

Schulischer Grammatikerwerb unter der Lupe

Das Genfer DiGS-Projekt

Erika Diehl

Summary

The following article summarizes a three-year research project (1995-1998) related to the acquisition of German grammar in tutored conditions. The corpus consisted of written essays of 220 French-speaking learners of GSL in primary and secondary schools in Geneva. The results show that even under classroom conditions, pupils use acquisition strategies which are very similar to those observed in natural acquisition settings. For the domains of verbal morphology, verb placement and case marking, we could distinguish clear acquisitional stages which do not reflect the instructed grammar program. Instead, these stages coincide with those observed in German L1-acquisition in the domains of verbal and noun morphology. In verb placement, however, the initial learner hypothesis was obviously taken from French, while the acquisition progress was directly related to the learners' capacity of giving up the French basic sentence model. These results strongly support Pienemann's "Teachability hypothesis" which claims that grammar instruction has only a chance to be effective if it takes natural acquisition orders and strategies into account.

1 Erkenntnisinteresse, Korpus, Vorgehen

Im Frühjahr 1999 konnten die Ergebnisse eines Forschungsprojektes vorgelegt werden, das der Frage nachgegangen war, wie Fremdsprachenschüler die Regeln der deutschen Grammatik erwerben. Diese Frage ist im Grunde seit mindestens zwanzig Jahren akut, seit in der Spracherwerbsforschung die Hypothese aufgestellt wurde, die Grammatik von Fremdsprachen (= L2) würde auf analoge Weise erworben wie die der Muttersprache (= L1), nämlich in einer geordneten Abfolge von Erwerbsphasen, deren keine übersprungen werden könne; und dies gelte nicht nur für die "natürlichen", ungesteuerten Erwerbsformen, sondern auch - und damit wird die Hypothese für den Fremdsprachenunterricht brisant - für den gesteuerten Erwerb, also für das Fremdsprachenlernen in der Schule. Diese "natürliche Erwerbssequenz" sei - so die Ergebnisse der bisher vorgelegten Untersuchungen (1) - resistent gegen steuernden Einfluss von Unterricht; und dies impliziere wiederum, dass Grammatikunterricht nur dann von Lernern aufgenommen werden könne, wenn er sich an dieser natürlichen Folge orientiere. Dass diese Hypothese keinen Sturm in der Fremdsprachendidaktik ausgelöst hat, lässt sich zum einen sicher mit dem hinlänglich bekannten (und oft beklagten) (2) gegenseitigen Ignorieren von linguistischer Forschung und Schulpraxis erklären; es hat aber wohl seinen Grund auch darin, dass die bislang vorgelegten Untersuchungen auf einer zu schmalen Datenbasis operierten, um hinreichend Belegmaterial für eine grundsätzliche Umorientierung des fremdsprachlichen Grammatikunterrichts liefern zu können.

Diesem Manko abzuhelfen war das Ziel des in Genf durchgeführten Forschungsprojektes "Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht untersucht am Beispiel Deutsch als Fremdsprache", kurz "DiGS" (Deutsch in Genfer Schulen) genannt. Dazu bedurfte es zuerst eines breit angelegten Korpus. Dreissig Deutschlehrerinnen und -lehrer aller Schulstufen, von der 4. Klasse der Primarschule bis zur Maturität, liessen in ihren Klassen über zwei Jahre hinweg acht Aufsätze (Typ "freies Schreiben") verfassen. Auf jeder Klassenstufe gab es mindestens zwei Parallelklassen, an den Schulübergängen mehr, um die "Verluste" im zweiten Untersuchungsjahr möglichst gering zu halten. Aus jeder der 30 Klassen wurden 10 repräsentative Testpersonen ausgewählt, deren Texte seitens der Lehrer selbst einer ersten Analyse unterzogen wurden (3). Ein wissenschaftliches Team von fünf Linguistinnen des deutschen Departements der Universität Genf übernahm die detaillierte Durchsicht der Daten und deren Interpretation vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Forschung zum Erst- und Zweitspracherwerb, und weitere fünf Deutschlehrerinnen fungierten als "Koordinatorinnen" zwischen dem wissenschaftlichen und dem Lehrerteam, um die notwendigen praktischen und organisatorischen Probleme zu lösen.

In dieser engen Zusammenarbeit von Lehrkräften und Linguisten sehen wir die Grundbedingung für das Gelingen unseres Projektes. Die personelle Verzahnung ermöglichte nicht nur den unerlässlichen Informationsfluss in beiden Richtungen, sondern gewährleistete zugleich, dass wissenschaftliches Erkenntnisinteresse und Reflexion auf die didaktischen Konsequenzen ständig aufeinander bezogen blieben. So konnten, nach einer dreijährigen Laufzeit des Projektes, die wissenschaftlichen Ergebnisse und deren didaktische Konsequenzen fast zur gleichen Zeit vorgelegt werden: die vom Lehrerteam formulierten "Recommandations DiGS" (4) im März 1999, das Manuskript des wissenschaftlichen Teams im April desselben Jahres (5).

Dass es im DiGS-Projekt ausschliesslich um den Erwerb grammatischer Formen und Strukturen geht, bedeutet nun keineswegs, dass wir der Grammatik die absolute Priorität im Spracherwerb einräumen. Alle am Projekt Beteiligten sind sich völlig darüber im Klaren, dass das grammatische Können nur einen Teilaspekt der generellen Sprachkompetenz (etwa neben Lexik, Textkonstitution und genereller Kommunikationsfähigkeit) ausmacht. Dennoch nimmt bekanntlich der Grammatikunterricht einen beträchtlichen Raum im Deutschunterricht ein und ist gewiss zu einem grossen Teil verantwortlich für den Ruf des Deutschen, eine schwierige und kaum beherrschbare Sprache zu sein - und somit auch für das in der Westschweiz fast schon als Topos geltende negative Bild des Deutschen, das in ähnlicher Weise als gefürchtetes Selektionsfach gilt wie Mathematik. Auch seitens der Spracherwerbsforschung lassen sich plausible Argumente für die Grammatik als Untersuchungsgegenstand nennen: Der Aufbau sprachlicher Kompetenz lässt sich in keinem Bereich so deutlich beobachten wie eben in jenem der Grammatik. Es ist kein Zufall, dass die bisher vorgelegten Untersuchungen zum Erst- und Zweitspracherwerb, ob natürlich oder gesteuert, überwiegend grammatische Strukturen zum Gegenstand haben. Den Erwerb der entsprechenden Strukturen bei unserer Genfer Schülerpopulation zu untersuchen, versprach somit aufschlussreiche Vergleichs-

möglichkeiten mit dem Erwerb unter natürlichen Bedingungen und mit dem deutschen Erstspracherwerb.

Untersuchungsgegenstand war der Erwerb der Verbal- und Nominalmorphologie sowie der Satzmodelle. In den Schüleraufsätzen wurden sämtliche Konjugations- und Deklinationsmarkierungen sowie die Satzstrukturen (genauer: die Verbstellung) erhoben, die normkonformen sowie die abweichenden, und zu dem im Unterricht vermittelten Grammatikstoff in Beziehung gesetzt. Durch dieses Vorgehen konnte beobachtet werden, welche Grammatikregeln ohne grosse Verzögerung in das Sprachwissen der Schüler integriert werden können und welche einer längeren "Inkubationszeit" bedürfen, bevor sie in den Schüleraufsätzen produktiv werden. Zugleich konnte an den Schülertexten abgelesen werden, zu welchen alternativen Lösungen die Schüler in den Fällen greifen, wenn ihnen die einschlägige Grammatikregel (noch) nicht zur Verfügung steht. Aus den kleineren oder grösseren Phasenverschiebungen zwischen Regelvermittlung im Unterricht und Regelanwendung in der Textproduktion erschlossen wir die Phasenabfolge, in der die grammatischen Regeln des Deutschen von einer frankophonen Schülerpopulation erworben werden. An den "lernalterssprachlichen" Textproduktionen der Schüler lasen wir die Erwerbsstrategien ab, deren sich diese Schüler auf dem Weg zur zielsprachenkonformen Regel bedienen.

2 Die Ergebnisse

Im Folgenden beschränken wir uns darauf, eine knappe Zusammenfassung unserer Ergebnisse vorzulegen, ohne auf die umfangreiche wissenschaftliche Literatur zum Erst- und Zweitspracherwerb einzugehen. Wir verweisen nur dort kurz auf sie, wo Parallelen oder Abweichungen für die Interpretation unserer Resultate relevant sind. Auch die theoretischen Vorüberlegungen werden hier ausgeklammert; Interessierte seien auf den demnächst erscheinenden vollständigen Forschungsbericht verwiesen ([6](#)).

Zunächst kann global festgestellt werden: Die von uns beobachteten Schülerinnen und Schüler setzen sich im Verlauf ihrer Schulzeit durchaus intensiv mit den Regeln der deutschen Grammatik auseinander - allerdings nicht in der Weise, wie es üblicherweise von Fremdsprachenlernern erwartet wird. Die Texte unserer Probanden legen vielmehr die Vermutung nahe, dass ihre Autorinnen und Autoren den Grammatikunterricht, wie er ihnen während des Untersuchungszeitraums angeboten wurde, kaum für ihre Produktionen nutzbar machen können. Das soll nicht heissen, dass sie nicht in der Lage wären, Grammatikregeln zu lernen und in gezielten Übungen anzuwenden. Doch zwischen diesem expliziten Regelwissen und der Fähigkeit, dieses Wissen spontan einzusetzen, besteht offensichtlich ein kategorialer Unterschied - eben jener, der mit der umstrittenen Unterscheidung zwischen Lernen (*learning; apprendre*, d. h. der bewussten Aneignung von Regeln) und Erwerben (*acquisition*, d. h. dem impliziten Regelwissen, über das beispielsweise L1-Sprecher in ihrer Muttersprache intuitiv verfügen) ([7](#)) erfasst werden soll. Unsere

Testpopulation scheint den schulischen Input "umzufunktionieren" und ihn gleichsam als Rohmaterial zu betrachten, aus dem sie je nach ihrem Erwerbsstand ausfiltern, was sie für ihre Sprachverwendung brauchen. Dabei bedienen sie sich im wesentlichen dreier Verfahren:

1. Sie selektieren aus dem Input formelhafte, meist frequente Wendungen, die sie memorieren und unverändert in ihre Produktionen übernehmen, ohne die grammatischen Abhängigkeiten zu durchschauen (Beispiel: *ich gehe in die Schule / ich bin in die Schule*). Diese memorisierten Wendungen werden in der Literatur häufig als "Chunk" bezeichnet. Das Chunk-Lernen ist charakteristisch für frühe Erwerbsstände (in der L2 wie auch in der L1); nach unseren Ergebnissen nimmt es allerdings auch in späteren Erwerbsphasen einen sehr viel grösseren Raum ein, als wir ursprünglich angenommen hatten.
2. Sie versuchen - auch dies analog zu Lernern unter natürlichen Erwerbsbedingungen - aus dem Input eigenständig die zielsprachlichen Regeln zu erschliessen, indem sie zunächst vereinfachte, dann zunehmend differenzierte lernersprachliche Regeln erfinden und sich so schrittweise der zielsprachlichen Norm annähern. Die Chunks können dabei als Exempel dienen, aus denen lernersprachliche Hypothesen abgeleitet werden können - wozu freilich keineswegs alle Schüler fähig sind.
3. Sie greifen dort auf ihr L1-Wissen zurück, wo ihnen ein solcher Transfer sinnvoll und hilfreich erscheint. Dabei haben sie sehr deutliche Intuitionen über die Transferierbarkeit grammatischer Phänomene: Im Bereich der Morphologie kommt es so gut wie nie zur Übernahme französischer Flexive; bei der Verbstellung hingegen dient zunächst das französische Basismodell durchgehend als Ausgangshypothese. In diesem letzteren Bereich sind demnach die deutlichsten Unterschiede zu den Erwerbsverläufen im deutschen L1-Erwerb zu erwarten.

Mit diesen drei Verfahren sind die wesentlichen Wege beschrieben, über die sich unsere Deutschschüler ihre Grammatikkompetenz erarbeiten. Natürlich können wir nicht grundsätzlich ausschliessen, dass der eine oder die andere auch in der Lage ist, gelerntes Regelwissen durch Training in automatisiertes Wissen umzuwandeln. Wir können allerdings auf Grund unserer Befunde mit grosser Bestimmtheit behaupten, dass dies nur bei relativ "einfachen" Regeln funktionieren kann, die einen grossen Gültigkeitsbereich haben und bei denen vor allem relativ eindeutige Form-Funktion-Beziehungen bestehen (8). Jedenfalls liess sich zuverlässig nachweisen, dass sämtliche Testpersonen, auf welche Weise sie sich auch immer ihre Grammatikkenntnisse verschafft haben mögen, beim Erwerb der Verbalflexion, der Verbstellung und der Kasusmorphologie eine ganze bestimmte Reihenfolge einhalten, die im Folgenden kurz nachgezeichnet werden soll.

2.1 Die Bearbeitung der Verbalmorphologie (9)

Beim Erwerb der Verbalflexion liessen sich sechs Phasen unterscheiden. In der ersten - der "präkonjugalen" Phase, wenn die Primarschulkinder zum ersten Mal mit dem Deutschen konfrontiert werden - dominieren zunächst Wendungen und Formeln, die im Unterricht häufig vorkommen, also Chunks. Weniger geläufige Verben erscheinen im Infinitiv. Von einem Erwerb der Personalformen kann erst dann die Rede sein, wenn die Subjekt-Verb-Kongruenz in Angriff genommen wird (= Phase II). Indiz für den Beginn dieser zweiten Phase sind erste Abweichungen bei den Konjugationsformen: Sie zeigen, dass nun offensichtlich nicht mehr nur memorisierte Formen verwendet werden, sondern dass mit den Flexiven eigenständig experimentiert wird. Dabei begnügen sich die Kinder zunächst mit einer einzigen Personalform (mit unterschiedlichen Präferenzen: manche Kinder wählen die 1., andere die 3. Person Singular), dann differenzieren sie ihr Formeninventar aus, wobei sie sich an der regelmässigen Flexion orientieren.

Als nächstes werden zweigliedrige Verbformen bearbeitet, zuerst die Konstruktion Modalverb + Infinitiv (Phase III), dann das Perfekt (Phase IV), bei dem als zusätzliche Komplikation beide Verbalteile flektiert werden müssen. Diese vierte Phase macht der überwiegenden Mehrzahl unserer Testpersonen lange zu schaffen, sei es, weil die unterschiedlichen Funktionen von Infinitiv und Partizip in diesen analytischen Formen unklar bleiben, sei es, weil bei der Bildung des Partizips zwischen regelmässigen und unregelmässigen Verben unterschieden werden muss. Ohnehin bleiben die Paradigmen der unregelmässigen Verben von der Einführung der Modalverben an ein Faktor ständiger Verunsicherung, mit dem die Schüler bis zum Ende ihrer Schulzeit zu kämpfen haben. - Eine zusätzliche Anforderung an das grammatische Erwerbsvermögen stellt Verbalphase V mit dem Präteritum, insofern, als sowohl Personalendung als auch Tempus in der Endsilbe markiert werden müssen; hinzu kommen auch hier wieder die Komplikationen der unregelmässigen Verben. - Wer bis zu dieser Phase vorgedrungen ist, vermag in der Regel die verbleibenden Formen - Plusquamperfekt, Futur, die Konjunktive I und II, das Passiv - ohne allzugrosse Mühe aus den Bausteinen der vorangegangenen Phasen zu konstruieren.

2.2 Das Ringen mit der Deklination [\(10\)](#)

Die Auseinandersetzung unserer Testpersonen mit dem Deklinationssystem wirkt auf den ersten Blick weitgehend chaotisch; die Flexion von Nominal- und Präpositionalphrasen und erst recht die Flexion attributiver Adjektive ist bei ihnen der weitaus fehlerträchtigste Bereich der deutschen Grammatik. Übrigens nicht nur bei ihnen: nicht zufällig steht er ganz am Ende des fremd- wie auch muttersprachlichen Deutscherwerbs. Dies ist ja auch in Anbetracht der Komplexität des Systems keineswegs erstaunlich, wie in Untersuchungen zum Deklinationserwerb regelmässig nachgewiesen wird: die Polysemie der Morpheme sowie die Verschmelzung von Plural-, Genus- und Kasusmarkierungen verstösst ja in vielfacher Hinsicht gegen die Prinzipien von Transparenz und Eindeutigkeit in den Beziehungen von Form und Funktion. Versucht man jedoch, diese vielfach verschlungenen Stränge ausei-

inanderzuidividieren, so zeigt sich, dass die hohe Abweichungsquote im Wesentlichen durch die Kumulierung verschiedener Fehlerquellen zustande kommt, dass jedoch innerhalb jedes einzelnen Teilbereichs der Deklination die Zahl der ziel-sprachenkonformen Lösungen in der Regel höher ist als die der Abweichungen. Das liegt zwar sicher auch daran, dass in Anbetracht der Polysemie bestimmter Elemente der deutschen Deklinationsmorphologie die Abweichungen der lerner-sprachlichen Deklinationssysteme gar nicht immer manifest werden. Es liegt aber auch daran, wie die detaillierte Analyse der einzelnen Teilbereiche der Deklination zeigt, dass die Lernenden mit Hypothesen über die Struktur der L2 arbeiten, die keineswegs beliebig sind und in mehr als der Hälfte der Fälle für jeden Teilbereich zu korrekten Lösungen führen würden - wenn sich die verschiedenen Abweichungen nicht addieren würden zu einer insgesamt an irgendeiner Stelle fehlerhaften Nominalphrase.

Nun stellt jeder der Teilbereiche der Deklination - Plural-, Genus- und Kasusmorphologie - unterschiedliche Anforderungen an die kognitive Kapazität ; dementsprechend unterschiedlich sind auch die kognitiven Instrumente, die unsere Probanden von Fall zu Fall einsetzen.

2.2.1 Genuszuweisung und Pluralmarkierung

Aus ihrer L1 wissen unsere Probanden bereits, dass Nomen verschiedene Genera zugewiesen bekommen und mit Pluralflexiven versehen werden können. Die Konzepte sind ihnen somit bekannt; und dass dem zweigliedrigen Genussystem des französischen im Deutschen ein dreigliedriges gegenübersteht, scheint für sie kein unüberwindliches Problem zu sein. Verschiedene Genuszuweisungen und Pluralal-lomorphe lassen sich schon in den ersten Arbeiten der Viertklässler nachweisen, wobei die richtigen Lösungen deutlich über den abweichenden liegen.

Nun können, solange die Lexik noch relativ überschaubar bleibt, für jedes einzelne Nomen Genus und Pluralmarker noch memorisiert werden. Mit zunehmendem Ausbau der Lexik erweist es sich allerdings als ökonomischer, mit bestimmten Hypothesen zu arbeiten, die aus den bisherigen Erfahrungen mit dem Input abgeleitet werden. Die Hypothesen, mit denen unsere frankophonen Schüler arbeiten, decken sich wiederum weitgehend mit jenen, die deutsche Kinder beim Erwerb ihrer Muttersprache einsetzen. Bei den Genera beispielsweise werden Nomen, die auf ein unbetontes *e* auslauten, bevorzugt als Feminina eingestuft; bei Personenbezeichnungen wird natürliches Geschlecht und grammatisches Genus in Einklang gebracht - und bei beiden Hypothesen ist ja in der Tat die Aussicht auf eine korrekte Genuszuweisung sehr hoch. Generell kommen unsere Probanden mit der Form des definitiven Artikels eher zurecht als mit der des Indefinitartikels und des Possessivpronomens, die beide im Nominativ keine Unterscheidung zwischen Maskulina und Neutra kennen - ein Defizit, dem einige unserer Schüler, genau wie Kinder im deutschen L1-Erwerb, dadurch abhelfen, dass sie diese übermarkieren, und zwar

mit den genussignalisierenden Elementen aus dem Paradigma des bestimmten Artikels (*meiner Hund; eines Kind*).

Auch bei der Pluralmarkierung lassen unsere Probanden erkennen, dass ihre Lernerhypothesen alles andere als beliebig sind. Zwar verwenden sie von Anfang an verschiedene Pluralmarker aus dem deutschen Morpheminventar, generalisieren aber bevorzugt jenes Pluralallomorph, das im Input effektiv am häufigsten vorkommt, nämlich *(e)n*. Als zweithäufigste generalisierte Pluralendung benutzen sie das Nullmorphem, dann folgen *s* und *er* - und somit etablieren unsere Testschüler dieselbe Präferenzhierarchie unter den Pluralmarkern, die auch beim L1-Deutscherwerb beobachtet wurde.

Nun sind freilich die individuellen Erwerbsbilder weniger homogen als der oben skizzierte Überblick. Sowohl bei der Genuszuweisung als auch bei der Pluralmarkierung weichen die Vorgehensweisen der einzelnen Schülerindividuen erheblich voneinander ab; ebenso verschieden sind die Präferenzen für bestimmte Genera und Pluralmarker und erst recht die Erfolgsquoten. Von überindividuellen Gemeinsamkeiten kann also höchstens im Sinne dominierender Tendenzen die Rede sein, und von Erwerbsphasen überhaupt nicht. Weder liess sich im Verlauf der beiden Beobachtungsjahre eine Zunahme der zielsprachengerechten Genuszuweisungen beobachten noch eine Verlagerung bei den Präferenzen für bestimmte Plural-Generalisierungen, nicht bei den einzelnen Schülerindividuen und ebenso wenig auf höheren Schulstufen im Vergleich zu niedrigeren. Die Genuswahl und die Pluralmarkierung sind demzufolge untauglich für die Bestimmung von Erwerbsständen; aufschlussreich für unsere Fragestellung ist jedoch, dass sich auch in diesen beiden Bereichen, wie bei der Verbalflexion, das Erwerbsverhalten unserer Genfer Schülerpopulation weitgehend mit dem deckt, was vom deutschen L1- und natürlichen L2-Erwerb berichtet wird.

2.2.2 Kasusmarkierung

Sehr viel schwerer als Genus und Pluralmarkierungen fällt unseren frankophonen Probanden der Kasuserwerb. Schon die Funktion von Kasus ist ihnen offensichtlich unklar, obwohl auch im Französischen zumindest an den Pronomen die Existenz obliquen Kasus formal erkennbar ist. Sie stellen also zunächst die Bearbeitung der Kasusmorphologie zurück, zumal diese von geringer kommunikativer Relevanz ist, und setzen ihre Erwerbsenergie prioritär für die Verbalmorphologie und die Satzkonstruktion ein. Erst wenn der Erwerb in diesen Bereichen so weit gediehen ist, dass sie Vergangenheit auszudrücken vermögen (Verbalphase IV) und die Verbendstellung beherrschen (Satzmodellphase IV), sind sie überhaupt bereit, sich auf diesen schwierigsten Teil der deutschen Grammatik einzulassen.

Wie beim Verbalbereich, aber anders als bei Genus und Plural, sind sie hier mit einem System konfrontiert, das es in seiner Struktur zu erkennen gilt. Sie verfahren also auch hier, analog zum Erwerb der Verbalflexion, nach dem Prinzip der zu-

nehmenden Ausdifferenzierung. Während der ersten Jahre ihres Deutscherwerbs begnügen sie sich mit einem einzigen Kasus, dem Nominativ. Ist in dieser Zeit ein vereinzelt Nomen mit einem (eindeutigen und normkonformen) obliquen Kasusflexiv versehen, so darf getrost davon ausgegangen werden, dass es sich um einen Chunk handelt. In einer zweiten Phase werden die Artikelwörter mehr oder weniger beliebig mit verschiedenen Flexiven aus dem Morpheminventar des Deutschen versehen, ohne dass ihnen eine kasusunterscheidende Funktion zukäme, so dass es sich auch bei dieser zweiten Phase immer noch um ein Ein-Kasus-System handelt. Von einem Zwei-Kasus-System kann erst die Rede sein, wenn nun eindeutig der Nominativ dem Nomen in der Subjektposition vorbehalten bleibt und die übrigen Nominalgruppen - in der Regel jene, die dem Verb folgen - mit einem beliebigen Flexiv aus dem Paradigma der obliquen Kasus versehen werden. Die letzte Phase, die Ausdifferenzierung dieses Zwei-Kasus-Systems zu einem Drei-Kasus-System (mit funktionaler Differenzierung von Akkusativ und Dativ; der Genitiv kam in unseren Texten ohnehin so selten vor, dass er ausser Betracht bleiben musste), bleibt einer Minderheit in den letzten Klassen des Gymnasiums vorbehalten; und selbst bei den Fortgeschrittensten bedeutet der Vorstoss in diese letzte Phase keineswegs, dass sämtliche Kasus zielsprachengerecht realisiert würden.

Das gilt erst recht für Nominalgruppen in Verbindung mit einer Präposition. Der Kasuserwerb in Präpositionalphrasen (= PP) ist weniger klar nachzuzeichnen, da hier andere Produktionsbedingungen vorliegen als beim Kasuserwerb in Nominalphrasen. Denn PPs sind für die Kommunikation schon in den ersten Texten unserer Probanden zur Angabe von Zeit und Ort unumgänglich (zwei Drittel aller verwendeten Präpositionen unseres Korpus sind lokale Wechselpräpositionen!), und da die Schüler zu diesem Zeitpunkt noch keineswegs in der Lage sind, zwischen Dativ und Akkusativ zu unterscheiden, bleibt ihnen als einzige Möglichkeit, Lokal- und Temporalbestimmungen als Chunks zu memorisieren. So kommt es, dass zielsprachenkorrekte Kasusmarkierungen in PPs erheblich früher als in Nominalphrasen erscheinen. Aber selbst bei eigener, produktiver Bildung von PPs sind diese so oft korrekt, dass Lehrer und Lehrerinnen den trügerischen Eindruck gewinnen können, die Schüler beherrschten tatsächlich das Kasussystem - wobei sie nicht bedenken, dass bei der überaus häufigen Verbindung von PPs mit Eigennamen der fehlerträchtige Artikel ohnehin entfällt und dass ausserdem bei Präpositionen, die den Akkusativ regieren - sei es bei solchen mit festem Kasus, sei es bei lokalen direktiven Wechselpräpositionen - den Lernern die Defizienz des deutschen Kasusparadigmas zugute kommt, das bei Feminina und Neutra keine Unterscheidung zwischen Akkusativ und Nominativ kennt. Diesem Umstand ist es zu verdanken, dass sogar solche Lerner korrekte PPs zustande bringen, die noch nicht über Kasusphase I hinausgelangt sind. Wenn hingegen versucht wird, selbständig Lokalangaben mit Dativ zu bilden, so zeigt sich sehr schnell der Zusammenhang zwischen den Kasuserwerbsphasen und der Fähigkeit, die Kasusmorphologie zielsprachengerecht in PPs einzusetzen oder gar mit dem Kasuswechsel nach Wechselpräpositionen umzugehen: Nur Schülerinnen und Schüler, die zumindest in der Kasusphase III angeht sind, haben eine Chance, eigene normkonforme PPs mit dem Dativ in Oppo-

sition zu solchen mit dem Akkusativ zu bilden. Wer noch mit den Kasusphasen I und II zu kämpfen hat, bildet seine PPs nach dem Zufallsprinzip.

2.2.3 Die Flexion des attributiven Adjektivs

Dass unsere Schülerinnen und Schüler von der Adjektivdeklinations völlig überfordert sind, ergibt sich aus dem oben Gesagten von selbst. Denn bei der Wahl der Flexive attributiver Adjektive muss nicht nur Genus, Numerus und Kasus bedacht werden, sondern auch die syntagmatische Umgebung (Vorhandensein eines Artikelworts oder nicht, wenn ja, ob bestimmt oder unbestimmt). Vor dieser Akkumulation von Schwierigkeiten kapitulieren die meisten; auch den Fortgeschrittensten unserer Testpersonen gelingt die normgerechte Markierung von Adjektiven nur ansatzweise.

Bei denjenigen, die attributive Adjektive zu verwenden wagen - es sind ohnehin nicht viele -, sind verschiedene Verhaltensweisen zu beobachten. Wenn sie die Adjektive überhaupt mit einem Flexiv versehen, so ist es vorwiegend ein *e* - eine keineswegs abwegige Strategie, da sie in vielen Kontexten zu normgerechten Lösungen führt. Daneben treten auch die anderen Flexive des Paradigmas in willkürlicher Streuung auf, der experimentellen Kasusphase II vergleichbar. Diejenigen, die sich auf eine weitere Bearbeitung der Adjektivdeklinations einlassen, versuchen in einem nächsten Schritt, Ordnung in diese Beliebigkeit zu bringen: die einen, indem sie innerhalb der Nominalgruppe einen formalen Ausgleich schaffen, welcher Art auch immer: bevorzugt über Parallelbeugung (d.h. sie wählen für Artikelwort und Adjektiv, vereinzelt auch für das Nomen, dieselbe Endung, nach dem Modell *der kluger Kater, das schwarzes Katze*); andere, die bereits die Abhängigkeit der Adjektivflexion von Genus, Numerus und Kasus erkannt haben, versuchen, die eine oder andere dieser Kategorien (bevorzugt Genus und Numerus) zu berücksichtigen - was keineswegs bedeutet, dass sie ihre Adjektive durchgehend normgerecht markieren. Und wenn auch der Erwerbssweg im allgemeinen von einer Phase der Nichtmarkierung über eine Experimentierphase zu einer Phase der (formalen oder funktionalen) Ordnung führt, so scheint diese Abfolge doch nicht für alle Probanden zwingend zu sein. Allerdings gilt für die attributiven Adjektive wie für die Kasusmarkierung in Präpositionalphrasen, dass nur diejenigen Schüler eine mehr als zufällige Anzahl korrekter Markierungen zustande bringen, die zumindest am Übergang von Kasusphase III und IV stehen.

2.3 Der Erwerb der Satzmodelle [\(11\)](#)

Der Erwerb der Satzmodelle gehört für unsere Probanden nun wieder zu den Erwerbsaufgaben, die sie grundsätzlich bewältigen können - zumindest jene von ihnen, die auf weiterführenden Schulen die Gelegenheit haben, ihre Deutschkompetenz weiter auszubauen. Zum einen ist der deutsche Satzbau relativ einfach erfassbar durch die drei Positionen des Verbs; zum anderen bieten sich in diesem Bereich

Transferstrategien an, umso mehr als das französische Basismodell Subjekt-Verb tatsächlich auch in der L2 vorkommt.

Die Identität von französischen und deutschen Satzstrukturen ist denn auch durchgehend die Ausgangshypothese unserer französischen Schülerpopulation; Deklarativa, Fragesätze, zweiteilige Verbkomplexe sowie Nebensätze werden zunächst nach dem Modell der kanonischen französischen Reihenfolge Subjekt-Verb konstruiert. Der Satzmodellerwerb unserer Schüler könnte beschrieben werden als progressive Entfernung von der muttersprachlichen Basisstruktur.

Das Modell Subjekt-Verb braucht gar nicht erworben zu werden; es wird von den ersten Produktionen an normgerecht eingesetzt; auch koordinierte Sätze dieses Typs erscheinen sehr früh und meist korrekt (= Phase I). Dass auch die Subjekt-Verb-Inversion in Fragesätzen mühelos und sehr bald fehlerfrei gebraucht wird, könnte mit entsprechenden - wenn auch seltener verwendeten - Inversionen in französischen Fragesätzen zu tun haben (= Phase II). Der erste entscheidende Schritt weg vom L1-Modell wird in Phase III getan: für die Distanzstellung zweigliedriger Verbalgruppen mit Endstellung des infiniten Verbalteils (die "Verbalklammer") gibt es im Französischen kein Äquivalent. Freilich bleibt auch hier noch die Reihenfolge Subjekt-Verb unangetastet, ebenso wie in der nächsten Phase, dem Nebensatz mit der Verb-Endstellung (= Phase IV). Erst die Subjekt-Verb-Inversion in Deklarativa (= Phase V) bricht völlig mit dem Grundprinzip des französischen Satzbaus; dies könnte erklären, weshalb sie sich am längsten dem Erwerb widersetzt.

Der Erwerbsverlauf unserer frankophonen Testpersonen unterscheidet sich in diesem Punkt ganz entscheidend von dem des deutschen L1-Erwerbs. Die Satzkonstruktion, die bei den Genfer Schülern den krönenden Abschluss ihres Satzmodell-erwerbs bildet - die Subjekt-Verb-Inversion - , tritt bei deutschen Kindern schon in den frühesten Phasen auf, genauer gesagt: die anfangs noch fluktuierende Stellung des Verbs stabilisiert sich an der zweiten Position, gleichgültig, wie die erste Satzposition besetzt ist, so dass die Stellungen Subjekt-Verb und (X)-Verb-Subjekt in einem Zuge erworben werden.

2.4 Korrelationen oder Parallelen?

In der folgenden Tabelle "Sequenzen im Grammatikerwerb" sind die Ergebnisse unserer Untersuchungen zu den verschiedenen Teilbereichen der deutschen Grammatik zusammengefasst. Dabei wurden nur diejenigen Teilbereiche aufgenommen, bei denen eine klare, unumkehrbare Erwerbsreihenfolge beobachtet werden konnte (also Verbalflexion, Satzmodelle und Kasus in Nominalphrasen). Die Tabelle zeigt für jeden einzelnen Bereich die Erwerbssequenz und zugleich die Parallelen zwischen den Bereichen, wie sie den Schüleraufsätzen entnommen werden konnten; sie ist also sowohl vertikal als auch horizontal zu lesen:

- Die *Vertikale* zeigt die Erwerbssequenzen, die oben beschrieben wurden. Dieser Erwerbsverlauf kann überindividuelle Gültigkeit für sich in Anspruch nehmen; wir haben innerhalb unseres Korpus keine Ausnahmen gefunden.

- Die *Horizontale* zeigt die Parallelen in den Erwerbsverläufen der drei Teilbereiche, die bei einer repräsentativen Mehrheit der Testpersonen beobachtet wurden. Die unterschiedliche Länge der einzelnen Phasen entspricht der bei den Testpersonen mehrheitlich beobachteten Erwerbsdauer pro Phase, bezogen auf die Phasen der anderen Erwerbsbereiche. Grosso modo situiert sich also jede unserer Testpersonen auf einer der möglichen Horizontalen in dieser Tabelle.

Sequenzen im Grammatikerwerb: Zusammenfassung

A Verbalbereich	B Satzmodelle	C Kasus (ohne Präposition)
<p>I Präkonjugale Phase (<i>Infinitive;</i> <i>Personalformen nur</i> <i>als chunks</i>)</p> <p>.....</p>	<p>I Hauptsatz (<i>Subjekt-Verb</i>)</p> <p>.....</p>	<p>I</p>
<p>II Konjugation der re- gelmässigen Verben im Präsens</p> <p>.....</p>	<p>II Koordinierte Haupt- sätze W- Fragen Ja/Nein-Fragen</p> <p>.....</p>	<p>Ein-Kasus-System (<i>nur N-Formen</i>)</p>
<p>III Konjugation der unre- gelmässigen Verben im Präsens</p> <p>Modalverb + Infinitiv</p> <p>.....</p>	<p>III Distanzstellung (<i>Verbalklammer</i>)</p> <p>.....</p>	<p>.....</p>
<p>IV Auxiliar + Partizip</p> <p>.....</p>	<p>IV Nebensatz</p> <p>.....</p>	<p>II Ein-Kasus-System (<i>beliebig verteilte N-, A-, D-</i> <i>Formen</i>)</p>
	<p>V</p>	

..... V Präteritum VI übrige Formen	Inversion (<i>X-Verb-Subjekt</i>) Erwerb der Satzmodelle I - V abgeschlossen III Zwei-Kasus-System Nominativ + Objektkasus (<i>N-Formen + beliebig verteilte</i> <i>A-und D-Formen</i>) IV Drei-Kasus-System Nominativ + Akkusativ + Dativ (<i>N-Formen+A-Formen+D-Formen</i>)
--	--	--

Bei der horizontalen Lektüre ist jedoch mehr Vorsicht geboten als bei der vertikalen. Hier kann es auch zu Verschiebungen kommen (dies soll mit den gepunkteten Linien angedeutet werden), und zwar nach unseren Beobachtungen nur auf Diagonalen von links unten nach rechts oben, m.a.W. in der jeweils linken Spalte kann es einen Vorsprung im Vergleich zur jeweils rechten Spalte geben, oder noch anders gesagt: manche Probanden kommen mit dem Erwerb der Verbalflexion schneller voran als mit dem der Satzmodelle, und mit diesem wiederum schneller als mit der Kasusflexion.

Ob es sich bei Beobachtungen dieser Art um blosse Parallelen handelt oder um erwerbstheoretisch begründbare, zwingende Korrelationen, wird, vor allem in den letzten Jahren, innerhalb der Erwerbstheorie intensiv debattiert, für den natürlichen wie auch für den gesteuerten Erwerb. Auch wir waren ursprünglich davon ausgegangen, auf Grund unseres breiten Datenmaterials nun Klarheit in die zum Teil sehr widersprüchlichen Ergebnisse der bisher vorgelegten Forschungsergebnisse bringen zu können (12). Inzwischen sind wir vorsichtiger geworden, denn die individuelle Variation scheint uns zu gross zu sein, um erwerbslogische Zusammenhänge zwischen den einzelnen Bereichen postulieren zu können. Dennoch kann das Erwerbsbild, das die Tabelle zeigt, nicht zufällig sein; abgesehen von den oben erwähnten "diagonalen" Verschiebungen trifft sie immerhin auf über 200 französischsprachige Deutschlernende zu. Wir interpretieren die Tabelle so, dass sie zeigt, was für frankophone Lerner des Deutschen innerhalb der verschiedenen Grammatikbereiche etwa den gleichen Schwierigkeitsgrad repräsentiert. Dabei sind für diesen Schwierigkeitsgrad innerhalb der verschiedenen Bereiche verschiedene Faktoren verantwortlich: im morphologischen Bereich ist es die Komplexität der Markierungen, im Bereich der Verbstellung die zunehmende Entfernung vom Basismodell der L1, bei allen Bereichen spielt vermutlich auch die kommunikative Relevanz eine Rolle (diese wird von den Lernenden im Verbalbereich offensichtlich als hoch eingeschätzt, im Kasusbereich als gering; bei den Satzmodellen könnte der frühe

Erwerb der Inversion in Fragesätzen - im Gegensatz zu dem späten Inversionserwerb in Deklarativa - ebenfalls in dieser Weise interpretiert werden).

2.5 Grammatikerwerb und Grammatikunterricht

Unsere Befunde sind das Ergebnis eines Deutschunterrichts, in dem die Grammatikunterweisung und -übung einen grossen Stellenwert einnahm - zwar nicht vom Lehrwerk so intendiert (es lag auf der pädagogischen Linie des "Kommunikativen Unterrichts") (13), aber durch zusätzliche Grammatikbroschüren und -übungshefte von der Lehrerschaft entsprechend "korrigiert". Die Progression war so angelegt, dass bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit - also bis zum Ende der 9. *Cycle*-Klasse - der gesamte Grammatikstoff, der in der Erwerbssequenzen-Tabelle erscheint (dazuhin die Adjektivdeklinaton), behandelt worden war und dementsprechend in den weiterführenden Schulen als bekannt und beherrscht vorausgesetzt wurde. Nur im Verbalbereich blieb die systematische Behandlung des Präteritums sowie Futur, Konjunktiv I und II und Passivs dem postobligatorischen Unterricht vorbehalten; die Kasusflexion musste noch um den Genitiv ergänzt werden, der bis zu diesem Zeitpunkt durch die Konstruktion *von + Dativ* ersetzt worden war - in der Annahme, diese sei für die Schüler leichter zu bewältigen ...

Betrachtet man die Reihenfolge, in der die verschiedenen grammatischen Formen und Strukturen im Unterricht zur Zeit des Untersuchungszeitraums eingeführt wurden, so stimmt diese im Verbalbereich recht genau mit der von uns ermittelten Erwerbsfolge überein, so dass hier noch durchaus angenommen werden könnte, dass die Schulkinder tatsächlich den grammatischen Unterrichtsstoff "lernten", wie dies schon immer angenommen wurde. Bei den Satzkonstruktionen bietet sich schon ein anderes Bild: Zwar stimmt die Reihenfolge bis zur Phase IV, dem Nebensatz; doch bei der Inversion kommt es zu einer extremen Diskrepanz: Deklarativa mit Subjekt-Verb-Inversion bekommen die Kinder von der Primarschule an zu hören und zu lesen; in den *Cycle*-Klassen werden sie systematisch geübt, in den weiterführenden Schulen ebenso - dennoch steht ihr Erwerb eindeutig am Ende der Erwerbsskala. Und beim Kasuserwerb kommt es zu geradezu dramatischen Abweichungen, wird doch das Kasusparadigma - einschliesslich der Akkusativ-Dativ-Opposition bei Wechselpräpositionen - schon von der 7. Klasse an erklärt und geübt, also zu einem Zeitpunkt, zu dem die Kinder bestenfalls in Kasusphase II angelangt sind und noch nicht einmal die funktionale Unterscheidung von Casus rectus und Casus obliquus druchschaut haben. Mit der Adjektivdeklinaton, also jenem Bereich, den auch die fortgeschrittensten Maturanden bestenfalls nur ansatzweise beherrschen, werden die Kinder schon von der 8. Klasse an konfrontiert.

In Anbetracht dieses Auseinanderklaffens von Grammatikunterricht und Grammatikerwerb drängt sich abschliessend die Frage auf, welcher Erwerbsstand von einer repräsentativen Mehrheit der Schüler auf den einzelnen Klassenstufen denn nun tatsächlich erreicht wird, m. a. W. auf welcher Horizontalen der Erwerbssequenzen-Tabelle die Mehrheit der Schüler einer Klassenstufe anzusiedeln ist. Unsere Aus-

zählungen haben Folgendes ergeben (aus Gründen der Überschaubarkeit beschränken wir uns im Folgenden auf die Schulübergänge, also auf den Stand am Ende der 6. Primarschulklasse, am Ende der 9. *cycle*-Klasse und bei der Maturität):

- Am Ende der Primarschule befindet sich eine deutliche Mehrheit von Kindern in der Auseinandersetzung mit Verbalphase II (83%) und mit Satzmodellphase II (77%); im Kasusbereich kennen sie nur den Nominativ.

- Am Ende des *Cycle* sind im Verbalbereich 88% der Schüler in Verbalphase IV angelangt, d. h. sie setzen sich mit dem Perfekt auseinander, während sich im Bereich der Satzmodelle ein breites Spektrum auffächert: 41% befinden sich schon in der Inversions-Phase, 37% sind mit dem Nebensatz beschäftigt, 20% kämpfen noch mit der Verbalklammer. Beim Kasuserwerb ist inzwischen die Hälfte der Schüler in der Experimentierphase II angelangt (49%), etwa ein Viertel steht am Anfang oder in der Mitte der Zwei-Kasus-Phase III.

- Auf dem Maturitätsniveau verteilen sich die Schüler im Verbalbereich schwerpunktmässig auf die Phasen IV (Perfekt, 33%) und V (60%); ganz ähnlich liegen die Verhältnisse bei den Satzmodellen (20% sind immer noch in der Nebensatz-Phase, aber immerhin 80% haben es bis zur Inversion geschafft), während die grösste Variationsbreite sich nun im Kasusbereich auftut: etwa die Hälfte der Schüler ist in der Zwei-Kasus-Phase angelangt, ein Viertel ist immer noch in der Experimentierphase II; und von einzelnen Schülern kann angenommen werden, dass sie die Phase IV erreicht haben und somit kurz vor dem Abschluss des Kasuserwerbs stehen.

Anhand dieser Zahlen wird nun auch deutlich, dass Diskrepanzen zwischen dem schulischen Grammatikprogramm und dem tatsächlichen Erwerb nicht nur bei den Satzmodellen und beim Kasus vorliegen, sondern eben doch auch bei der Verbalflexion, zwar nicht in der Unterrichtssequenz, wohl aber im Rhythmus: die schulische Grammatikprogression ist zu steil und lässt einer Mehrheit von Lernern nicht die nötige Zeit für eine Integration des Grammatikstoffes.

Nun könnte eingewendet werden, dass eine andere als die Genfer Schülerpopulation mit einer möglicherweise positiveren Konnotation des Deutschen und einer anderen Lernkultur zu besseren Resultaten gelangen könnte. Wir können dies nicht grundsätzlich ausschliessen; doch gibt uns zu denken, das sich in der Literatur zum Zweitsprachenerwerb gewichtige Stimmen zu Wort melden, die grundsätzliche Kritik an den überhöhten Erwartungen hinsichtlich der grammatischen Kompetenz von Fremdsprachlern anmelden und nachdrücklich für eine Redimensionierung des Grammatikstoffes plädieren, damit er der realen Verarbeitungskapazität von Fremdsprachenschülern gerecht wird (14). Und damit ist die Frage nach den didaktischen Konsequenzen aufgeworfen, die aus den Ergebnissen des DiGS-Projektes für den schulischen Grammatikunterricht zu ziehen wären.

3 Die didaktischen Konsequenzen für den Grammatikunterricht

Sie lassen sich in einem Satz zusammenfassen: Fremdsprachenunterricht sollte so beschaffen sein, dass die natürlichen Erwerbsmechanismen zum Zuge kommen können. Alle weiteren Punkte lassen sich aus diesem Postulat ableiten.

(1) Das schulische Grammatikprogramm sollte sich an der natürlichen Phasenabfolge orientieren.

Wir stimmen mit Pienemann und seiner *Teachability Hypothesis* (15) darin überein, dass neue Formen und Strukturen nur dann bearbeitet und integriert werden können, wenn die erwerbsmässigen Voraussetzungen dafür gegeben sind, m.a.W. wenn die Regeln der voraufgegangenen Phasen erworben sind.

(2) Die Schulkinder sollten mit der L2 in ihrer "natürlichen" Form konfrontiert werden und nicht mit einem reduzierten Input, aus dem alles ausgefiltert ist, was noch nicht im Unterricht behandelt wurde - vorausgesetzt natürlich, es werden Inhalte vermittelt, die ihrem Alter angemessen sind und ihren Interessen entgegenkommen. Die Auswahl der "bearbeitbaren" Strukturen innerhalb dieses Inputs kann den impliziten Lernvorgängen überlassen bleiben; sie setzen sich, wie wir gesehen haben, unter gesteuerten Erwerbsbedingungen ohnehin ebenso durch wie unter natürlichen.

(3) Die Anforderungen an die grammatische Kompetenz von Fremdsprachenschülern sollten dem entsprechen, was sie unter gesteuerten Erwerbsbedingungen realistisch zu leisten vermögen. Man wird nicht umhin kommen, eine Auswahl aus der Gesamtheit des Grammatikstoffes zu treffen (nach dem Gesichtspunkt der kommunikativen Notwendigkeit), den Unterricht zu entzerren und die explizite Regelinstruktion auf diejenigen Bereiche zu begrenzen, in denen sie sinnvoll ist (also auf einfache Regeln mit breitem Gültigkeitsbereich und klaren Form-Funktions-Beziehungen).

(4) Es sollte ein neues Verständnis für die Funktion von Fehlern im Spracherwerbsprozess entwickelt werden. Fehler, so zeigte sich nicht nur in unserer Untersuchung, sind Indizien für den jeweiligen Erwerbsstand der Schüler, für die Phasen, in denen sie sich befinden, und für die Prozeduren, auf die sie rekurren. Fehlerlose Texte sind eben nicht automatisch ein Indiz für Sprachbeherrschung; sie können das Ergebnis einer geschickten Kombination von Vermeidungsstrategien, Chunks und morphologischen Homonymien sein. Das Fehlertabu der Schule ist für den Zweitspracherwerb verhängnisvoll; es könnte einer der Gründe sein, weshalb so viele Schüler in Genf vor der deutschen Grammatik kapitulieren.

(5) Gestützt auf die Kenntnis der Erwerbsmechanismen, der grammatischen Erwerbssequenzen und der Rolle von Fehlern müsste eine neue Evaluierungspraxis

institutionalisiert werden, die den Erwerbsbemühungen der Lernenden gerecht wird. Evaluiert werden sollte beispielsweise nur, was innerhalb oder unterhalb der Erwerbsphasen liegt, die gerade bearbeitet werden. Es scheint uns kontraproduktiv, Schülerleistungen negativ zu beurteilen wegen Fehlleistungen, die sie nach erwerbsmässigem Ermessen gar nicht vermeiden können.

(6) Dringend notwendig ist die Entwicklung von Modellen für einen binnendifferenzierten Grammatikunterricht. Frontale Grammatikinstruktion wird in dermassen heterogenen Klassen, wie sie den Lehrerinnen und Lehrern zugemutet werden, zwangsläufig immer an den Bedürfnissen einiger Schüler vorbeigehen: die fortgeschritteneren werden unterfordert, die schwächeren fühlen sich überrollt. Die Erkenntnisse des DiGS-Projektes können nur dann zum Tragen kommen, wenn jeder Schüler bzw. jede Schülergruppe in ihrem jeweiligen Erwerbsverlauf begleitet und gefördert wird.

Entsprechende Umsetzungsversuche sind in Genf bereits angelaufen. Die Genfer Deutschlehrerschaft ist über die Ergebnisse des DiGS-Projektes informiert; in Fortbildungsseminaren wird vorgeführt und geübt, wie mit Hilfe der Erwerbssequenzen-Tabelle der Erwerbsstand von Schülern ermittelt werden kann; bei Neuformulierungen von Lernzielen und Lehrplänen für den Deutschunterricht werden die DiGS-Ergebnisse berücksichtigt. Ein Team von Deutschlehrerinnen und -lehrern verschiedener Schulstufen sammelt Material für binnendifferenzierte Unterrichtssequenzen, das später über elektronische Datenträger zugänglich gemacht werden soll. So scheint uns das Ziel erreicht, das sich das DiGS-Team gesetzt hatte: eine Brücke zu schlagen zwischen den wissenschaftlichen Erkenntnissen zum gesteuerten Zweitspracherwerb und der Schulpraxis, um damit, wie wir hoffen, den Grammatikunterricht zu entdramatisieren, seine Effizienz zu steigern - und vielleicht sogar, um eine Ahnung zu vermitteln von dem, was die Auseinandersetzung mit der deutschen Grammatik sein kann: ein spannendes geistiges Abenteuer.

Bibliographie:

Clahsen, H. (1984): "The Acquisition of German Word Order: A Test Case for Cognitive Approaches to L2 Development", in: Andersen, R. W. (ed.), *Second Languages. A Cross-Linguistic Perspective*, Rowley Mass., Newbury House, 219-242.

Ellis, R. (1989): "Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the Classroom Acquisition of German word order rules", *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 305-328.

Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

Krashen, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt, Pergamon.

Kwakernaak, E. (1996): *Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden*, Amsterdam, Atlanta, Rodopi.

Meisel, J. M. (1986): "Word order and case marking in early child language. Evidence from simultaneous acquisition of two first languages: French and German", *Linguistics*, 24, 123-183.

Pienemann, M. (1987): "Determining the influence of instruction on L2 speech processing", *Australian Review of Applied Linguistics*, 10 (2), 83-113.

Pienemann, M. (1989): "Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypothesis", *Applied Linguistics*, 10/1, 52-79.

Slobin, D. I. (1973): "Cognitive prerequisites for the development of grammar", in: Ferguson, Ch. A., Dan I. Slobin (eds.), *Studies of Child Language Development*, New York, Appleton-Century-Crofts, 175-276.

Tschirner, E. (1996): "Scope and Sequence: Rethinking Beginning Foreign Language Instruction", *The Modern Language Journal*, 80, 1-12.

Vorwärts International (1972, 1974): Herausgegeben von der Gilde-Buchhandlung C. Kayser, Bonn.

Wurzel, W. (1994): "Skizze der natürlichen Morphologie", *Papiere zur Linguistik*, 50/1, 23-50.

Fussnoten:

[1] Vgl. etwa Ellis (1989) und Pienemann (1987) und (1989). [\[Zurück\]](#)

[2] So z. B. Kwakernaak (1996), 160 ff. [\[Zurück\]](#)

[3] Die Namen sämtlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter können hier aus Platzgründen nicht genannt werden; sie sind den in Anm. 4 und 5 genannten Veröffentlichungen zu entnehmen. [\[Zurück\]](#)

[4] Interessenten können diese "Recommandations" beziehen beim Département de l'Instruction Publique du Canton de Genève, Direction générale de l'enseignement secondaire, Case postale 425, 1211 Genève. Kontaktperson: Mme Chantal Andenmatten Gerber. [\[Zurück\]](#)

[5] Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I., Studer, Th.: Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Erscheint bei Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik) im Frühjahr 2000 (etwa 430 S.). [\[Zurück\]](#)

[6] Vgl. Anm. 5. Dort sind auch die hier zwangsläufig nur im Überblick wiedergegebenen Resultate im Detail nachzulesen und anhand eines umfangreichen Belegmaterials und zahlreicher tabellarischer Darstellungen zu überprüfen. [\[Zurück\]](#)

[7] Das in der Erwerbsforschung nach wie vor kontroverse Begriffspaar *acquisition vs. learning* gelangte bekanntlich durch Krashen in die öffentliche Diskussion, vgl. etwa Krashen (1981). [\[Zurück\]](#)

[8] Diese letztere Bedingung ist eines der von Slobin schon 1973 formulierten *Operating Principles* von Spracherwerb generell; es hat heute noch in der wissenschaftlichen Diskussion seinen Stellenwert, z. B. in der "natürlichen Morphologie", wo davon ausgegangen wird, dass bestimmte Beziehun-

gen zwischen Inhalt und Ausdruck der menschlichen Sprachfähigkeit besser entsprechen und deshalb auch leichter gelernt werden können (vgl. Slobin 1973 und Wurzel 1994). [\[Zurück\]](#)

[9] Die hier referierten Ergebnisse wurden von Sandra Leuenberger und Isabelle Pelvat erarbeitet. [\[Zurück\]](#)

[10] Der Deklinationserwerb wurde von Helen Christen und Thérèse Studer untersucht, Genus und Plural sowie Adjektivflexion von Helen Christen, Kasus von Thérèse Studer. [\[Zurück\]](#)

[11] Der Satzmodellerwerb wurde von Erika Diehl bearbeitet. Das Augenmerk galt dabei ausschliesslich der Verbstellung. [\[Zurück\]](#)

[12] Vgl. etwa die Kontroverse zwischen Clahsen (1984) und Meisel (1986). [\[Zurück\]](#)

[13] Es handelte sich um das Lehrwerk "Vorwärts", das in den 70er Jahren für Deutsch als Fremdsprache herausgebracht wurde. [\[Zurück\]](#)

[14] "(...) our present grammar sequences are far too ambitious for productive purposes, and are more likely to overwhelm than to help language learners" (Tschirner 1996: 10). Siehe auch Ellis: "(...) there may be limits to what is achievable through classroom learning for the simple reason that there are limits regarding what most learners are capable of achieving under any conditions" (1994: 658). [\[Zurück\]](#)

[15] Vgl. Pienemann (1989), 60 ff. [\[Zurück\]](#)