ka Thema: Kreuzspiele
VR - AB

Strichliste:

Mitschrift:

- | | | |
|---|--|----------------------------------------------------------------------------------------|
| 4 | | Morgen gehen wir ins Theater. Das haben wir gemacht. Da haben wir Musik gemacht! |
| 3 | | Hier müssten wir ein Kreuz machen. Da kommt der Weihnachtsmann. |
| 2 | | Wir haben Musik gemacht. |
| 1 | | Die papst. Da tanzt |
| 0 | | fetz. |

?: Sollen wir ein Kreuz machen oder ausmalen?
weil es die Schrift sind man Geschenke bringt.

Bemerkungen:

Ist schwer zu verstehen. Formt die Vesen noch nicht richtig.

7.3 Transkriptionen

GRZI - "Eiffelturm" - 1. Klasse Grundschule, erste Schulstunde 11.11.02

GRZI Erzählkind, L1 Griechisch, männlich
LIHÖ Lehrerin

- (1) LIHÖ • • GRZI.
- (2) GRZI Ich war erst zu Hause
- (3) und hab mit meinem Bruder mit Bausteine gebaut,
- (4) einen großen Eiffelturm gebaut.
- (5) Dann haben wir • ehm mit zwei Hotwheel Autos so gemacht,
- (6) damit • der Auto drin geht, in den Eiffelturm.
- (7) Dann haben wir son Garage gemacht.
- (8) ((1s)) Dann, dann hab ich so fest gemacht,
- (9) dann ist alles kaputt gegangen.
- (10) Dann sind wir rausgegangen
- (11) und haben wir dann gespielt zu meinem Freund,
- (12) der hatte so einen • Hund
- (13) und dieser Hund hat mich immer gefangen.
- (14) Der wollte beißen und den Stuhl
- (15) und hat Michael nen bißchen mit die Nase, so gemacht...
- (16) Und dann bin ich nach Hause gegangen
- (17) und hab so, so ne Spinne in der Hand, so zwei Spinnen in die Hand
genommen vom Keller
- (18) und hab sie zu dem Hund drauf gemacht,
- (19) damit ().
- (29) LIHÖ Eine kurze...
- (30) Ein Hinweis für dich.
- (31) Wir erzählen nicht von dem letzten Jahr, sondern nur vom
Wochenende und die anderen Kinder wollen auch noch erzählen.
- (32) Okay, weißt Bescheid?

RAVI - "Der böse Friederich" - Vorklasse, 25.04.02

- RAVI Erzählkind, L1 Italienisch, weiblich
LI Lehrerin
- (1) LI So. Und die erste Geschichte
- (2) US Böse Friederich
- (3) LI Vom bösen Friederich.
- (4) RAVI, möcht's du mal anfangen und erzählen?
- (5) RAVI Ja.
- (6) LI Schön laut.
- (7) RAVI Der Friederich hat mit • den Peitsche • die Gretchen geschlagen.
- (8) Und der Friederich hat die die Flügel von den • von den Vogel die äh die Flügel abgerissen.
- (9) LI ()
- (10) RAVI Und hat die und hat die • • Katze getötet mit den Stuhl.
- (11) Und hat noch den Gretchen mit den mit den Stuhl gehauen.
- (12) LI Und was ist da passiert?
- (13) RAVI Erst, • der Hund hat auf dem Brunnen getrunken.
- (14) Und dann hat der Friederich den mit der Peitsche den • mit der Peitsche • • den Hund • gehauen.
- (15) US [den Hund] *leise*
- (16) LI Hmhm
- (17) RAVI Und dann • • • hat der Doktor bittere Medizin gegeben.
- (18) LI Was hat der Hund denn daraufhin gemacht?
- (19) US Wobei?
- (20) RAVI Der Hund den hat von den Fuß ähm gebeißt.
- (21) LI Gebissen, hat den Friederich gebissen, ja
- (22) Und was mußte dann passieren mit dem Friederich?
- (23) RAVI Er musste bittere Medizin
- (24) US Arznei
- (25) LI Arznei
- (26) RAVI Und dann hat der Hund äh gegessen.
- (27) LI Ja, sehr schön
- (28) RAVI Und hat auf die Peitsche aufgepasst.
- (29) US Und Wurst gegessen
- (30) LI Gut.

SALÖ - "Schlittenfahrt" - 1. Klasse Grundschule, erste Schulstunde 21.10.02

- SALÖ Erzählkind, L1 Deutsch, weiblich
 LIER Lehrerin
- (1) SALÖ Ich bin am Wochenende Schlitten gefahren.
 (2) SS Uah.
 (3) SALÖ (Und) mit meiner Mama und mit meinem Papa und mit meinem Bruder.
 (4) LIER Hmhm̃.
 (5) Sm/w Oh.
 (6) SALÖ Da gibt es so einen großen Berg neben dem Haus,
 (7) da wo wir immer • waren.
 (8) Da geht es so ganz tief runter so.
 (9) Sm/w ().
 (10) SS Uah.
 (11) SALÖ Und da ist der Benjamin mal mit mir so • runtergefahren.
 (12) Das ging so ganz schnell.
 (13) Und dann ist der Benjamin so voll gegen das Holz gefahren, ja.
 (14) Und konnte nicht lenken, ja.
 (15) Weil da so viel Schnee war.
 (16) Und • dann sind wir/ dann ist der Benjamin so hingefallen, ja.
 (17) Ich saß so auf dem Schlitten,
 (18) dann sind wir wieder hochgegangen,
 (19) der Benjamin hat mich dauernd hingeworfen.
 (20) SS Oh.
 (21) SALÖ Dann wollte ich den mal hinwerfen,
 (22) dann ist er hingefallen.
 (23) (gemacht).
 (24) Und dann haben wir mit so einem Schlitten/
 (25) der Benjamin hat einen Schlitten,
 (26) und ich habe nen Schlitten.
 (27) Und dann haben wir so ein [Rettwennen] gemacht.
 (28) Und der erster unten war,
 (29) der hat dann ().
 (30) Sm/w () Wettrennen.
 (31) Sm/w Wenn war Wettrennen.
 (32) LIER Aha.
 (33) SALÖ Und ich habe dann geweint.
 (34) LIER Du hast geweint.
 (35) SALÖ Weil ich bin dann • zweite.
 (36) LIER Aha.
 (37) LIER ((1s)) So· Wer hat jetzt eine Frage an die SALÖ?
 (38) SALÖ DIVE.

- (39) DIVE Ehm· Hats Spaß gemacht?
- (40) SALÖ Hmhm̃·
- (41) Sm/w Ja.
- (42) SALÖ Ehm· PAKN.
- (43) PAKN Hat es sehr Spaß gemacht?
- (44) SALÖ Hmhm̃·
- (45) FERÜ.
- (46) FERÜ War es schön?
- (47) SALÖ Hmhm̃·
- (48) ((2s)) KIYU.
- (49) KIYU Auf welchem Berg wart ihr da?
- (50) SALÖ Ehm·
- (51) Das war • nicht so ein Berg,
- (52) der ging/ das war so ne (),
- (53) dann ging es einfach nur so runter.
- (54) SS ().
- (55) LIER Aber genau wie es heißt, weißt du nicht?
- (56) Sm/w Da war ich doch bedroht.
- (57) LIER (Nei genau nicht).
- (58) Kommt nichts.
- (59) Kann man die Mama noch einmal nachfragen.
- (60) SALÖ Ja.
- (61) LIER So· ((2s)) Schau mal.
- (62) SALÖ Hm̃· Herr WIGR.
- (63) LIER Herr WIGR.
- (64) WIGR Ja wer ist denn der Benjamin?
- (65) SALÖ Mein Bruder.
- (66) WIGR (Ja) älter?
- (67) SALÖ Hmhm̃·
- (68) WIGR (Hmhm̃·).
- (69) SALÖ Sieben.
- (70) WIGR ((räuspert sich, 1s))
- (71) SALÖ Dreizehn.
- (72) WIGR (Gegen die).
- (73) Sm/w (Wa/ alt)?
- (74) Sm/w Dreizehn.
- (75) Sm2 ((2s)) Mein Bruder ist gleich alt.
- (76) LIER [So.
- (77) WIGR Pst, pst.
- (78) LIER Also· Wer will jetzt noch etwas von der • SALÖ wissen?
- (79) Sm/w ((2s)) Nö·
- (80) SALÖ ((2s)) AJSI.

SAMO - "Barbiepuppe" - 1. Klasse Grundschule, erste Schulstunde 21.10.02

- SAMO Erzählkind, L1 Persisch(?), weiblich
 LIER Lehrerin
- (1) SAMO Ach, • (KHSH).
 (2) Hm̄ · Ich habt • mit meinen • Barbie bespielt.
 (3) Der kommt/ ((1s)) der kommt eh • ehm...
 (4) Sm/w Der kommt • her.
 (5) SAMO Ja.
 (6) Der kommt aus Königreich.
 (7) LIER Hmhm̄ ·
 (8) Sm/w ()
 (9) Sm2 Königreich?
 (10) LIER ((1s)) Ja.
 (11) Und?
 (12) Weiter?
 (13) SAMO ((2s)) Dann/ ((5s)) da hab ich/ da hab ich noch der König.
 (14) LIER ((3s)) Was hast du mit dem König?
 (15) Sm/w Gespielt.
 (16) LIER Hm̄ ·
 (17) SAMO ((4s)) Ich hab zwei.
 (18) Eine, der, der () Prinzessin und der König.
 (19) LIER Aha·
 (20) SAMO ((1s)) (Die Prinzessin ist das).
 (21) LIER (Prinzessin hast du und einen König hast du).
 (22) Hmhm̄ · ((1,5s)) So· Wer hat jetzt Fragen an SAMO?
 (23) Möchte von SAMO etwas wissen?
 (24) SAMO ((3s)) KIYU.
 (25) KIYU Ja· Und was hast du mit den Barbies gespielt?
 (26) SAMO ((2s)) Da hatte ich ein Haus.
 (27) Und dann habe ich sie • da rein gemacht.
 (28) KIYU (Hm̄)· Hm̄ · • Ein Schloß?
 (29) SAMO Beim König_ •_haus, glaube ich.
 (30) Sm/w Glaube ich, glaube ich.
 (31) SAMO Ja.
 (32) LIER ((6s)) Hat noch jemand eine Frage?
 (33) • • Nein?
 (34) Sm/w • • ().
 (35) LIER Hast du alleine gespielt?
 (36) SAMO ((3s)) (Ich hab mit meiner Schwester mitgespielt).
 (37) LIER (Nur) melden, ÖZDI.
 (38) Sm/w Jetzt.
 (39) ÖZDI SAMO.
 (40) Ist deine Schwester mitgespielt?
 (41) WIGR ().
 (42) SAMO (Die hat erst etwas anderes mitgespielt).
 (43) ((2s)) Die hat etwas anderes gespielt.
 (44) ÖZDI (Was denn hat sie gespielt)?
 (45) SAMO ()

ZESA - "Der Jäger" - Vorklasse, 25.04.02

- ZESA Erzählkind, L1 Türkisch, weiblich
LI Lehrerin
- (1) LI ZESA, dann machs du mal.
(2) Jetzt ist die ZESA dran.
(3) Wer war das?
(4) Der Jä...
(5) ZESA Der Jäger • • mit de Brille
(6) LI Ein Gewehr
(7) ZESA Ein Gewehr
(8) Und der Hase de Gewehr
(9) Und [*krümmt den rechten Daumen und Zeigefinger*]
(10) LI Und der Jäger will den Hasen ...
(11) ZESA ... schließen
(12) Und • in de schlach chch
(13) Und die Brille nemt die Hase und Gewehr
(14) LI Und was macht der Jäger, hier?
(15) ZESA Und schläft
(16) Und Hase bringt Sonne schläft auch die (Ge)
(17) LI Das Gewehr, hmhm
(18) ZESA ja und schläft und
(19) LI Wie schläft der, wie macht der das so schön?
(20) US Ähm
(21) LI Der schnarcht, • so tief,
(22) Ja
(23) Genau
(24) ZESA Und Brille Hase nemm und Gewehr
(25) Und ähm der Hase will den nemm ff
(26) US (will den Menschen abschießen)
(27) LI Die Brille ...
(28) ZESA ... anziehn Ge/ [*macht Geste des Brille-Aufsetzens, steht auf, geht zu Li*]
(29) Brille anzieht und Gew an (geschl) hm ...
(30) LI ... will der Hase den Jäger schießen.
(31) ZESA Ja, und
(32) LI So, VAVI und RAVI, jetzt setzt euch mal zurück und zwar schnell.
(33) US Ich muß meine Nase
(34) LI Nein, das ist der ENVE ihr Taschentuch, was du da hattest.
(35) LI VAVI.

- (36) ZESA Und de ()
- (37) LI Hallo
- (38) Und der TAHU passt auch auf.
- (39) Guck mal.
- (40) Jetzt ist die ZESA dran und die gibt sich so viel Mühe.
- (41) Bei dir haben wir auch aufgepasst.
- (42) Also.
- (43) Der Hase will jetzt den Jäger schießen.
- (44) ZESA Ja
- (45) LI Geht das?
- (46) ZESA (Reen, renn renn) hat der gesagt.
- (47) Und die ...
- (48) LI Der Jäger ...
- (49) ZESA ... (die) Brunn gegangen und
- (50) LI Der Jäger ist in den Brunnen gefallen.
- (51) ZESA Ja, und geschlagt
- (52) LI geschossen
- (53) ZESA geschossen und die
- (54) LI Wen hat der Hase getroffen? Die ... [*Zeigt im Buch*]
- (55) ZESA Die und die. [*Zeigt im Buch*]
- (56) LI Was sind die? [*Macht mit linker Hand Trinkbewegung*]
- (57) ZESA Tee [*Macht mit linker Hand Trinkbewegung*] und ...
- (58) LI ... die Tasse.
- (59) ZESA die Tasse. [*Zeigt im Buch*]
- (60) LI Und was kam aus der Tasse raus? [*Zeigt im Buch*]
- (61) USZESA Ein
- (62) LI Sag's mal SHKR
- (63) US Ein Hase
- (64) US ().
- (65) LI Kaffee, genau.
- (66) Auf wen ist der geflossen?
- (67) US Halt die Klappe.
- (68) US Hase
- (69) LI Gut, prima
- (70) Schön, ZESA. Gut.

8 Literaturverzeichnis

- Baur, Rupprecht S. & Meder, Gregor (1990) Der Zusammenhang von Muttersprache und Zweitsprache von Migrantenkindern in der Bundesrepublik Deutschland. In: Leeders-Kenmerken. Individuelle verschillen in het leren van talen 2/90, 68-82
- Boos-Nünning, Ursula & Gogolin, Ingrid (1988) Sprachdiagnose bei ausländischen Schulanfängern: Resultate der empirischen Prüfung eines «Sprachtests». In: Deutsch lernen 3-4/88, 3-71
- Bühler, Karl (1934) Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena: Fischer (neu: Berlin: Ullstein 1978)
- Cicourel, Aaron V. (1979) Some basic theoretical issues in the assessment of the child's performance in testing and classroom settings. In: Cicourel, A. V. et al. (eds.) Language Socialization and Use in Testing and Classroom Settings. Seminarpapier
- Clahsen, Harald (1985) Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency. In: Hyltenstam, K. & Pienemann, M. (eds.) Modelling and Assessing Second Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, 283-331
- Meisel, Jürgen & Clahsen, Harald & Pienemann, Manfred (1979) On determining developmental stages in natural second language acquisition. In: Wuppertaler Arbeitspapiere zur Sprachwissenschaft 2/79, 1-53
- Clahsen, Harald & Meisel, Jürgen M. & Pienemann, Manfred (1983) Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen: Narr
- Crystal, David & Fletcher, Paul & Garman, Michael (1984) The Grammatical Analysis of Language Disability. A Procedure for Assessment and Remediation. Victoria: Arnold
- Cummins, Jim (1979) Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: Review of Educational Research 49/79, 222-251
- De Jong, J. H. A. L. (ed.) (1990) Standardization on Language Testing. In: AILA Review - Revue de l'AILA 7/90
- Diehl, Erika & Christen, Helen & Leuenberger, Sandra & Pelvat, Isabelle & Studer, Thérèse (2000) Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer
- Dietrich, Rainer (1995) L2-Zeit. In: Handwerker, B. (Hg.) Fremde Sprache Deutsch. Tübingen: Narr, 25-63
- Dietrich, Rainer (2003) Inwiefern kann eine Sprache einfach sein? LiLi 131/03, 55-75
- 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
- Ehlich, Konrad (1986) Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse - Ziele und Verfahren. In: Hartung, W.-D. (Hg.) Untersuchungen zur Kommunikation - Ergebnisse und Perspektiven. Internationale Arbeitstagung in Bad Stuer Dezember 1985. Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR Zentralinstitut für Sprachwissenschaft. Linguistische Studien Reihe A, Arbeitsberichte 149. S. 15-40 (auch in: Hoffmann, L. (Hg.) (2000²) Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin u. New York: de Gruyter, 183-202)
- Ehlich, Konrad (1992) Qualitäten des Quantitativen, Qualitäten des Qualitativen. Theoretische Überlegungen zu einer gängigen Unterscheidung im Wissenschaftsbetrieb. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1992

- Ehlich, Konrad (2003) Determination. Eine funktional-pragmatische Analyse am Beispiel hebräischer Strukturen. In: Hoffmann, Ludger (Hg.) (2003) Funktionale Syntax. Die pragmatische Perspektive. Berlin u. New York: de Gruyter, 307-334
- Ehlich, Konrad & Bergh, Huub van den & Garme, Brigitta & Komor, Anna & Krumm, Hans-Jürgen & McNamara, Tim & Reich, Hans H. & Schnieders, Guido & Thije, Jan D. ten (2004) Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Eine Expertise. München: LMU
- Ehlich, Konrad in Zusammenarbeit mit Ursula Bredel, Brigitta Garme, Anna Komor, Hans-Jürgen Krumm, Tim McNamara, Hans H. Reich, Guido Schnieders, Jan D. ten Thije, Huub van den Bergh (2005) Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Elsen, Hilke (1998) The acquisition of Past Participles: one or two mechanisms? In: Fabri, Ray & Ortmann, Albert & Parodi, Teresa (eds.) Models of Inflection. Tübingen: Niemeyer, 134-151
- Fried, Lilian (2004) Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. München: Deutsches Jugendinstitut
- Gass, Susan M. & Selinker, Larry (eds.) (20012) Second Language Acquisition. An Introductory Course. Hillsdale: Erlbaum
- Grießhaber, Wilhelm (o.J.) Zum Zusammenhang von fremdsprachlichen Mitteln und kommunikativen Strategien im Rollenpiel. Bochum: SLF (mimeo; erscheint in: Rehbein & Riedel (Hgg.) Lernen in der zweiten Sprache.
- Grießhaber, Wilhelm (1990) Transfer, diskursanalytisch betrachtet. In: Linguistische Berichte 129/90, 386-414
- Grießhaber, Wilhelm (1995) Zweisprachige Lehrwerke für Deutschlerner. In: Dittmar, N. & Rost-Roth, M. (Hgg.) Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 283-302
- Grießhaber, Wilhelm (1999) Die relationierende Prozedur. Zu Grammatik und Pragmatik lokaler Präpositionen und ihrer Verwendung durch türkische Deutschlerner. Münster/New York: Waxmann
- Grießhaber, Wilhelm (2001a) Erst- und zweitsprachliche Textproduktion nach Bildvorlage. In: Wolff, A. & Winters-Ohle, E. (Hgg.) Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Beiträge der 28. Jahrestagung DaF vom 1.-3. Juni 2000 Dortmund. Regensburg: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache, 102-114
- Grießhaber, Wilhelm (2001b) Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. In: Deutsch in Armenien Teil 1: 2001/1, 17-24; Teil 2: 2001/2, 5-15 Jerewan: Armenischer Deutschlehrerverband
- Grießhaber, Wilhelm (2002a) Einflußgrößen & Erklärungsmodelle im Überblick. <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/sla/gri/slauebb.html>
- Grießhaber, Wilhelm (2002b) Kompensatorische Ressourcennutzung. <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/sla/gri/slakmp.html>
- Grießhaber, Wilhelm (2002c) Zum Verfahren der Sprachprofilanalyse. <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/dpc/profile/profilhintergrund.html>
- Grießhaber, Wilhelm (2003a) Didaktische Grundkonzepte. Münster: WWU Sprachenzentrum. URL: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/eps/erz/did/grundkonzepte03.html>

- Grießhaber, Wilhelm (2004a) Rehbein & Grießhaber: Erwerbskonstellationen. <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/sla/gri/sla-erwerbs-konst-a.html>
- Grießhaber, Wilhelm (2004b) Zwischenbericht März 2004. Projekt "Deutsch und PC". Münster: WWU Sprachenzentrum
- Grießhaber, Wilhelm (2005) Mehrsprachigkeit - eine Herausforderung für die sprachwissenschaftliche Theorie. In: OBST 69/05 Paradigms Lost., 77-99
- Grotjahn, Rüdiger (Hg.) (1992) Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Band 1. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer (Manuskripte zur Sprachlehrforschung Band 39/1)
- Grotjahn, Rüdiger & Klein-Braley, Christine (1998) Testen. In: Jung, U. O. (Hg.) Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 294-301
- Haberzettl, Stefanie (2005) Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. Tübingen: Niemeyer
- Herkenrath, Annette & Karakoc, Birsal (2004) Zur Morphosyntax äußerungsinterner Konnektivität bei mono- und bilingualen türkischen Kindern. In: AzM/WPM 55/04
- Hoffmann, Ludger (1984) Zur Ausbildung der Erzählkompetenz: Eine methodische Perspektive. In: Ehlich, K. (Hg.) Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr, 202-222
- Hoffmann, Ludger (2003) Funktionale Syntax: Prinzipien und Prozeduren. In: Hoffmann, Ludger (Hg.) (2003) Funktionale Syntax. Die pragmatische Perspektive. Berlin u. New York: de Gruyter, 18-121
- Klein Gunnewiek, Lianne (2000) Sequenzen und Konsequenzen. Zur Entwicklung niederländischer Lerner im Deutschen als Fremdsprache. Amsterdam: Atlanta
- Lado, Robert (1969²) Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage. München: Hueber
- Lightbown, Patsy M. & Spada, Nina (1999²) How Languages Are Learned. Revised Edition. Oxford: Oxford University Press
- Meerholz-Härle, Birgit & Tschirner, Erwin (2001) Processability Theory: eine empirische Untersuchung. In: Aguado, K. & Riemer, C. (Hgg.) Wege und Ziele. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 155-175
- Meisel, Jürgen & Clahsen, Harald & Pienemann, Manfred (1979) On determining developmental stages in natural second language acquisition. In: Wuppertaler Arbeitspapiere zur Sprachwissenschaft 2/79, 1-53
- 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, 52-79 (auch: Hamburg: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 21/87)
- Pienemann, Manfred (1998) Language Processing and Second Language Development: Processability Theory. Amsterdam: Benjamins
- Pienemann, Manfred & Johnston, Malcolm & Brindley, Geoff (1988) Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment. In: Studies in Second Language Acquisition 10,2/88, 217-243
- Pienemann, Manfred & Keßler, Jörg-U. & Roos, Eckhard (Hgg.) (2006) Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Stuttgart: UTB
- Redder, Angelika (1999) 'werden' - funktional-grammatische Bestimmungen. In: Redder, A. & Rehbein, J. (Hgg.) Grammatik und mentale Prozesse. Tübingen: Stauffenburg, 295-336

- Rehbein, Jochen (1976) Planen I: Elemente des Handlungsplans; Planen II: Planbildung in Sprechhandlungssequenzen.. Trier: L.A.U.T. Series A, Paper No. 39
- Rehbein, Jochen (1987) Sprachloyalität in der Bundesrepublik? Ausländische Kinder zwischen Sprachverlust und zweisprachiger Erziehung. In: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 26/1987 Universität Hamburg: Germanisches Seminar/Deutsch als Fremdsprache
- Rehbein, Jochen (1992) Zur Wortstellung im komplexen deutschen Satz. In: Hoffmann, L. (Hg.) Deutsche Syntax: Ansichten und Aussichten. Berlin u. New York: de Gruyter, 523-574
- Rehbein, Jochen (1995a) Über zusammengesetzte Verweiswörter und ihre Rolle in argumentierender Rede. In: Wohlrapp, H. (Hg.) Wege der Argumentationsforschung. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog, 166-197
- Rehbein, Jochen (1995b) Grammatik kontrastiv - am Beispiel von Problemen mit der Stellung finiter Elemente. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 21/95, 265-292
- Rehbein, Jochen & Griebhaber, Wilhelm (1996) L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodologische Aspekte ihrer Erforschung. In: Ehlich, K. (Hg.) Kindliche Sprachentwicklung. Opladen: Westdeutscher Verlag, 67-119
- Rehbein, Jochen & Mazeland, Harrie (1991) Kodierentscheidungen. Zur Kontrolle interpretativer Prozesse bei der Kommuniaktionsanalyse. In: Flader, D. (Hg.) Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik. Stuttgart: Metzler, 166-221
- Reich, Hans H. (2003) Sprachstandsanalyse und Bildungsreform. In: Gogolin, I. & Helmchen, J. & Lutz, H. & Schmidt, G. (Hgg.) Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster u. New York: Waxmann, 145-155
- Selinker, Larry (1972) Interlanguage. In: IRAL 10/1972, 209-231
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) (2002) Bärenstark. Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Vorschul- und Schuleingangsphase. Berlin
- Slobin, Dan I. (1973) Cognitive prerequisites for the development of grammar. In: Ferguson, C. A. & Slobin, D. I. (eds.) Studies of Child Language Development. New York: Holt, Rinehart & Winston, 175-208, 628-645
- Slobin, Dan I. (1982) Universal and particular in the acquisition of language. In: Wanner, E. & Gleitman, L. R. (eds.) Language Acquisition - The State of the Art. Cambridge: Cambridge University Press, 128-172
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hg.) (2002) Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screening-Modell für Schulanfänger. München: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung / Stuttgart: Klett
- Süßmilch, Edgar (1985) C-Tests für ausländische Schüler: Sprachdiagnose im Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Fremdsprachen und Hochschule. In: AKS-Rundbrief 13/14/85, 72-82
- Weinrich, Harald (2003²) Textgrammatik der deutschen Sprache. Hildesheim: Olms

¹ Die Arbeit erfolgt im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des von der Gemeinnützigen Hertie Stiftung unterstützten und vom Hessischen Kultusministeriums durchgeführten Förderprojekts "Deutsch & PC". Den genannten Institutionen, Nina Heinrich sowie den am Projekt beteiligten Lehrkräften und SchülerInnen gilt mein besonderer Dank. Mein Dank gilt auch den DiskutantInnen, die unterschiedlich entwickelte Versionen der Arbeit mit ihrer Kritik weitergebracht haben: Workshop "Pragmatik - Sprachlehrforschung" an der Uni

Dortmund 20. bis 21. Juni 2002, Gastvortrag an der Uni Dortmund am 27. April 2004 und die Tagung "Funktionale Pragmatik" an der Uni Hamburg 15. bis 17. Juli 2004. Besonderer Dank gilt schließlich Jochen Rehbein für seine wertvollen Hinweise zu dieser Arbeit.

² Es ist auch nicht ausgemacht, dass bei einer empirisch basierten Analyse nicht noch weitere Bereiche berücksichtigt werden müssten.

³ Fried 2004, 72 ordnet das Verfahren in ihrer Übersicht unzutreffend den sprachheilpädagogischen Verfahren zu, die erst dann greifen, wenn ein Förderbedarf schon festgestellt wurde. Der Unterschied zu dem Verfahren von Clahsen wurde offensichtlich übersehen.

⁴ Den Hinweis zur operationalen Lösung des Problems durch Umkehrung der Stufen verdanke ich Matthias Walther.

⁵ Die Aufnahmen und die Transkriptionen erfolgten im Förderprojekt "Deutsch & PC"

⁶ Bei den Vorklassen handelt es sich um eine Einrichtung an Hessischen Schulen.

⁷ Die Numerierung dient ausschließlich der leichterten Bezugnahme auf einzelne Äußerungen.