

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku
Nastavnički smjer

Jelena Djekić

**LERNERSPRACHEN
KROATISCHSPRACHIGER
DEUTSCHLERNER**

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Marija Lütze-Miculinić

Komentorice: dr. sc. Maja Häusler

Vita Žiborski Kovačić

Zagreb, Rujan 2014

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all denen bedanken, die mir bei der Anfertigung meiner Magisterarbeit stets mit Rat und Tat zur Seite gestanden haben.

Ich bedanke mich in erster Linie bei meinen Mentorinnen dr. sc. Maja Häusler, dr. sc. Marija Lütze-Miculinić und Vita Žiborski Kovačić, die mich bei der Ausarbeitung dieser Arbeit begleitet haben. Es waren ihre Türen, die immer offen standen und ihre Ratschläge, die mich geleitet haben. Ich danke ihnen für ihr Verständnis und ihre Unterstützung.

Ein herzliches Dankeschön geht an meine Eltern und alle anderen Familienmitglieder, die mir während meiner Studienzzeit stets eine Stütze waren. Ihr Vertrauen in mich hat mich auf dem richtigen Weg gehalten.

Mein Dank geht auch an alle Kollegen und Kolleginnen, ohne die das Studieren bei weitem nicht so viel Spaß gemacht hätte.

Inhaltsverzeichnis

1. EINFÜHRUNG.....	4
2. SPRACHERWERBSFORSCHUNG	6
2.1. BEGRIFFE UND KONZEPTE.....	6
2.2. ZUR ENTWICKLUNG DER ZWEITSPRACHENERWERBSFORSCHUNG	8
3. WIE LERNEN MENSCHEN EINE FREMDE SPRACHE?	10
3.1. BEHAVIORISMUS.....	10
3.2. NATIVISMUS	11
3.3. KOGNITIVISMUS.....	12
4. LERNERSPRACHE(N).....	13
4.1. PROZESSE IN LERNERSPRACHEN.....	14
4.2. MERKMALE VON LERNERSPRACHEN.....	17
4.4. LERNERSPRACHENENTWICKLUNG	20
4.4.1. ERWERBSSEQUENZEN.....	22
4.4.2. DAS PROJEKT „DEUTSCH IN GENFER SCHULEN“	23
5. ANALYSE DER LERNERSPRACHE KROATISCHSPRACHIGER DEUTSCHLERNER	25
5.1. SATZMODELLERWERB	26
5.1.1. S-V-MODELL BEI EINFACHEN UND KOORDINIERTEN SÄTZEN	27
5.1.2. DIE VERBALKLAMMER	29
5.1.3. DER NEBENSATZ.....	30
5.1.4. DIE SUBJEKT-VERB-INVERSION.....	31
5.2. VERBALBEREICH.....	33
5.2.1. DIE KONJUGATION DER REGELMÄSSIGEN UND UNREGELMÄSSIGEN VERBEN IM PRÄSENS	33
5.2.2. DER ERWERB DES PERFEKTS	37
5.2.3. DER ERWERB DES PRÄTERITUMS.....	39
5.2.4. INDIVIDUELLE UNTERSCHIEDE.....	40
5.3. DER ERWERB DER KASUS IN NOMINALPHRASEN	43
6. SCHLUSSWORT.....	45
Tabellenverzeichnis	47
Beispiele für die Schüleraufsätze.....	48
Literaturverzeichnis	52

1. EINFÜHRUNG

Sowohl in der Alltags- als auch in der Fachwelt gibt es viele verschiedene Meinungen darüber, wie (Fremd-)Sprachen erworben bzw. gelernt werden. Fast jedermann glaubt, dazu etwas sagen zu können (Henrici/Riemer 2007). Aus wissenschaftlicher Sicht untersucht die Spracherwerbsforschung die Prozesse, Strukturen und Bedingungen, die sich beim Erlernen von Sprache(n) manifestieren. Leitfragen sind unter anderem: Muss zwischen „gesteuertem“ und „ungesteuertem“ Erwerb, zwischen L1-, L2-, L3-, Ln-Lernen unterschieden werden? Welche Faktoren beeinflussen den Erwerb und die weitere Verarbeitung von Sprache? Lassen sich Erwerbssequenzen identifizieren? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für das Lehren und Lernen fremder Sprachen in unterschiedlichen Kontexten? In meiner Arbeit werde ich versuchen, auf diese und andere Fragen vornehmlich aus der Sicht des Lernersprachenkonzepts und mit Bezug auf die bis dato vorliegende Fachliteratur Antworten zu finden.

Das zweite Kapitel meiner Arbeit ist als kurze Einführung in die Spracherwerbsforschung gedacht. Hier sollen, erstens, diese wissenschaftliche Disziplin und ihre Teilbereiche definiert werden und zweitens, grundlegende Termini dieser Disziplinen kurz erklärt werden, um eine Basis für weitere Ausführungen zu legen.

Im dritten Kapitel sollen einige der bis dato vorliegenden lernpsychologischen Theorien (Behaviorismus, Nativismus, Kognitivismus und Konstruktivismus) und Zweitspracherwerbtheorien kurz beschrieben werden, um zu befragen, welche Erkenntnisse für das Lernen im Allgemeinen und das Sprachenlernen im Besonderen sie geben können. Die Ausführungen in der Arbeit sollen nur einen kurzen Überblick über allgemeine Lerntheorien und Zweitspracherwerbtheorien geben, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Berücksichtigung finden vornehmlich theoretische Ansätze, an denen eine Progression der Zweitspracherwerbtheorie in Richtung einer Interlanguagehypothese veranschaulicht werden soll.

Im vierten Kapitel soll die *Interlanguage* (Lernersprache) – heute das zentrale Konzept in der Zweitspracherwerbsforschung – detaillierter unter die Lupe genommen werden. Hier sollen theoretische Annahmen über Lernersprachen erläutert werden, wobei im Mittelpunkt Prozesse in Lernersprachen, Merkmale von Lernersprachen, sowie Erwerbssequenzen als sprachliche Merkmale stehen.

Das fünfte und letzte Kapitel meiner Arbeit beinhaltet einen eigenständigen Versuch der Lernersprachenanalyse kroatischer Deutschlerner. Ich werde Aufsätze kroatischer Deutschlerner analysieren, um festzustellen, welche sprachlichen Einheiten sie erworben haben und bei welchen sie immer noch Fehler machen. Anhand der gewonnenen Informationen will ich versuchen, die Verfasser der Aufsätze verschiedenen Entwicklungsstufen zuzuordnen.

2. SPRACHERWERBSFORSCHUNG

2.1. BEGRIFFE UND KONZEPTE

Die Spracherwerbsforschung ist eine wissenschaftliche Disziplin, die Untersuchungen im Bereich des Erst-, Zweit- und Fremdsprachenerwerbs umfasst¹. Die wichtigsten Teilbereiche dieser Disziplin sind daher die Erstspracherwerbsforschung, die Zweitsprachenerwerbsforschung und die Fremdsprachenforschung. So eindeutig die Einteilung und Differenzierung dieser Bereiche und ihrer zugrunde liegenden Konzepte und Begrifflichkeiten scheinen mag, so oft stößt man in der Fachliteratur auch auf Überlappungen der Teilbereiche und terminologische Ungereimtheiten². Um diesen in der vorliegenden Arbeit vorzubeugen und die weitere Ausarbeitung zu erleichtern, sollen die wichtigsten Begriffe und Konzepte hier kurz definiert und erläutert werden.

An erster Stelle sollen die Termini Erst-, Zweit- und Fremdsprache erläutert werden. Anstelle des Begriffs *Erstsprache* wird häufig der Begriff *Muttersprache* verwendet. Im Hinblick darauf, dass die Erstsprache nicht immer die Sprache der Mutter sein muss (Hufeisen/Riemer 2010) und darauf, dass mit dem Begriff Erstsprache keine Angaben bezüglich der Person, von der die Sprache erworben wurde, der Umgebung, mit der sich der Sprecher identifiziert, veränderter Lebensumstände usw. verbunden sind (Jelaska et al. 2005), gebe ich in der vorliegenden Arbeit der Einfachheit halber dem Begriff Erstsprache (Abkürzung L1) den Vorrang. Die Abkürzung L2 wird traditionellerweise als Oberbegriff für Fremdsprache und Zweitsprache verwendet (Hufeisen/Riemer 2010). Von *Fremdsprache* ist die Rede, wenn die Zielsprache³ nicht im zielsprachigen Land selbst gelernt wird, während es als *Zweitsprache* bezeichnet wird, wenn es innerhalb des zielsprachigen Landes gelernt wird (Jelaska 2007; Hufeisen/Riemer 2010). Während sich die Erstspracherwerbsforschung mit Fragen der Aneignung von Erstsprache(n) befasst, spricht man von L2-Erwerb, „wenn die Aneignung einer oder mehrerer Sprachen sukzessiv in späteren Jahren erfolgt“ (Hufeisen/Riemer 2010:738). Dieser Begriff geht folglich nicht auf die von S. Krashen eingeführte Unterscheidung zwischen dem spontanen, unbewussten, ungesteuerten Erwerben (außerhalb unterrichtlicher Kontexte) und dem bewussten, organisierten, gesteuerten Lernen (weitgehend

¹ vgl. Hufeisen/Riemer (2010:738)

² Dies ist keineswegs nur ein Problem in der deutschsprachigen Fachliteratur. Zur terminologischen Diskrepanz in der englischen und der daraus hervorgehenden kroatischen Literatur siehe Jelaska 2007.

³ Der Begriff *Zielsprache* bezeichnet die zu lernende Sprache (Henrici/Riemer 2007)

in unterrichtlichen Kontexten) einer Sprache ein (Medved Krajnović 2010). Unter L2-Erwerb versteht man demnach sowohl den Zweitspracherwerb als auch das Fremdsprachenlernen.

Im Hinblick auf die Differenzierung zwischen den Begriffen Fremd- und Zweitsprache sowie den Prozessen des Erwerbens und Lernens einer Sprache und unter Beachtung der verschiedenen Kontexte, in denen sich das Erwerben/Lernen vollzieht, wird jedoch weitgehend zwischen zwei charakteristischen Prozessen unterschieden: Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen (Medved Krajnović 2010; Hufeisen/Riemer 2010). Während von *Zweitspracherwerb*, dem Untersuchungsfeld der Zweitspracherwerbsforschung, vornehmlich dann gesprochen wird, wenn die Zielsprache spontan, d.h. ohne bewusstes Lernen, im zielsprachigen Land selbst erworben wird, bezieht sich das *Fremdsprachenlernen* auf die Aneignung einer Fremdsprache im unterrichtlichen Kontext außerhalb des zielsprachigen Landes (Medved Krajnović 2010). Obwohl eine solche Differenzierung der Prozesse klar erscheinen mag, kann sie in der Praxis nur schwer oder gar nicht konsequent durchgehalten werden (Königs 2010). So kann der Lerner z.B. auch außerhalb der unterrichtlichen Umgebung mit der Zielsprache (Fremdsprache) in Berührung kommen (Fernsehen, Internet u.Ä.) und so gewonnene Regeln und Einsichten mit in den Unterricht integrieren (ibid.). Möglich sind auch sog. Mischformen des Zweitspracherwerbs, wenn z.B. ein kroatischer Erstsprachler einen Deutschkurs in einem deutschsprachigen Land besucht, die Zielsprache (Zweitsprache) aber gleichzeitig auch im alltäglichen Leben in der deutschsprachigen Umgebung erwirbt (Medved Krajnović 2010). Dazu kommt, dass heute die Grenzen zwischen Zweitsprache und Fremdsprache, wie sie oben beschrieben wurden, nicht mehr trennscharf gezogen werden können (ibid.). Als Beispiel stellt Medved Krajnović (2010:5) die Frage nach dem Status der englischen Sprache für einen kroatischen Geschäftsmann, der in einer internationalen Firma beschäftigt ist, in Kroatien lebt, sich jedoch auf häufigen Reisen vorwiegend mit dem Englischen zur Kommunikation bedient. Aus den genannten Gründen kommen in der Fachliteratur auch Begriffe wie *ungesteuerter und gesteuerter Zweitspracherwerb und Fremdspracherwerb* (Henrici/Riemer 2007) vor, während Heyd (1990) vom *ungesteuerten Fremdspracherwerb* und dem *unterrichtsgesteuerten Fremdsprachenlernen* spricht. Königs verwendet andererseits den Terminus „Fremdsprachenaneignung“ als Oberbegriff für sowohl Zweitspracherwerb als auch Fremdsprachenlernen, um „terminologische Irritationen zu vermeiden“ (2010:755). Dieser ist daher gleichbedeutend mit dem oben erwähnten Begriff des L2-Erwerbs.

2.2. ZUR ENTWICKLUNG DER ZWEITSPRACHENERWERBSFORSCHUNG

Mit Fragen des Spracherwerbs und der Sprachvermittlung beschäftigt sich die Wissenschaft seit Jahrzehnten, wobei anfangs der Vermittlung von Sprachen mehr Aufmerksamkeit gewidmet wurde, als der Erklärung des Spracherwerbs selbst (Henrici/Riemer 2007). Die Zweitsprachenerwerbsforschung, die jahrelang sehr eng an die Fremdsprachendidaktik gebunden war, ist andererseits eine relativ junge Disziplin, die sich erst in den letzten 20 bis 30 Jahren zu einer selbstständigen wissenschaftlichen Disziplin etabliert hat (ibid.). Über die Entwicklung der Zweitsprachenerwerbsforschung schreibt W. Klein (1987:9):

„Die Zweitspracherwerbsforschung hat keine sehr lange Tradition. Während die Sprachlehrforschung (...) auf eine lange Geschichte zurückblickt (...), gab es bis vor rund fünfzehn Jahren nur vereinzelte Untersuchungen darüber, nach welchen Prinzipien man eine Zweitsprache erwirbt, ganz zu schweigen von eigenständigen, geschlossenen Theorien. Das hat sich seither geändert: Die Zahl der empirischen Arbeiten ist kaum mehr zu überblicken (...)“

Die Verkoppelung zwischen Zweitsprachenerwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik existiert zwar noch heute, jedoch in der Form, dass die Erstere empirisch begründete Befunde liefert, auf die sich die Zweitere in der Praxis stützen könnte (Henrici/Riemer 2007). Die Zweitsprachenerwerbsforschung existiert heute „unabhängig von pädagogisch-didaktischen Implikationen als selbstständige Disziplin, u.a. als Teil einer umfassenden Erforschung von Sprache und Sprachverhalten“ (ibid. 39).

An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass für die Zweitsprachenerwerbsforschung eine interdisziplinäre Ausrichtung charakteristisch ist (Henrici/Riemer 2007). Wenn man für eine wissenschaftliche Disziplin sagt, dass sie interdisziplinär ausgerichtet ist, dann will man hervorheben, dass sie sich auf Erkenntnisse, Untersuchungsverfahren, Datenbasen und Methodologien verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen und akademischer Fächer stützt (Medved Krajnović 2010). Dies hat den Vorteil, dass Fragen zum Spracherwerb aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden. Die Kehrseite ist jedoch, dass Verständigungsprobleme zwischen den verschiedenen Positionen und Bereichen entstehen, sowie Überlappungen zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen (Henrici/Riemer 2007). So wurde ab Ende der 1980er Jahre der Begriff Fremdsprachenforschung eingeführt, „und zwar in der Absicht, einen Forschungsbereich zu benennen, der nicht mit einer bestimmten institutionalisierten Fachrichtung verbunden ist. Sowohl Sprachlehrforscher,

Zweitsprachenerwerbsforscher als auch Fremdsprachendidaktiker können also unter dem 'organisatorischen Dach' der Fremdsprachenforschung zusammenarbeiten“ (Edmondson/House 2006:15 nach Timm und Vollmer 1993)⁴.

Wie Henrici und Riemer (2007) festhalten, sind für die Etablierung der Zweitsprachenerwerbsforschung in Deutschland vor allem umfassende empirische Forschungsprojekte von Wichtigkeit, wie z.B. das *Kieler Projekt* zum Zweitsprachenerwerb von Kindern, das *Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch* und das *Wuppertaler ZISA-Projekt* zum Zweitsprachenerwerb von Arbeitsmigranten sowie das *Berliner Projekt P-Moll* zur Modalität von Lernervarietäten.

Abschließend zu diesem Kapitel und vorausblickend auf die Wichtigkeit und den Einfluss des Lernersprachenkonzepts, welches die vorliegende Diplomarbeit thematisiert, soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass Hufeisen und Riemer (2010:738) die Spracherwerbsforschung als wissenschaftliche Disziplin definieren, die „Lern- bzw. Erwerbsprozesse von Erst-, Zweit- und Fremdsprachen und *den sich entwickelnden (lerner-) sprachlichen Systemen*“ untersucht.

⁴ Während es in der Zweitsprachenerwerbsforschung um „das 'Lernen' oder das 'Erwerben' von Sprachen in vornehmlich 'natürlicher', also außerschulischer Umgebung“ geht (Edmondson/House 2006:14), beschäftigt sich die Sprachlehrforschung „mit dem gesteuerten L2-Lernen in verschiedenen Lernkontexten“ (ibid. S. 18). Die Fremdsprachendidaktik befasst sich andererseits vornehmlich „mit praxisbezogenen, also zumeist lehrbezogenen Problemen“ und ist daher „eng mit der Lehrerausbildung verknüpft“ (ibid. S. 12), wobei die Lernerperspektive wenig beachtet wird.

3. WIE LERNEN MENSCHEN EINE FREMDE SPRACHE?

Diese Frage hat sich wohl jeder schon mal gestellt, ob aus fachlichem Interesse oder allgemeiner Neugier (Henrici/Riemer 2007). Der Zweitsprachenerwerb ist ein ziemlich komplexes Phänomen, das von vielen verschiedenen Faktoren bestimmt wird und dessen Beschreibung und Erklärung sich schwierig gestaltet (Klein 1987:35). Es mangelt dennoch nicht an Versuchen lerntheoretische Modelle zu entwickeln, die zwar auf unterschiedliche Daten zurückgreifen und verschiedene Methoden und Erkenntnisinteressen haben, jedoch alle dazu beitragen, die Frage zu beantworten, wie eine Sprache gelernt wird (Hufeisen/Riemer 2010:740). Es stellt eine Herausforderung dar, aus der Fülle vorhandener Forschungsansätze und Theorien eine Auswahl zu treffen. Die Auswahl in der vorliegenden Arbeit folgt deshalb einem eher einfachen Kriterium: vor dem Hintergrund allgemeiner Lerntheorien sollen Zweitspracherwerbsmodelle herangezogen und beschrieben werden, an denen versucht werden soll, eine Progression der Zweitspracherwerbtheorie in Richtung Lernersprachentheorie zu veranschaulichen.

3.1. BEHAVIORISMUS

Die behavioristische Lerntheorie geht bei allen Lernprozessen, so auch beim Spracherwerb und -gebrauch (insbesondere Skinner 1957), von zwei zentralen Kategorien aus: dem Reiz (*stimulus*) und der Reaktion (*response*) (Schmidt 2010). „Über einen bestimmten Reiz und positive Verstärkung wird eine gewünschte Reaktion so lange eingeübt, bis die Reaktion als eine eigene Aktion – auch ohne Stimulus – automatisiert ist“ (Hufeisen/Riemer 2010:740). Innerpsychische Vorgänge (Prozesse im Gehirn), die mit naturwissenschaftlichen Begriffen nicht beschrieben werden können, werden hier erst gar nicht herangezogen (Schmidt 2010).

Behavioristischen lerntheoretischen Annahmen entspringt die von Fries (1945) und Lado (1957) begründete *Kontrastivhypothese* (Heyd 1990). Die Kontrastivhypothese behauptet, in ihrer sog. „starken Version“, dass Strukturunterschiede zwischen Erst- und Zweitsprache zu Lernschwierigkeiten, d.h. zu Fehlern führen (negativer Transfer), die durch kontrastive Beschreibung der beiden Sprachen vorhergesagt werden können. Strukturähnlichkeiten führen andererseits zu positivem Transfer – Lernschwierigkeiten und Fehler bleiben aus. Sie wurde

durch die konkrete Fehleranalyse jedoch widerlegt. Es zeigte sich, dass Fehler in vielen Fällen nicht dort auftraten, wo die kontrastive Analyse sie prognostizierte, und umgekehrt, dass dort, wo fehlerfrei Äußerungen erwartet wurden, Fehler dennoch auftraten. Die ursprüngliche „starke“ Version wurde deshalb Anfang der 70er Jahre des 20. Jhs. durch die sog. „schwache“ Version ersetzt. Sie besagt, dass aufgetretene Fehler letztendlich mit negativem Transfer aus der Erstsprache erklärt werden können⁵.

3.2. NATIVISMUS

Nativistische Ansätze stellen eine Abkehr von behavioristischen Lerntheorien dar (Riemer 2010). Der Spracherwerb wird nicht mehr als „imitativer Vorgang“, sondern als „ein Prozess der Entfaltung angeborener und spezifischer Fähigkeiten“ (ibid. 799) betrachtet. Chomsky entwickelt dieser Annahme folgend seine Theorie der Generativen Grammatik. Er geht davon aus, dass jeder Mensch mit einem mentalen Spracherwerbsmechanismus ausgestattet ist, der über angeborenes, intuitives, implizites Wissen – die Universalgrammatik – verfügt, das durch sprachlichen Input zwar aktiviert wird, den Spracherwerb jedoch automatisch steuert (Heyd 1992).

Auf nativistische Ansätze stützt sich die von Corder und anderen Anfang der 70er Jahre begründete *Identitätshypothese*, die in Widerspruch zur Kontrastivhypothese steht. Sie behauptet, dass die zu lernende Sprache (Zweitsprache) und ihre strukturellen Merkmale den angeborenen Spracherwerbsmechanismus auslösen, der den Spracherwerb steuert. Aufgrund von Beobachtungen der Sprachproduktionen, die gleichermaßen beim Erst- und Zweitspracherwerb auftreten, entwickeln Vertreter der Identitätshypothese die Annahme von sog. Entwicklungssequenzen, die der Lerner nicht variieren kann. Danach ist es unbedeutend, ob eine Sprache als Erst- oder Zweitsprache erworben wird. Bei beiden verlaufen die Aneignungsprozesse ähnlich, wenn nicht identisch. Fehler werden daher nicht durch die Erstsprache (interlinguale Interferenz) verursacht (wie von der Kontrastivhypothese postuliert), sondern durch die Zweitsprache selbst (intra-linguale Interferenz)⁶. Damit wird eine Erklärung für Spracherwerbsphänomene geliefert, die der Behaviorismus nicht erklären

⁵ Zu der vorliegenden Ausführung über die Kontrastivhypothese vgl. Klein (1987:37/38), Edmondson/House (2006:218-222), Königs (2010:756) und Hufeisen/Riemer (2010:740)

⁶ Die vorliegende Erklärung der Identitätshypothese folgt der Ausführung in Königs (2010:756/757)

konnte, z.B. warum Kinder Äußerungen produzieren, die sie so nie gehört haben konnten und die einer eigenen Systematik zu unterliegen scheinen (Hufeisen/Riemer 2010).

3.3. KOGNITIVISMUS

In den 60er Jahren des 20. Jhs. rücken nach der sogenannten „kognitiven Wende“ die Denkprozesse im Gehirn (Wahrnehmen, Erkennen, Verarbeiten, Behalten) völlig in den Vordergrund (Schmidt 2010). „Kognitive Spracherwerbtheorien gehen davon aus, dass Lernen im Rahmen einer selbsttätigen Auseinandersetzung des lernenden Individuums mit seiner Umwelt erfolgt“ (Hufeisen/Riemer 2010:741). Spracherwerb und -gebrauch werden als kreative, kognitive, aktive und komplexe geistige Tätigkeiten des Menschen verstanden, wobei „Sprache und Denken untrennbar ineinander verwoben“ (R. Schmidt 2010:10) sind. Mit dem Erwerb der Erstsprache erwirbt der Mensch demnach auch eine erstsprachliche Sicht auf die Welt, die Teil seiner kulturellen und individuellen Identität ist (ibid.). Neues Wissen (Zweitsprache) wird auf der Basis des vorhandenen Wissens (Erstsprache) verarbeitet. Außer sprachspezifischen kommen nun auch individuumsspezifische Variablen ins Blickfeld der Forschung, wie z.B. Alter und Lernumfeld (Hufeisen/Riemer 2010). In den 1990er Jahren entwickeln Sprachlehrforscher im Bereich der kognitiven Lerntheorien sog. konstruktivistische Ansätze, die das Lernen als autonomen und individuellen Konstruktionsprozess des Lernenden beschreiben, bei dem vor allem der Input und die Interaktion mit anderen (Kommunikation) von Relevanz sind (ibid.).

Die von Selinker 1972 formulierte *Interlanguagehypothese* stellt eine Art Kompromiss zwischen der Kontrastivhypothese und der Identitätshypothese dar (Königs 2010). Sie integriert ihre jeweiligen Erkenntnisse und erweitert sie um einige weitere Komponenten. Nach der Interlanguagehypothese bilden Lerner eine Art Zwischensprache (spezifisches Sprachsystem) aus, die gleichermaßen Merkmale der Erstsprache, der zu lernenden Zweitsprache, aber auch eigene, von beiden Sprachen unabhängige Merkmale aufweist. Diese Zwischensprache ist gleichermaßen systematisch (d.h. Vorgänge und Erwerbsschritte geschehen nicht zufällig oder willkürlich) und variabel (sie befinden sich dennoch in ständiger Veränderung) (ibid.). Selinker spricht von fünf zentralen kreativen kognitiven Prozessen, die vor allem zur Erklärung von Fehlern in der Zweitsprache dienen: Transfer (zumeist aus der Erstsprache), lehrinduzierter Transfer (aus der Lernumgebung),

Lernstrategien, Kommunikationsstrategien und Übergeneralisierung (Verallgemeinerung von sprachlichen Beispielen zu sprachlichen Regeln). Mit der Interlanguagehypothese rücken vor allem die mentalen Strategien und die Rolle der Lernerautonomie ins Blickfeld, womit Lernen lernen zu einem wichtigen Thema der Fremdsprachenforschung wird⁷.

4. LERNERSPRACHE(N)

Seitdem die Sprachproduktion der Lernenden mehr Berücksichtigung findet, können Untersuchungen nicht mehr die Sprache umgehen, deren sich der Lerner in verschiedenen Stadien des Zweitsprachenerwerbs bedient. Apeltauer (2010) setzt den Beginn der Diskussionen um die Erforschung von Lernersprachen in die 1970er Jahre, als in Fachartikeln Bezeichnungen wie „approximative system“ (Nemser 1971), „interlanguage“ (Selinker 1972), „Interimsprache“ (Raabe 1974) oder „learner language“ (Corder 1978) auftauchten. In der Zwischenzeit wird im deutschsprachigen Rahmen auch der Terminus „Lernersprache“ in diesem technischen Sinne verwendet (Edmondson/House 2006), für den ich mich auch in der vorliegenden Arbeit entschieden habe.

Mit dem Begriff *Lernersprachen* sind Übergangs- bzw. Zwischensprachen gemeint, die sich entwickeln, wenn eine fremde Sprache sukzessiv erworben/erlernt wird, nachdem schon eine Erstsprache als Grundlage erworben wurde (Apeltauer 2010). Anfangs orientieren sich Lernersprachen an der jeweiligen Erstsprache des Lerners. Mit der Zeit nähern sie sich jedoch zunehmend der Zielsprachigen Struktur an bis sie diese im Idealfall erreichen (ibid.). Am Anfang der Lernersprachenentwicklung steht also der Lerner, der die zu lernende Sprache wenig oder überhaupt nicht kennt, am Ende der Lerner, der die Zielsprache entweder auf dem Niveau eines Muttersprachlers kennt oder auf einem Niveau, das für seine Kommunikationsbedürfnisse ausreicht (Medved Krajnović 2010). Man schätzt, dass ca. 94% der Fremdsprachenlerner ihre Bemühungen vorzeitig aufgeben und nur ca. 6% so etwas wie eine muttersprachliche Kompetenz in der Zweitsprache entwickeln (Apeltauer 2010).

Lernersprachen – heute das zentrale Konzept in der Zweitsprachenerwerbsforschung – gelten als „eigenständige, dynamische Systeme, die sich zielgerichtet entwickeln, wenn Lerner mit ausreichend Sprachdaten versorgt werden, in einzelnen Entwicklungsphasen eine größere

⁷ Der Abschnitt über die Interlanguagehypothese ist den Ausführungen von Königs (2010) zu Dank verpflichtet.

oder kleinere Variationsbreite aufweisen und leicht störrisch sind, d.h. Tendenzen zur Verfestigung oder Rückbildung zeigen“ (Apeltauer 2010:833).

4.1. PROZESSE IN LERNERSPRACHEN

Lernersprachen sind nach Selinker (1972) durch fünf psycholinguistische Prozesse gekennzeichnet: interlingualer Transfer, Transfer aus der Lernumgebung, Lernstrategien, Kommunikationsstrategien und Übergeneralisierung⁸.

Mit dem Begriff *Transfer* meint man den Einfluss der Erstsprache (oder anderer beherrschter Sprachen) auf die Zielsprache⁹. Strukturen, Regeln und Gewohnheiten werden aus der jeweiligen schon erworbenen Grundsprache übernommen und in die Systematik der Lernersprache inkorporiert. Transfer kann als Prozess aber auch als Strategie angesehen werden¹⁰. Untersuchungen zu der Verwendung von Transferstrategien (vgl. R. Schmidt 2001, Edmondson/House 2006) haben z.B. ergeben, dass Lerner selbst Annahmen über die „Transferfähigkeit“ ihrer Erstsprache oder anderer beherrschter Sprachen auf die zu erlernende Zielsprache machen. Sie ist ein Ergebnis der von den Lernern subjektiv wahrgenommenen Distanz zwischen den beiden Sprachen. Dabei spielen zwei Faktoren eine relevante Rolle: die sog. *Markiertheit* (je markierter erstsprachliche Elemente sind, desto geringer ist ihre subjektive Transferfähigkeit) und die *Frequenz* des Auftretens der einzelnen Elemente (je öfter bestimmte Elemente benutzt werden, desto größer ihre Transferfähigkeit). Heute wird davon ausgegangen, dass der Einfluss der Erstsprache oder anderer beherrschter Sprachen nur ein Einfluss unter vielen anderen ist, der sich auf das Erwerben einer Zweitsprache oder das Lernen einer Fremdsprache auswirkt (Edmondson/House 2006).

Mit *Transfer aus der Lernumgebung* oder *lehrinduziertem Transfer* sind Fehler gemeint, „die durch ungeeignete Lehrmaterialien, Progression, Übungen, Regeln und andere Variablen des Fremdsprachenunterrichts hervorgerufen werden“ (R. Schmidt 2001:346). Im Unterricht

⁸ *language transfer, transfer-of-training, strategies of second-language learning, strategies of second-language communication and overgeneralization of target language material* (Selinker 1972:215)

⁹ Der vorliegende Abschnitt über den Transfer und die Transferstrategien folgen den Ausführungen von Edmondson/House (2006).

¹⁰ „Prozesse beziehen sich „auf das automatisch ablaufende Erkennen und Speichern von sprachlichen Elementen und Regelmäßigkeiten“, sowie „auf deren automatische Aktualisierung bei Produktion und Rezeption“ (Edmondson/House 2006:229). Strategien sind hingegen „kognitive Operationen, die der Lerner mit bestimmten Zielen und Intentionen bewusst oder auch unbewusst auswählt und anwendet“ (ibid. 230). Strategien sind daher im Gegensatz zu Prozessen lehr-, lern- und manipulierbar, d.h. kontrollierbar.

erworbene Strukturen und sprachliche Erscheinungen werden auf den authentischen Sprachgebrauch übertragen. Nach Corder (1973) konstituieren durch lehrinduzierten Transfer entstehende Fehler die einzige Kategorie überflüssiger Fehler, da sie offensichtlich keine Funktion im Lernprozess selbst haben (R. Schmidt 2001).

Mit *Lernstrategien* sind alle Aktivitäten des Lerners gemeint, die Kompetenz in der zu erlernenden Zielsprache weiter zu entwickeln (Edmondson/House 2006). Der Lerner setzt sie systematisch ein, um Hypothesen (Regeln) über die Zielsprache zu bilden und zu überprüfen um sie zu bestätigen oder zu revidieren (ibid.). Zu Lernstrategien werden u.a. Strategien zum Planen, Vorbereiten und Kontrollieren von Lernaktivitäten und kognitive Strategien wie z.B. Übersetzen, Bedeutungen aus dem Kontext Erraten und Wiederholen gezählt¹¹.

Von den Lernstrategien zu unterscheiden sind *Kommunikationsstrategien*¹². Sie werden von Lernern systematisch und zielgerichtet eingesetzt, „wenn sie eine Konversation aufrechterhalten wollen, aber an die Grenzen ihrer fremdsprachlichen Kompetenz stoßen“ (Edmondson/House 2006:233). Wie Edmondson und House (2006) feststellen, liegen mehrere Klassifikationen von Kommunikationsstrategien vor, die zwar unterschiedlichen Kriterien folgen, letztendlich aber ähnliche Strategien postulieren. Kommunikationsstrategien betreffen im gleichen Maße rezeptive und produktive Strategien, wobei in der Praxis eher die Letzteren untersucht worden sind (ibid.). An dieser Stelle soll in der vorliegenden Arbeit eine kurze Übersicht über Kommunikationsstrategien und ihre Unterteilung gegeben werden¹³. Diese ist jedoch weder vollständig noch erschöpfend. Sie soll lediglich das Verstehen der Kommunikationsstrategien von Lernern erleichtern.

Bezüglich der produktiven Kommunikationsstrategien wird eine erste Unterteilung zwischen *Reduktionsstrategien* (ein kommunikatives Ziel wird ergänzt, aufgegeben oder verändert) und *aktiven Problemlösungsstrategien* (mit denen versucht wird, ein kommunikatives Ziel aktiv zu erreichen, obwohl die relevanten sprachlichen Mittel dafür fehlen oder nicht abgerufen werden können) gemacht (Edmondson/House 2006).

¹¹ Zu Studien und Klassifikationsschemata von Lernstrategien siehe Edmondson/House 2006.

¹² In den letzten Jahren ist der Begriff *Lernerstrategien* geprägt worden, der sowohl Lernstrategien als auch Kommunikationsstrategien umfasst (Edmondson/House 2006).

¹³ Vgl. Edmondson/House (2006) und Schmidt (2001)

Reduktionsstrategien werden weiter eingeteilt in:

1. *formale* Reduktionsstrategien, die zu einer Reduktion der Lernersprache führen und vom Lerner auf die Elemente und Regeln der Zielsprache angewendet werden, die er für unwichtig hält oder ihm Ausdrucksschwierigkeiten bereiten.
2. *funktionale* Reduktionsstrategien, mit denen der Lerner die zu bewältigende kommunikative Aufgabe den Ausdrucksmöglichkeiten seiner Lernersprache anpasst, wie z.B. wenn der Lerner Gesprächsthemen vermeidet, für die er nicht die nötigen Redemittel hat oder wenn er seine ursprüngliche Redeabsicht so verändert, dass er sie mit den Ausdrucksmöglichkeiten seiner Lernersprache realisieren kann.

Aktive Problemlösungsstrategien werden aufgeteilt in:

1. *Abrufungsstrategien*, die vom Lerner angewendet werden, wenn ein zielsprachiges Element Teil seiner Lernersprache ist, er es aber nicht spontan zur Verfügung hat und aktiv nach diesem Element sucht.
2. *Kompensationsstrategien*, mit denen der Lerner Ausdrucksdefizite in seiner Lernersprache kompensiert, z.B. durch Kodewechsel auf die Erstsprache oder eine andere beherrschte Sprache; durch interlingualen Transfer, wobei die übertragenen Elemente und Regeln (im Unterschied zum Kodewechsel) dem lernersprachlichen System angepasst werden; durch Paraphrasen; neue Wortschöpfungen; Entlehnungen; durch Gestik und Mimik usw.

Zu den rezeptiven Kommunikationsstrategien zählen u.a. das *Inferenzieren* der Bedeutung einer zielsprachigen Äußerung durch Rückgriff auf vorhandenes lernersprachliches oder erstsprachliches Wissen und kontextuelle Hinweise sowie das *Monitoren*, d.h. die Anwendung bewussten zielsprachigen Regelwissens zum Verstehen einer zielsprachigen Äußerung (R. Schmidt 2001).

Übergeneralisierung meint die Verallgemeinerung von sprachlichen Beispielen zu sprachlichen Regeln bzw. wenn bisher erworbene Kenntnisse der Zielsprache durch Anwendung falscher Analogien auch dort eingesetzt werden, wo sie nicht angebracht sind (Edmondson/House 2006). Man spricht in diesem Sinne auch vom intralingualen Transfer bzw. von Interferenzen aus den schon verfügbaren Strukturen der Zielsprache, die zu Fehlern führen (ibid.).

4.2. MERKMALE VON LERNERSPRACHEN

Lernersprachen gelten in erster Linie als ein System (Systematizität), das instabil (Instabilität) und variabel (Variabilität) ist (Apeltauer 2010).

Systematizität bedeutet, dass jede Lernersprache ein System darstellt, das auf bestimmten Regeln basiert (bzw. eine innere Systematik besitzt) (ibid.). Die Funktion eines Wortes oder einer Konstruktion lässt sich nicht aus der Zielsprache ableiten, sondern ist der Lernersprache eigen. Analysiert man also die Lernersprache eines Lerners (fehlerfreie sowie fehlerhafte Äußerungen) in einem bestimmten Zeitpunkt seines L2-Erwerbs, bekommt man einen Einblick in das zugrunde liegende innere grammatische System des Lerners (Medved Krajnović 2010). Das lernersprachliche Regelsystem weist Züge von Erst- und Zielsprache sowie eigenständige, von Erst- und Zielsprache unabhängige sprachliche Merkmale auf (Apeltauer 2010). „Es ist produktiv, d.h. es steuert das Sprachverhalten des Lerners, und wenn man es kennt, können Lerneräußerungen vorhergesagt werden“ (Storch 2008:43). Für die Annahme der Systematizität jeder Lernersprache sprechen nach Apeltauer (2010):

1. Übergangsformen (Fehler), die sich als systematische Abweichung von der Zielsprache beschreiben lassen. Diese „legen schlüssig dar, dass Lerner nicht einfach zielsprachige Regeln auswendig lernen und sie anschließend in ihren Äußerungen reproduzieren. Sie zeigen, dass Lerner auf der Grundlage des Inputs ihre eigenen Regeln bilden (Ellis 1986:9)“ (Storch 2008:43). Dazu gehören Übergeneralisierungen (z.B. *singte* statt *sang*), hyperkorrekte Formen (z.B. *singtete*) und Simplifizierungen bzw. vereinfachte, z.T. auch defekte Formen (z.B. *de* für *der, die, das*).
2. Sprachliche Strukturen und Elemente, die in einer bestimmten Reihenfolge erworben werden. Diese weisen darauf hin, dass es überindividuelle Erwerbssequenzen gibt, denen unabhängig von ihrer Erstsprache alle Lernenden folgen.

Lernersprachen und die ihnen zugrunde liegenden grammatischen Systeme sind jedoch instabil und übergangsartig. Sie befinden sich in ständiger Veränderung – bei ausreichendem Sprachkontakt verändern sie sich in Richtung Zielsprache hin (Heyd 1992). Der gesamte Spracherwerb kann so als eine Reihe von Übergängen von einer Lernersprache zur nächsten aufgefasst werden. Einerseits zeigen diese Übergänge eine gewisse Systematik auf, andererseits verläuft die Lernersprachenentwicklung nicht linear und gleichförmig von der Ausgangs- zur Zielsprache (Apeltauer 1997). Fortschritte in einem Bereich können zur

Vernachlässigung anderer Bereiche führen, weshalb man eher von wellenförmigen Entwicklungsabläufen spricht (ibid.), wobei sich der Verlauf der Lernersprachenentwicklung durch Fortschritte, Phasen des Verweilens und der Rückentwicklung beschreiben lässt (Apeltauer 2010).

Obwohl sich die Lernersprache im Hinblick auf die Erstsprache des Lerner und die zu lernende Zielsprache auf eine teilweise vorhersagbare Art und Weise entwickelt, gilt die Entwicklung von Lernersprachen als variabel (Medved Krajnović 2010), „d.h. es ist möglich, dass der Lerner zu einem bestimmten Erwerbszeitpunkt verschiedenen Regeln folgt“ (Storch 2008:44), womit sich bei der Entwicklung von Lernersprachen viele individuelle Besonderheiten zeigen (Apeltauer 2010). Außerdem durchlaufen nicht alle Lerner die einzelnen Entwicklungsphasen gleich schnell. Die Gründe dafür sind nicht leicht zu erfassen. Die Variabilität könnte ihre Gründe jedoch haben¹⁴:

1. in Unterschieden zwischen der Erst- und Zielsprache
2. in unterschiedlichen Lernkontexten (formell oder informell)
3. in der Zugänglichkeit von Sprachdaten
4. in unterschiedlichen Lernvoraussetzungen (z.B. Motivation und Interessen, Sprachlern- und Kommunikationserfahrung)
5. unterschiedlichen Lerneraktivitäten (z.B. Selbststeuerung, Lernstrategien)

Apeltauer (1997) unterteilt die Variabilität von Lernersprachen (nach Ellis 1986) in systematische und nicht-systematische Variabilität. Innerhalb der systematischen Variabilität wird weiter zwischen individuellen und kontextbedingten Varianten unterschieden, wobei es sich beim Kontext um einen sprachlichen¹⁵ oder situativen¹⁶ Kontext handeln kann.

Ein weiteres wichtiges Merkmal der Lernersprache ist die *Fossilisierung*. Fossilisierungen werden als Verfestigungen bestimmter fehlerhafter Sprachformen definiert, die der Norm der Zielsprache nicht entsprechen, jedoch stabile Elemente der Lernersprache bilden, die durch äußere Einwirkungen (intensiver Unterricht, jahrelanger Aufenthalt in der zielsprachigen Umgebung) nicht mehr verändert oder beeinflusst werden können (vgl. Edmondson/House

¹⁴ vgl. Apeltauer (2010:835), Medved Krajnović (2010:24), Storch (2008:44)

¹⁵ z.B. haben Beobachtungen gezeigt, dass Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt des Deutscherwerbs systematisch die Negation bei Kopula- und Modalverben hinter das Verb, bei Vollverben jedoch vor das Verb stellen (Storch 2008)

¹⁶ Es wurde festgestellt, dass Lerner in eher informellen Situationen teilweise anderen Regeln folgen als in eher formellen Situationen, ebenso in der gesprochenen oder geschriebenen Sprache, sowie in oder außerhalb des Unterrichts (Storch 2008).

2006, Heyd 1991). Die Sprachlehrforschung erhebt jedoch Einwände gegen ein solches statisches Fossilisierungskonzept, mit der Begründung, dass es prinzipiell möglich sein müsste, fossilisierte Formen unter dem Einfluss fremdsprachenunterrichtlicher Maßnahmen aufzubrechen (R. Schmidt 2001). Gerade aus der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts ist es daher wichtig, die Bedingungen zu untersuchen, unter denen die Fossilisierung auftritt. Fossilisierungen werden nach Apeltauer (1997) durch wiederkehrende negative Affekte begünstigen, wie z.B. Mitteilungsdrang, Verständigungsschwierigkeiten, Zeitdruck oder Identitätsprobleme¹⁷. Auch fehlender oder reduzierter Sprachkontakt sowie gruppenspezifische Prozesse im Unterricht können zu Fossilisierungen beitragen. Er stellt außerdem fest, dass sich fehlerhafte Formen besonders dann verfestigen, wenn der Lerner seine kommunikative Absicht mit Hilfe dieser Formen durchsetzen kann und er dazu keine Rückmeldung über formale Mängel bekommt. Außer bei bestimmten Übergangsformen (Fehlern) in einzelnen Bereichen, kann es auch vorkommen, dass die gesamte Lernersprache in einem bestimmten Zeitpunkt fossilisiert (sehr oft bei der Lernersprache von Immigranten) (Edmondson/House 2006). Wenn sich die Lernersprache nicht mehr auf die Zielsprache hin entwickelt, aber dennoch wie eine natürliche Sprache zur Kommunikation verwendet wird, kann von einer „Pidginisierung“ der Lernersprache gesprochen werden (ibid.).

¹⁷ Fossilisierung als eine Art defensiver Mechanismus, durch den die Lerner ihre eigene Identität bewahren (Edmondson/House 2006)

4.4. LERNERSPRACHENENTWICKLUNG

Die Entwicklung einer Lernersprache kann als ein „Prozess fortschreitender Differenzierung und Restrukturierung“ beschrieben werden, der zu einer beständigen Verbesserung der Fähigkeit führt, zielsprachige Äußerungen zu verstehen und zu produzieren (Apeltauer 1997:115). Wie oben schon erwähnt, steht am Anfang der Lernersprachenentwicklung der Lerner, der die zu lernende Sprache wenig oder überhaupt nicht kennt, am Ende der Lerner, der die Zielsprache entweder auf dem Niveau eines Muttersprachlers kennt oder auf einem Niveau, das für seine Kommunikationsbedürfnisse ausreicht (Medved Krajnović 2010). Anfangs orientieren sich Lerner vorwiegend am Input, doch schon bald beginnen sie, eigene Regeln zu konzipieren. Dadurch kommt es zur Entstehung von Übergangsformen (Fehlern), die zwar von der zielsprachigen Norm abweichen, sich ihr aber durch beständige Erweiterung, Differenzierung und Restrukturierung allmählich annähern (Apeltauer 1997). Unter verschiedenen informellen, aber auch formellen Bedingungen kann es zu Fossilisierungen bzw. Verfestigungen dieser Übergangsformen kommen, die sich im Unterricht meist nur schwer aufbrechen und verändern lassen.

Apeltauer (2010:836) beschreibt die Lernersprachenentwicklung wie folgt: Lerner einer fremden Sprache müssen sich zuerst in Klang und Rhythmus des fremden Systems einhören. Parallel dazu muss herausgefunden werden, welche Laute und Lautfolgen es im fremden Sprachsystem gibt. Nach einem ersten Abschluss des Prozesses des Einhörens, können einzelne Wörter aus dem Lautstrom herausgefiltert und mit Bedeutungen assoziiert werden. Damit ist die Beschleunigung des Wortschatzerwerbs verbunden. Wenn ca. 300 Inhaltswörter und Formeln¹⁸ beherrscht werden, beginnt die Grammatikalisierung. Es kommt zum Anstieg im Gebrauch lexikalischer Mittel, die von nun auch grammatische Funktionen (z.B. Subjekt, Objekt) übernehmen (Erwerb syntaktischer Grundmuster). Schon beherrschte Formeln werden nun variiert und ausgebaut. Parallel zum Erwerb syntaktischer Grundmuster beginnen Lerner auch morphologische Markierungen (z.B. Kasusmarkierungen) zu verwenden. Deren Aneignung nimmt jedoch viel mehr Zeit in Anspruch, als der Erwerb syntaktischer Muster (z.B. Satzklammer, Inversion). Die Übergänge zwischen den erwähnten Phasen sind fließend. Innerhalb der verschiedenen grammatischen Bereiche und der Wortbildung gibt es wiederum Entwicklungsphasen, die Erwerbsstadien und deren Abfolge Erwerbssequenz genannt werden.

¹⁸ Mit Formeln oder Chunks sind einzelne Wörter oder Wendungen gemeint, die in wiederkehrenden (ritualisierten) Zusammenhängen gebraucht werden.

Es ergibt sich weitgehend das Bild einer sich autonom entwickelnden Lernersprache, was zwar für einige Bereiche gelten mag, aber trotzdem darf nicht vernachlässigt werden, wie aktiv die Lerner selbst ihre Aneignungsprozesse bewusst oder unbewusst steuern. Die von Lernern praktizierte Selbststeuerung ist wahrscheinlich für die hohe Variabilität von Lernersprachen mitverantwortlich (Apeltauer 2010).

Vergleicht man die Lernersprachenentwicklung mit dem Erstspracherwerb kommt man zum Ergebnis¹⁹, dass:

- die Entwicklung von lernersprachlichen Systemen insgesamt mehr von individuellen Faktoren beeinflusst ist als der Erstspracherwerb (Erstsprache, Sprachlernerfahrung, Lerntyp usw.),
- die erreichbare sprachliche Kompetenz beim Erstspracherwerb höher ist als bei der nachzeitigen Aneignung einer fremden Sprache, und dass in einer fremden Sprache häufig nur Teilkompetenzen erreicht werden,
- es beim Erstspracherwerb zu keinen dauerhaften Fossilisierungen kommt, wie beim Zweitspracherwerb,
- Lernersprachensysteme eine größere Variationsbreite aufweisen als Entwicklungsstufen beim Erstspracherwerb und die Entwicklungstendenzen bei der Entwicklung von Lernersprachen leichter störbar sind,
- es sowie beim Erstspracherwerb als auch beim Zweitspracherwerb Entwicklungsabfolgen gibt bzw. dass beide Erwerbstypen Entwicklungstendenzen in sprachlichen Kernbereichen aufweisen, die sich als Erwerbsstadien beschreiben lassen.

¹⁹ vgl. Apeltauer 1997

4.4.1. ERWERBSSEQUENZEN²⁰

Die Forschung um die Prozesse beim Zweitspracherwerb, die im Lerner ablaufen, verbindet man vor allem mit dem in der vorliegenden Arbeit diskutierten Begriffen der Interlanguagehypothese und Erwerbssequenzen. Man geht davon aus, dass der Erwerb der Zweitsprache und/oder der Fremdsprache in überindividuellen und daher wenig beeinflussbaren Erwerbsstufen verläuft. Die Abfolge der Erwerbsstufen wird Erwerbssequenz genannt. Erwerbssequenzen gibt es in allen Bereichen der Grammatik und auch der Wortbildung. Die verschiedenen Grammatikbereiche sind aufeinander abgestimmt und beeinflussen sich gegenseitig, jedoch ist jede Erwerbssequenz einzeln zu betrachten, weil sie versetzt auftreten können: ist der Erwerb der Syntax z.B. auf Stufe 3, bedeutet das nicht, dass alle anderen Strukturen auch auf dieser Stufe sind. Aus fremdsprachenunterrichtlicher Sicht ist die Frage wichtig, ob die Abfolge der Erwerbsstufen veränderbar ist oder nicht. Manche Fremdsprachenforscher meinen sie sei es nicht, und dass nur die Geschwindigkeit variiert, mit der verschiedene Sequenzen durchlaufen werden. Man spricht in diesem Sinne von Lern- und Lehrbarkeit (Lern- und Lehrbarkeitshypothese): lernbar ist nur das, was in der vorgegebenen Reihenfolge präsentiert wird; lehrbar ist nur das, was in einem bestimmten Zeitpunkt lernbar ist. Andere Forscher meinen jedoch (auf Grund empirischer Untersuchungen), dass einige der Variablen des Spracherwerbs beeinflussbar sind und daher der Erwerb bestimmter Strukturen in einem gewissen Rahmen doch durch Unterricht beeinflusst oder beschleunigt werden kann (vgl. diesen Abschnitt mit Roche 2005).

Mit dem Verständnis der Erwerbssequenzen verändert sich das Verständnis von Fehlern bzw. die Auffassung, was überhaupt ein Fehler ist. Definiert man den Fehler nur als Abweichung von der Norm der Hochsprache oder der Schriftsprache, lassen sich sicherlich sehr viele Fehler bei der Sprachproduktion feststellen. Sieht man den Fehler jedoch als etwas Entwicklungsbedingtes auf, d.h. als Übergangsform, mit der sich der Lerner in seiner Lernersprachen vorübergehend bedient, die sich allmählich der zielsprachigen Norm annähert und damit im Laufe der weiteren Sprachentwicklung verschwindet, dann relativiert sich auch das Thema Fehlerkorrektur (ibid.).

Den Fragen der Entwicklungsabfolge bei der sukzessiven Aneignung einer Sprache ist man vor allem seit den 1970er Jahren nachgegangen (Apeltauer 1997:119). Die Forschung hat sich dabei zunächst auf informelle Erwerbskontexte konzentriert, in der Annahme, dass dort

²⁰ Das Kapitel über die Erwerbssequenzen ist vor allem den Ausführungen in Roche (2005) zu Dank verpflichtet.

„natürliche Abfolgen“ leichter beobachtbar sind“ (ibid. 119)²¹. Später hat man zunehmend auch die Lernersprachenentwicklung in formellen Kontexten untersucht und versucht, auch beim gesteuerten Erwerb Erwerbsstadien zu ermitteln und sie mit denen im ungesteuerten Erwerbsprozess zu vergleichen.

Eine solche Studie ist das Genfer Forschungsprojekt DiGS, das im Zeitraum von 1995 bis 1997 von Erika Diehl, Helene Christensen, Sandra Leuenberger, Isabelle Pelvat und Therese Studer durchgeführt wurde. Da auf den Forschungsergebnissen dieses Projektes die eigenständige Analyse in der vorliegenden Arbeit fußt, soll im nächsten Kapitel das Projekt kurz umrissen und dessen Ergebnisse, in Form einer von den Autorinnen erstellten Tabelle, vorgestellt werden.

4.4.2. DAS PROJEKT „DEUTSCH IN GENFER SCHULEN“

Das Projekt „Deutsch in Genfer Schulen“ (kurz: DiGS)²² umfasst eine dreijährige Untersuchung zum Erwerb der deutschen Grammatik an Genfer Schulen. Aus 30 Schulklassen (von der 4. Primarschulklasse bis zur 12. Klasse) wurden je 10 Schüler ausgesucht, die in etwa den Klassendurchschnitt repräsentierten. Das Korpus wurde so weit wie möglich auf frankophone Schüler beschränkt, die keine regelmäßigen Deutschkontakte außerhalb der Schule hatten. Im Verlauf von zwei Schuljahren schrieben die Schüler je acht Aufsätze, die sodann in den drei grammatischen Hauptbereichen bearbeitet und analysiert wurden, die auch im Schulunterricht zentral sind: dem Satzbau (insbesondere die Verbstellung), dem Verbalkomplex (Konjugation, Tempora, Modi) und der Deklination (Genus, Numerus, Kasus). Das Forschungsprojekt hatte zum Ziel zu überprüfen, ob „der Erwerb einer Fremdsprache auch unter gesteuerten Bedingungen einer inneren Gesetzmäßigkeit unterliegt und in einer bestimmten Phasenabfolge verläuft, die durch Unterricht nicht verändert werden kann“ (Diehl et. al. 2000:3).

Die Ergebnisse der Untersuchungen zu den verschiedenen Teilbereichen der deutschen Grammatik wurden in einer Tabelle zusammengefasst. Darin wurden jedoch nur Verbalflexion, Satzmodelle und Kasus in Nominalphrasen aufgenommen bzw. nur die

²¹ Die bekanntesten und einflussreichsten empirischen Studien dazu sind eingangs (im Kapitel 2.2.) schon erwähnt worden.

²² Der vollständige Titel des Projektes lautet „Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht untersucht am Beispiel Deutsch als Fremdsprache“

Teilbereiche, bei denen eine klare Erwerbsreihenfolge beobachtet werden konnte. Die folgende Tabelle zeigt für jeden einzelnen Bereich die Erwerbssequenz und zugleich die Parallelen zwischen den verschiedenen grammatischen Bereichen.

A Verbalbereich	B Satzmodelle	C Kasus (ohne Präposition)
I Präkonjugale Phase <i>(Infinitive; Personalformen nur als Chunks)</i>	I Hauptsatz <i>(Subjekt-Verb)</i>	
II regelmäßige Konjugation der Verben im Präsens	II Koordinierte Hauptsätze W-Fragen Ja/Nein-Fragen	I Ein-Kasus-System <i>(nur N-Formen)</i>
III Konjugation der unregelmäßigen Verben im Präsens Modalverb + Infinitiv	III Distanzstellung <i>(Verbalklammer)</i>
IV Auxiliar + Partizip	IV Nebensatz	II Ein-Kasus-System <i>(beliebig verteilte N-, A-, D-Formen)</i>
V Präteritum	V Inversion <i>(X-Verb-Subjekt)</i>	III Zwei-Kasus-System Nominativ + Objektkasus <i>(N-Formen + beliebig verteilte A- und D-Formen)</i>
VI übrige Formen	<i>Erwerb der Satzmodelle I – V abgeschlossen</i> IV Drei-Kasus-System Nominativ + Akkusativ + Dativ <i>(N-Formen + A-Formen + D-Formen)</i>

Tab. 1: Erwerbssequenzen im gesteuerten Grammatikerwerb (Diehl et. al. 2000:364)

5. ANALYSE DER LERNERSPRACHE KROATISCHSPRACHIGER DEUTSCHLERNER

Nach den theoretischen Ausführungen zum Lernersprachenkonzept folgt an dieser Stelle ein eigenständiger Versuch der Lernersprachenanalyse kroatischer Deutschlerner. Das Korpus für die Analyse bilden 25 Aufsätze mit dem Thema „Meine Sommerferien“, die im September 2013 von Schülern einer 8. Klasse geschrieben wurden, die Deutsch als erste Fremdsprache lernen, d.h. die sich im achten Lernjahr befinden. In den Aufsätzen sollen korrekte und normabweichende Formen und Strukturen gezählt und analysiert werden, um festzustellen, welche von ihnen als erworben gelten können. Anhand einer solchen Untersuchung sollen die Verfasser verschiedenen Erwerbsstadien in verschiedenen Bereichen zugeordnet werden. In der Analyse wird dabei von den im DiGS-Projekt ermittelten Erwerbsstadien ausgegangen. Ich bin mir dessen bewusst, dass das Einsetzen oder die Abschließung einer Phase im Erwerb grundsätzlich nur dann ermittelt werden kann, wenn die Untersuchung über einen längeren Beobachtungszeitraum durchgeführt wird. Da in der vorliegenden Arbeit die Schüler nicht über einen längeren Zeitraum beobachtet werden, gehe ich von der Annahme aus, dass die im Aufsatz ermittelten Deutschkenntnisse generell für den jeweiligen Schüler gelten. Dies ist mit dem Ziel der Untersuchung vereinbar, weil ich „nur“ versuchen will, die Schüler in Erwerbsstadien einzuordnen, und nicht Erwerbssequenzen in verschiedenen Bereichen zu ermitteln. Die Untersuchung wird in drei Bereichen – Satzmodellerwerb, Erwerb der Verbalflexion und Kasuserwerb in Nominalphrasen (siehe Tabelle 1) – durchgeführt. Das Datenmaterial wird grundsätzlich für die Klasse (alle 25 Aufsätze) als Ganzes präsentiert, d.h. es wird bei der Analyse von der absoluten Zahl der Kontexte (korrekte und normabweichende Realisierungen) ausgegangen. Ausgehend von den auf diese Art erhobenen Daten wird die Untersuchung verschiedener Fehlertypen vorgenommen. Wo es mir nötig erscheint, werden dann einzelne Schüleraufsätze gesondert analysiert. Bei der Feststellung, ob eine Phase im Erwerb eines Bereiches abgeschlossen ist, gehe ich vom im DiGS-Projekt verwendeten Kriterium aus, nach dem eine Phase dann als abgeschlossen gilt, „wenn die entsprechende Form in 75-80% der Vorkommensfälle normgerecht realisiert wird und nicht nur sporadisch auftaucht“ (Diehl et al. 2000:132).

5.1. SATZMODELLERWERB

Beim Erwerb der Satzmodelle geht Diehl et al. (2000:55) vom Erwerb der Wortstellungsregeln, genauer, der Verbstellungsregeln, aus. Hervorzuheben ist dabei, dass das Deutsche eine „V2-Sprache“ ist, d.h. dass vor dem finiten Verb nur ein Satzglied zugelassen ist (ibid. 66). An erster Stelle kann, muss aber nicht, das Subjekt stehen. Steht das Subjekt hinter dem Verb, d.h. an dritter Stelle, spricht man im Deutschen von der Inversion. Das bedeutet jedoch nicht, dass das Verb in manchen Fällen keine andere Position einnehmen kann. Das Verb steht z.B. bei Entscheidungsfragen und Imperativen an erster Stelle, während es bei (eingeleiteten) Nebensätzen in Letztstellung auftritt (ibid. 65). Charakteristisch fürs Deutsche ist außerdem die sogenannte Verbalklammer (auch: Satzklammer). Dabei handelt es sich um einen Rahmen, der bei zusammengesetzten Verbalgruppen vom finiten und den nicht-finiten Prädikatsteilen gebildet wird²³. Steht zwischen dem finiten und dem nicht-finiten Prädikatsteil im Satz ein (oder mehrere) Satzglied, spricht man im Deutschen von der Distanzstellung. Im Kroatischen, das zu den SVO-Sprachen gehört, steht das Subjekt in der Regel vor dem Verb. Wenn das Subjekt im Kroatischen jedoch durch ein Pronomen ausgedrückt wird, dann wird es in der Regel getilgt, weil in diesem Fall die Angabe über das Subjekt schon im konjugierten Verb enthalten ist. Vergleicht man also die deutsche und die kroatische Syntax, dann erweisen sich die Subjekt-Verb-Inversion und die Distanzstellung als Spezifika des Deutschen, während die Tilgung des Subjekts als Satzglied für das Kroatische charakteristisch ist.

Wie aus der Tabelle 1 hervorgeht, teilt Diehl den Satzmodellerwerb in fünf Stufen (Hauptsatz, koordinierte Hauptsätze, Verbalklammer, Nebensatz und Inversion) ein. Jede dieser Stufen stellt ein Satzmodell des Deutschen dar. In meiner Analyse will ich versuchen, in den 25 Schüleraufsätzen jedes dieser Satzmodelle zu untersuchen, um festzustellen welche davon von den Schülern als „erworben“ gelten können. Dabei gehe ich zuerst von der Klasse als Ganzes aus, um dann, wo es mir nötig erscheint, auf die einzelnen Aufsätze jeweils gesondert einzugehen.

Die folgende Tabelle führt für die ganze Klasse die Kontexthäufigkeit und die Korrektheitsquote für die einzelnen Satzmodelle auf. Unter der Kontexthäufigkeit ist zuerst die Zahl der korrekten, dann die Zahl der abweichenden Realisierungen aufgeführt. Die Korrektheitsquote wird für jedes Satzmodell aus der Zahl der korrekt realisierten Strukturen

²³ s. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache (1998:817)

dividiert durch die Gesamtzahl der Kontexte, in denen die entsprechende Struktur hätte realisiert werden müssen, errechnet²⁴.

Satzmodell	S-V	S-V + S-V	V-Klammer	Inversion	NS
Kontexthäufigkeit	184/10	17/3	8/23	10/45	0/8
Korrektheitsquote	0.95	0.85	0.26	0.18	0.0

Tab. 2: Satzmodelle: Kontexthäufigkeit und Korrektheitsquote (korrekte und abweichende Realisierungen)

5.1.1. S-V-MODELL BEI EINFACHEN UND KOORDINIERTEN SÄTZEN

Aus der Tabelle 2 ist zu entnehmen, dass die Schüler das S-V-Modell bei einfachen Sätzen in ihre Aufsätze integriert haben. Bei den Kontexten, in denen dieses Satzmodell hätte realisiert werden müssen, wurden nur insgesamt zehn fehlerhafte Realisierungen festgestellt, die in folgende Fehlertypen eingeordnet werden können:

1. Adverbialbestimmung zwischen Subjekt und Verb:
 - (1) Meine Vatter, Bruder und ich off gehen auf Angeln. (MB1)
 - (2) Ich viel reisen. (MK)
 - (3) Ich nie vergessen dise tag. (JH2)
 - (4) Meine Bruder aus der reise brache Hand. (JI)

2. Falsche Annahmen über die Funktion von Wörtern:
 - (5) Meine freund Matea und ich vich geht kino. (MK)
 - (6) Aless Kinder sie warmhierzege. (MP)

3. Tilgung des Subjekts:
 - (7) An täilen [=Einteilen] in die Gruppe und gehen im Natur. (MB2)
 - (8) Lesen Buch, spelen spiele und singen Song. (MB2)

4. Tilgung des Verbs:
 - (9) Wie [=Wir] Spass am Meer. (DK)
 - (10) Ferien cam [=camp] im Pula. (MP)

Normabweichende S-V-Strukturen wurden in sieben Schüleraufsätzen festgestellt. Stellt man die korrekten und abweichenden Strukturen für jeden einzelnen Schüler in Relation (Tabelle 3), dann sieht man, dass bei vier Schülern das S-V-Modell als „erworben“ gelten kann,

²⁴ Ich übernehme an dieser Stelle also das Rechnungsverfahren, das auch bei dem DiGS-Projekt verwendet wurde.

während die restlichen drei als Sonderfälle charakterisiert werden können, da sie besonders nah an der „25-Prozent-Grenze“ liegen.

Schüler	MB2	DK	MP	MB1	JH2	JI	MK
Kontexthäufigkeit	5/2	6/1	5/2	9/1	6/1	4/1	6/2
Fehlerquote	0.28	0.14	0.28	0.11	0.14	0.2	0.25

Tab. 3: Kontexthäufigkeit und Fehlerquote bei Schülern, die normabweichende einfache S-V-Sätze produziert haben

In 68% der Schüleraufsätze lassen sich koordinierte S-V-Sätze identifizieren. Wie in der Tabelle 2 angemerkt wurde, wurden hier nur koordinierte Sätze in Betracht genommen, in denen das Satzmodell nach der Formel S-V + S-V hätte realisiert werden müssen. Bei den koordinierten S-V-Sätzen ist die Korrektheitsquote etwas niedriger als bei den einfachen S-V-Sätzen, jedoch scheinen den Schülern derartige Satzverknüpfungen keine besonderen Schwierigkeiten zu bereiten:

- (11) Ich gehe im Stadt Split und Ich sehe Dioklecianova palača und Alterstadt. (JI)
- (12) Ich bin traurig aber mein beste Freundin kommt und wie [=wir] essen ein gross Milka. (DI)
- (13) Ich und meine freunde Lana gehe an der Strand und wir schwimmen. (DB)

Die wenigen Fehler, die bei koordinierten S-V-Sätzen beobachtet werden können, sind:

1. Adverbialbestimmung zwischen Subjekt und Verb:
 - (14) Meine Sommerferien ist super aber wir gehen im Schule und wir viele habe Spaß. (ML)
 - (15) Bruder und ich off sind gehen fahren auf Mottor, fahren auf Mottor ist exstreme. (MB)
2. Verbendstellung
 - (16) Dario mag spiele Fußball und Basketball, aber er nicht gut spiele. (FB)

Ich vermute, dass bei den Beispielen, in denen bei den einfachen und koordinierten S-V-Sätzen eine Adverbialbestimmung zwischen das Subjekt und das Verb gesetzt wurde (wie in den Beispielen 1-4 und 14-15), die Schüler dem Modell ihrer L1 folgen, d.h. die kroatische Wortstellung ins Deutsche transferieren.

5.1.2. DIE VERBALKLAMMER

Die Verbalklammer konnte ich in den untersuchten Schüleraufsätzen anhand von fünf Konstruktionen analysieren, die im Deutschen eine Distanzstellung fordern: Perfekt, Modalverb + Infinitiv, Verben mit trennbaren Präfixen, Nebensätze und Infinitivkonstruktion mit dem Verb *gehen*. Wie aus der Tabelle 2 hervorgeht, liegt die Korrektheitsquote für die ganze Klasse nur bei 0.26. Es dominiert die Kontaktstellung, wie in folgenden Beispielen:

- (17) Meine Sommerferien bin verbringen in Zadar. (AMG)
- (18) Meine Oma bist geboren in ein Haus am Gebirge. (DI)
- (19) Am Meer ich denen lehren neue Freunde. (AG)
- (20) Ich mag besuchen neues Platze. (AMS)
- (21) Wie mus putzen Umwelt. (JH2)
- (22) Manchmal ich gehe am baden mit Opa. (MB3)
- (23) Morgen, er kommt zu mir und er sagt dass er müsste gehet im sein Herkunftsland – Deutschland. (DI)
- (24) Meine Mutti habe ein Heft wo sie schrieben oft meine gefühle im Sommerferien. (FB)
- (25) Mein Zimmer hat am besten Blick am Haus wo liebt mein Schwarm. (DI)

Bei allen fehlerhaften Realisierungen kann mit großer Sicherheit davon ausgegangen werden, dass die Schüler auch hier dem Modell der L1 folgen, wo Kontaktstellung die Regel ist.

Kontexte, die eine Distanzstellung fordern, wurden in 64% der Aufsätze realisiert. In nur sieben (von 25) Aufsätzen wurden normgerechte Realisierungen identifiziert. Betrachtet man diese Aufsätze gesondert, stellt man fest, dass in drei Aufsätzen nur jeweils eine (korrekte) Realisierung vorkommt (in der Tabelle 4 kursiv hervorgehoben), während in den vier restlichen Aufsätzen abweichende Lösungen jeweils mehr als 25% ausmachen:

Schüler	JH	FB	MK	AMS	PG	IM	LK
Kontexthäufigkeit	1/4	1/1	<i>1/0</i>	1/2	<i>1/0</i>	2/2	<i>1/0</i>
Fehlerquote²⁵	0.8	0.5	<i>0.0</i>	0.66	<i>0.0</i>	0.5	<i>0.0</i>

Tab. 4: Kontexthäufigkeit und Fehlerquote bei Schülern, die normgerechte Verbalklammern produziert haben

Sieben von acht normgerechten Verbalklammern finden sich in (intendierten²⁶) Perfekt-Konstruktionen:

- (26) Ich habe kaputt ein Akku fur Fliegen gemacht²⁷. (IM)
- (27) Ich bin viel gut verbringt. (PG)
- (28) Ich habe vor Glück schrien. (AMS)
- (29) Ich bin Sommerferien in Krk verbringen. (LK)
- (30) Diese Sommer ich bin beste verbichken²⁸. (MK)

²⁵ Die Fehlerquote wird für jedes Satzmodell aus der Zahl der abweichenden Strukturen dividiert durch die Gesamtzahl der Kontexte, in denen die entsprechende Struktur hätte realisiert werden müssen, errechnet.

²⁶ Bei der Analyse der Kontexte, die eine Verbalklammer fordern, gehe ich nicht von korrekten Perfekt-Konstruktionen aus, sondern von solchen, die auf eine Perfekt-Konstruktion hinsteuern.

²⁷ Bei diesem Beispiel habe ich die Verbalklammer der Perfekt-Konstruktion gesondert vom trennbaren Verb *kaputt machen* analysiert und deshalb hier als normgerecht befunden.

- (31) Ich und meine bruder sind viel schwimmen und Tauhen. (JI)
(32) Der ist X²⁹ vorbei ich bin neues Freunde Kenen lernen und Kennen lernen neues Stadt. (JI)

Eine normgerechte Verbalklammer betrifft die Verbindung von Modalverb und Vollverb:

- (33) Ich und der Kinder muss Mitfahredienst organisieren. (JH2)

5.1.3. DER NEBENSATZ

In fünf Schüleraufsätzen wurden Versuche unternommen, Nebensätze zu bilden. Da jedoch keiner der Schüler die Verbendstellung im Nebensatz berücksichtigt, sind alle acht Versuche fehlgeschlagen. Geht man von der Annahme aus, dass keine Phase im Erwerb erreicht werden kann, wenn die vorausgehende Phase (in diesem Fall der Erwerb der Distanzstellung) nicht abgeschlossen ist, kann man von keinem der Schüler jedoch sagen, dass er/sie die Phase des Nebensatz-Erwerbs (vierte Phase im Erwerb der Satzmodelle) eigentlich erreicht hat. Die Versuche, subordinierte Nebensätze zu bilden, kann man wahrscheinlich auf ein intensives unterrichtliches Training zurückführen³⁰.

Bei den Versuchen der Schüler, Temporalsätze zu bilden, wird die Subjunktion *wenn* mit dem temporalen Frageadverb *wann* verwechselt. Außerdem wird in den Beispielsätzen die Subjunktion *wenn* auch stellvertretend für die Subjunktion *als* verwendet:

- (34) Wann hat ich zu hause gehen mein Tante ist Traurig und Ich auch. (IM)
(35) Wann we züruck in Hause we musst tragen Hausshue. (JH2)
(36) Ich bin sehr träugih wann ich must gehe zu Hause. (JH2)

In den Schüleraufsätzen konnten drei Versuche, dass-Sätze zu bilden, identifiziert werden:

- (37) ich spreche meine Freund im schule und dase das ist schön und das ist alle verbringen. (MP)
(38) Hofe im Somerferien gehe im Feriencamp und das ist kenen sehen Freunde. (MP)
(39) Morgen, er kommt zu mir und er sagt dass er müsste gehet im sein Herkunftsland – Deutschland. (DI)

In zwei Beispielen haben die Schüler Relativsätze produziert:

- (40) Meine Mutti habe ein Heft wo sie schrieben oft meine gefühle im Sommerferien. (FB)
(41) Mein Zimmer hat am besten Blick am Haus wo liebt mein Schwarm. (DI)

²⁸ Bei diesem Beispiel wird der Inversionsfehler bei der Analyse der Verbalklammer nicht berücksichtigt.

²⁹ Mit X wird ein Wort im Schüleraufsatz gekennzeichnet, das unlesbar ist.

³⁰ Die Schüler unterliegen der schulischen Grammatikprogression. Sie können sie nicht ihren eigenen Bedürfnissen anpassen (Diehl 2000:71).

5.1.4. DIE SUBJEKT-VERB-INVERSION

Kontexte, die eine Subjekt-Verb-Inversion fordern, kommen in 80% der Schüleraufsätze vor. In 94% aller Beispielsätze steht in diesem Fall eine Adverbialbestimmung an erster Stelle im Satz:

- (42) Am Montag Lana und ich gehen im Feriencamp. (DB)
- (43) Am Meer wie [=wir] sind im Novi Vinodolski. (AG)
- (44) Nach dem Frühstück ich gehe in ein Kulturstadt → Starigrad. (ML)

In drei Beispielen wurde dem Objekt (direktes oder indirektes) die erste Stelle zugewiesen:

- (45) Freizeit verbringe im kletterwan, radwegger und pull. (MP)
- (46) Für mich, dass bietet jede menge Spaß. (DI)
- (47) Diese Sommer ich bin beste verbichken. (MK)

In einem Beispiel steht das Adverb *überhaupt* an erster Stelle, das als Verstärker der Verneinung fungiert:

- (48) Überhaupt ich nicht wechseln meine Sommerferien. (AMS)

Die Korrektheitsquote für die Inversion beträgt für die ganze Klasse nur 0.18. Bei den fehlerhaften Inversionskonstruktionen lassen sich zwei Fehlertypen beobachten:

1. Verbdrittstellung:

- (49) Manchmal ich gehe am baden mit Opa. (MB3)
- (50) Im Elf ich gehe schlafen. (IM)
- (51) Am Abend wir essen ein Fisch oder Pizza. (ML)
- (52) Nach ein Monat wir gehe im Zagreb. (ML)

2. Tilgung des Subjekts:

- (53) Zu Frühstück essen Broot und Salami und trinken Limunade. (MB2)
- (54) Eins tag verbringe im klettervand (MP)
- (55) Oft am Sommer gehen am Großeltern. (MB3)

Die Verbdrittstellung bei den inversionsfördernden Sätzen lässt vermuten, dass die Schüler von der Übertragbarkeit der SVO-Struktur ihrer L1 auf das Deutsche ausgehen. Diese Annahme wird ihnen dazu von dem S-V-Modell bei einfachen und koordinierten Sätzen im Deutschen bestätigt. Einen Transfer aus der L1 vermute ich auch bei der Tilgung des Subjekts, das im Kroatischen nicht immer ausgedrückt werden muss. In insgesamt acht Schüleraufsätzen lassen sich Sätze finden, bei denen das Subjekt fehlt, was mich zu dem Schluss führen lässt, dass es sich dabei nicht nur um einen individuellen Fehler, sondern um eine überindividuelle Gemeinsamkeit handeln kann.

Betrachtet man jeden Aufsatz einzeln, stellt man fest, dass sich die insgesamt 10 korrekten Realisierungen von Inversionen auf nur sieben (von 25) Schüleraufsätze verteilen. Isoliert man diese sieben Aufsätze, stellt man eine Korrektheitsquote von 0.59 fest. Man könnte annehmen, dass es Unterschiede im Erwerbserfolg gibt bzw. dass sich einige dieser Schüler auf einem höheren Erwerbsstand befinden könnten. Betrachtet man die korrekten Inversionsrealisierungen etwas genauer, stellt man jedoch fest, dass es sich wahrscheinlich um Sätze handelt, die aus einem oder mehreren Lehrbuchtexten übernommen wurden. Dabei sticht vor allem ein Satz ins Auge, der in vier verschiedenen Aufsätzen vorkommt:

- (56) Am Morgen weckte mich mein Mutter und wir haben Frühstück. (KS)
- (57) Am Morgen aufwecken meine Schwister und Geräusch die Möwen. (AMG)
- (58) Am Morgen weckte mich die Möwen. (MB2)
- (59) Morgens weckte mich meine Schwestern auf. (DI)

Auch die restlichen normgerechten Inversionskonstruktionen weisen einen formelhaften Charakter auf:

- (60) Am Strant ist viel Leute und im Luf ist viel Möwen. (KS)
- (61) Morgen ist Wasser eis aber ist gut für schwiming. (MB1)
- (62) Am der Freitag ist am ein Spass. (DB)
- (63) Am Abend waren wir Kind im Hafen. (MB2)
- (64) Erst nach zwei Woche die Schule ist bekannt. (LK)
- (65) Am Abend gehe ich mit meine Clique am Strand. (DI)

Stellt man die Fehlerquote in Relation zu den Vorkommen, stellt man außerdem fest, dass in drei Schüleraufsätzen jeweils nur eine (korrekte) Inversionskonstruktion vorkommt (in der Tabelle 5 kursiv hervorgehoben), während in den vier restlichen abweichende Lösungen jeweils mehr als 25% ausmachen. Es kann also von keinem der Schüler mit Sicherheit gesagt werden, dass er/sie die Subjekt-Verb-Inversion beherrscht. Geht man von der Abfolge der Erwerbsstadien aus, ist außerdem für keinen der Schüler die Subjekt-Verb-Inversion zu diesem Zeitpunkt überhaupt „erwerbbar“.

Schüler	KS	DB	MB1	DI	AMG	LK	MB2
Kontexthäufigkeit	2/2	1/2	<i>1/0</i>	<i>2/1</i>	<i>1/0</i>	<i>1/0</i>	2/2
Fehlerquote	0.5	0.66	<i>0.0</i>	0.33	<i>0.0</i>	<i>0.0</i>	0.5

Tab. 5: Kontexthäufigkeit und Fehlerquote bei Schülern, die normgerechte Inversionskonstruktionen produziert haben

5.2. VERBALBEREICH

Die erste Phase im Erwerb der Verbalflexion – die präkonjugale Phase – bezeichnet Diehl als „Vorphase“ in der Verben entweder nicht flektiert oder getilgt werden, während flektierte Verben (wo sie überhaupt verwendet werden) nur als memorisierte formelhafte Wendungen – Chunks – auftauchen (Diehl et al. 2000:133). Da nur durchweg korrekte Verbformen wegen dem sogenannten „Chunk-learning“ nicht allein als Beweis dienen können, dass die jeweilige Phase im Erwerb der Verbalflexion erreicht und/oder abgeschlossen wurde, wird der Beginn jeder weiteren Phase nach der präkonjugalen Phase dort angesetzt, wo erstmals normabweichende Verbalflexionen, die für jede einzelne Phase charakteristisch sind, auftauchen.

5.2.1. DIE KONJUGATION DER REGELMÄSSIGEN UND UNREGELMÄSSIGEN VERBEN IM PRÄSENS

In den 25 Schüleraufsätzen wurden insgesamt 251 Verben in Präsensform identifiziert. Davon wurden 178 korrekt flektiert, während bei 73 Beispielen das Verb nicht korrekt im Präsens realisiert wurde. Die folgende Tabelle zeigt die Art der Abweichung, die bei den abweichenden Präsensformen festgestellt wurde.

	generalisierte 1. Pers. Sg.	generalisierte 3. Pers. Sg.	nichtflektierte Formen	Sätze ohne Subjekt	Sätze ohne Verb	Sonstige Formen
Anzahl der Formen	11	17	20	15	2	8
Prozente ³¹	15%	23%	27%	21%	3%	11%
Anzahl der Schüler ³²	5	10	13	5	2	6

Tab. 6: Art der Abweichung im Präsens

Aus der Tabelle 6 geht hervor, dass die häufigste Abweichung, die Verwendung von Verben im Infinitiv ist. In 15 Fällen wurde die Infinitivform anstelle der 1. Person Singular eingesetzt, während in vier Beispielen das Verb im Infinitiv anstelle der 3. Person Singular steht, wie in den folgenden Beispielen zu sehen ist:

(66) Ich aufstehen und die Zehne putzen. (MB2)

³¹ Die Prozente wurden auf die insgesamt 73 abweichenden Realisierungen gerechnet.

³² Das ist die Zahl der Schüler, bei denen die jeweilige Art der Abweichung von der korrekten Präsensform vorkommt. Bei manchen Schülern kommen mehrere Arten von Abweichungen vor.

- (67) Am Morgen ich spielen mit mein Hund. (MB3)
- (68) Überhaupt ich nicht wechseln meine Sommerferien. (AMS)
- (69) Oma machen Gemüsesupe, ich mag supe. (MB3)
- (70) Krk haben viel Möwen und schön Meer. (LK)
- (71) Am Morgen aufwecken meine Schwister und Geräusch die Möwen. (AMG)

38% Prozent aller normabweichenden Formen sind Generalisierungen einzelner Personalformen³³. Damit ist gemeint, dass die Schüler „das Morpheminventar auf wenige Personalformen reduzieren und diese auf alle Kontexte generalisieren“ (Diehl et al. 2000:138). Wie aus der Tabelle 6 auszulesen ist, machen 23% aller Abweichungen Generalisierungen der 3. Person Singular aus. In allen Fällen wurde dabei die 3. Person Singular anstelle der 3. Person Plural eingesetzt. Interessant ist, dass in 10 von 17 Fällen die abweichenden Formen die Verkopplung des Substantivs (*die, meine*) *Sommerferien* und des Verbs *sein* betreffen:

- (72) Das ist meine Sommerferien. (AG)
- (73) Das ist besten Sommerferien. (DK)
- (74) Meine Sommerferien ist spaß. (LK)
- (75) Meine Sommerferien ist gut. (MK)
- (76) Das ist meine sönschten sommer Ferien. (MP)
- (77) Diese Somerferien ist am besser Somerferien im meine LEBEN. (FB)
- (78) Mein Sommerferien ist super. (ML)
- (79) Sommerferien 2013 ist am besten Sommerferien in meine Lebe. (ML)
- (80) Meine Sommerferien ist super aber wir gehen im Schule und wir viele habe Spaß. (ML)
- (81) Meine Sommerferien ist good. (AS)

15% aller normabweichenden Präsensformen betreffen Generalisierungen der 1. Person Singular. In acht (von 11) Fällen wurde dabei die 1. Person Singular anstelle der 1. Person Plural, und in drei Fällen anstelle der 3. Person Singular eingesetzt, wie in den folgenden Beispielen:

- (82) Ich und meine freunde Lana gehe an der Strand und wir schwimmen. (DB)
- (83) Nach ein Monat wir gehe im Zagreb. (ML)
- (84) Mein Bruder und ich spiele mit ein Ball. (ML)

Sätze, in denen das Subjekt getilgt wurde, machen 21% aller normabweichenden Präsensrealisierungen aus. In neun (von 15) Beispielen, wurde das Verb bei den subjektlosen Sätzen in Infinitivform, die sich mit der 3. Person Plural deckt, verwendet, während in sechs Sätzen das Verb in der 1. Person Singular steht, wie in den Beispielen:

- (85) Oft am Sommer gehen am Großeltern. (MB3)
- (86) Freizeit verbringe im kletterwan, radweger und pull. (MP)
- (87) Hofe im Somerferien gehe im Feriencamp und das ist kenen sehen Freunde. (MP)
- (88) Off spielen Wasserspelen. (MB1)

³³ Charakteristisch für die zweite Phase – regelmäßige Konjugation der Verben im Präsens – im Erwerb der Verbalflexion (nach Diehl et al. 2000:138).

In zwei Sätzen wurde das Verb getilgt (Beispiele 89-90) und in weiteren zwei Beispielen wurde die regelmäßige Flexion generalisiert (91-92)³⁴, d.h. das unregelmäßige Verb *mögen* wurde regelmäßig konjugiert, jedoch nicht von der Infinitivform, sondern von der 1. Person Singular ausgehend:

- (89) Wie Spass am Meer. (DK)
- (90) Ferien cam [=camp] im Pula. (MP)
- (91) Mein schwester Mateja magt Sommerferien ans Meer. (MB3)
- (92) Ich und meine besten Kumpel Andrijana magen sprechen am Abend an der Kuste. (AMS)

Unter den normabweichenden Präsensformen finden sich bei einem Schüler drei Beispiele, die in zweifacher Weise interpretiert werden können. Es kann sich hierbei um eine Generalisierung der 2. Person Singular handeln, oder, was ich für wahrscheinlicher halte, um einen Transfer aus dem Englischen (eng. *must*):

- (93) Wie mußt achten auf und versammel Lebensmittel, Papireressten, Tüte, Verpacung und stellen in Tonne. (JH2)
- (94) Wann we züruck in Hause we musst trägen Hausshue. (JH2)
- (95) Ich bin sehr träugih wann ich must gehe zu Hause. (JH2)

Die bis hierhin analysierten Präsensrealisierungen beziehen sich größtenteils auf die regelmäßige Konjugation der Verben im Präsens. Die unregelmäßige Konjugation konnte in dieser Arbeit nicht im gleichen Umfang analysiert werden, weil die Schüler unregelmäßige Verben äußerst sparsam in ihren Aufsätzen gebraucht haben, und wenn, dann meist in der 1. Person Singular von Modalverben:

- (96) Ich will noch mal gehen im Deutschland. (IM)
- (97) Ich mag besuchen neues Platze. (AMS)

Ein Indiz, dass die Stammvokalveränderung bei der unregelmäßigen Konjugation erkannt wurde³⁵, finden wir dennoch in zwei Beispielen:

- (98) Jeden Tag meine Freunde und ich spiele Gitare und süing One Direction und Justin Biber songs. (ML)
- (99) Wann we züruck in Hause we musst trägen Hausshue. (JH2)

Zweigliedrige Prädikate in Form von *Modalverb* + *Infinitiv*³⁶ wurden in den meisten Fällen korrekt gebildet (Beispiele 100-106), während normabweichende Beispiele eher die Ausnahme sind (107-110):

³⁴ Charakteristisch für die zweite Phase – regelmäßige Konjugation der Verben im Präsens – im Erwerb der Verbalflexion (nach Diehl et al. 2000:139).

³⁵ Charakteristisch für die dritte Phase – Konjugation der unregelmäßigen Verben im Präsens – im Erwerb der Verbalflexion (nach Diehl et al. 2000:142).

³⁶ Charakteristisch für die dritte Phase – Konjugation der unregelmäßigen Verben im Präsens – im Erwerb der Verbalflexion (nach Diehl et al. 2000:143).

- (100) Ich will noch mal gehen im Deutschland. (IM)
 (101) Ich mag schwimmen. (AMS)
 (102) Ich mag besuchen neues Platze. (AMS)
 (103) Ich und Nina mögen tauken. (LK)
 (104) Dario ist meine Nachbar und ich mag treffen er. (FB)
 (105) Ich und der Kinder muss Mitfahredienst organisieren. (JH2)
 (106) Wie mus putzen Umwelt. (JH2)
 (107) Meine Bruder mag geschwimmen. (LK)
 (108) Dario mag spiele Fußball und Basketball, aber er nicht gut spiele. (FB)
 (109) Wann we züruck in Hause we musst tragen Hausshue. (JH2)
 (110) Ich bin sehr träuglich wann ich must gehe zu Hause. (JH2)

Ähnlich ist es auch bei den Prädikaten in Form einer Infinitivkonstruktion mit dem Verb *gehen*. Korrekte Realisierungen (Beispiele 111-114) kommen häufiger vor als normabweichende (115-117), bei denen die eingesetzte Präposition und die eventuelle Endung des Vollverbs einen Transfer aus der L1 suggerieren³⁷:

- (111) Dann wir gehen schlafen. (MB2)
 (112) Im Elf ich gehe schlafen. (IM)
 (113) Nach dem Frühstück mit meine Freunde ich gehe baden. (AG)
 (114) Wir gehen zweite Tag schwimmen. (VH)
 (115) Manchmal ich gehe am baden mit Opa. (MB3)
 (116) Machmal gehen mit Opa im spanchirt. (MB3)
 (117) Manchmal ich gehe mit Hrvojka im spanchirt. (BJ)

Abschließend zu der Konjugation der regelmäßigen und unregelmäßigen Verben im Präsens soll in der folgenden Tabelle noch ein Überblick über die Vorkommenshäufigkeit der Verben gegeben werden, die in den Schüleraufsätzen vorkommen.

Verb	sein	gehen	haben	mögen	müssen	lieben	spielen	restliche Verben
korrekte/abweichende Realisierungen	76/17	33/13	23/10	13/2	4/3	6/1	2/5	21/22
Insgesamt	93	46	33	15	7	7	7	43
Prozent³⁸	37%	18%	13%	6%	3%	3%	3%	17%

Tab. 7: Vorkommenshäufigkeit der verschiedenen Verben im Präsens

* davon fünf Beispiele in der Form von Modalverb + Infinitiv

** alle Beispiele in Form von Modalverb + Infinitiv

Außer den Verben, die in der Tabelle 6 angeführt wurden, sind die korrekt flektierten Verben im Präsens in den 25 Schüleraufsätzen noch die Verben *heißen*, *bieten*, *liegen* und *kommen* (je zwei Beispiele); *schwimmen*, *essen*, *machen*, *denken*, *gefallen*, *dauern*, *tanzen*, *singen*, *besuchen*, *reisen*, *sprechen*, *sehen* und *wollen* (je ein Beispielsatz). Abweichende Realisierungen im Präsens wurden noch beim Verb *verbringen* (in drei Beispielen), den

³⁷ dt. Ich gehe am baden. – kroat. Idem na kupanje.; dt. Ich gehe im spanchirt. – kroat. Idem u šetnju.

³⁸ Die Prozente wurden auf alle Kontexte gerechnet, unabhängig davon, ob das Verb korrekt oder normabweichend verwendet wurde.

Verben *kennenlernen*, *essen* und *trinken* (je zwei Beispiele) und den Verben *hochklettern*, *aufstehen*, *putzen*, *verpfeifen*, *machen*, *wechseln*, *einteilen*, *ziehen*, *füttern*, *pflücken*, *lesen*, *singen* und *hoffen* (je ein Beispielsatz) identifiziert.

Insgesamt wurden 37 verschiedene Verben im Präsens (korrekt und/oder abweichend) realisiert. Mit den Verben *sein*, *haben* und *gehen* sind 74% aller korrekten Verbformen erfasst.

5.2.2. DER ERWERB DES PERFEKTS

Die Analyse der Perfekt-Bildung konnte ich in 14 Aufsätzen durchführen, in denen (intendierte) Perfekt-Konstruktionen vorkommen. In den meisten Fällen wurde das richtige Auxiliar gewählt. In den Beispielen, in denen das falsche Auxiliar gewählt wurde, ist größtenteils eine *sein*-Generalisierung zu beobachten. Die Flexion des Auxiliars scheint den Schülern kein Problem darzustellen, jedoch zeigen sich viele Fehler bei der Bildung des Partizips. In nur drei (von 31) Beispielen wurde ein korrektes Partizip gefunden, wobei es sich dabei wahrscheinlich um als Chunks memorierte Strukturen handelt:

- (118) Ich habe kaputt ein Akku für Fliegen gemacht. (IM)
- (119) Ich bein erwacht. (BJ)
- (120) Meine Oma bist geboren in ein Haus am Gebirge. (DI)

Die häufigste Fehlerquelle bei den Perfekt-Versuchen ist die Kombination eines Auxiliars im Präsens mit einem Infinitiv (statt Partizip). Diehl (2000) geht bei dieser Art von Abweichung von einer „interimsprachlichen Vereinfachungsstrategie“ (ibid. 145) aus.

- (121) Erste ich habe zahne putzen und essen. (IM)
- (122) Nach fußball wir haben hängen. (IM)
- (123) Wir haben lachten, spielten und warten Matematik Olimpiade. (IM)
- (124) Manchmal wir sind beschäftigen mit meinen Freundin vom Meer. (AMS)
- (125) Ich bin Sommerferien in Krk Verbringen. (LK)
- (126) Ich bin meine Sommerferien verbringen in BiH. (FB)
- (127) Meine Sommerferien bin verbringen in Zadar. (AMG)
- (128) Ich bin herum hängen mit meine Eltern und meine Frende. (AMG)
- (129) Ich und meine bruder sind viel schwimmen und Tauhen. (JI)
- (130) Der ist X vorbei ich bin neues Freunde Kenen lernen und Kennen lernen neues Stadt. (JI)
- (131) Meine beste Freundin ist an lächeln. (DI)
- (132) Bruder und ich off sind gehen fahren auf Mottor, fahren auf Mottor ist exstreme. (MB1)

Die zweithäufigste Vorgehensweise in der Perfekt-Bildung ist die Kombination eines Auxiliars im Präsens mit einer Personalform im Präteritum (in den Beispielen 136-137 in umgekehrter Reihenfolge). Diese Struktur ähnelt sehr der Perfekt-Bildung im Kroatischen³⁹, so dass hier ein Transfer aus der L1 zu vermuten ist⁴⁰.

- (133) Es ist war meine ambesterten Sommerferien in meine Lebe. (DB)
- (134) Ich bin wachte um 9:30. (IM)
- (135) Wir haben lachten, spielten und warten Matematik Olimpiade. (IM)
- (136) Meine Froinden und Ich habe war Sommerferien. (AS)
- (137) Ich bin war die Küste. (JH1)
- (138) Wir haben sprachen bis 9 Uhr. (DI)
- (139) Ich war is [=ist] koncert in Hecienda, ist güttliht. (JH1)
- (140) Ich war ist brüder. (JH1)

Die dritte Fehlerquelle, die in den Schüleraufsätzen identifiziert werden konnte, ist die Perfekt-Bildung mit einem Auxiliar im Präsens in Kombination mit einer Personalform im Präsens.

- (141) Meine Sommerferien ist bist gut und schone für meine famili und mich. (PG)
- (142) Diese Sommerferien ist bin besten ferien fur mich. (PG)
- (143) Ich bin viel gut verbringt. (PG)
- (144) Am Sommerferien ich habe viel Spass aber viel arbeitet. (FB)
- (145) Ich und meine Bruder sind geht an der Boot und ansehe sind Kulturstadt Jelsa aus der insel Hvar. (JI)

In einem Beispiel wurde das Auxiliar im Präteritum mit dem Infinitiv kombiniert:

- (146) Am Ambed war gehen Laufen. (KH)

³⁹ dt. Ich bin war. – kroat. Ja sam bio.

⁴⁰ Diese Art von Abweichung wurde beim DiGS-Projekt nicht erfasst, weshalb es in der vorliegenden Arbeit nicht als eindeutiges Charakteristikum dieser Erwerbsphase angesehen wird.

5.2.3. DER ERWERB DES PRÄTERITUMS

Bei der Analyse der Präteritum-Bildung wurden bei 14 (von 25) Schülern korrekt realisierte Formen gefunden. Diese Formen betreffen nur die Verben *sein*, *gehen*, *wecken*, *haben* und *riechen*. Die folgende Tabelle zeigt die Vorkommenshäufigkeit dieser fünf Verben in den verschiedenen Personalformen.

	sein	(auf)wecken	gehen	riechen	haben
1. Person Sg.	14	-	1	-	1
3. Person Sg.	-	3	-	1	-
1. Person Pl.	1	-	2	-	-
Insgesamt	15	3	3	1	1

Tab. 8: Vorkommenshäufigkeit der Verben (und Personalformen) in korrekt realisierten Präteritum-Formen

Es zeigt sich, dass der weitaus größte Anteil der korrekt realisierten Formen auf das Verb *sein* entfällt, und zwar mit deutlicher Dominanz der 1. Person Singular, was auf eine formelhafte Verwendung schließen lässt. Alle Beispiele, die das Verb *aufwecken* beinhalten, lassen sich außerdem auf Sätze aus einer Lektion im Lehrbuch⁴¹ zurückführen, die kurz vor dem Aufsatz bearbeitet wurde:

- (147) Am Morgen weckte mich die Möwen. (MB2)
- (148) Morgens weckte mich meine Schwestern auf. (DI)
- (149) Am Morgen weckte mich mein Mutter und wir haben Frühstück. (KS)

Normabweichende Lösungen (insgesamt 13) im Präteritum wurden bei 9 Schülern identifiziert. Bei den abweichenden Realisierungen ist dabei eine größere Variation der verwendeten Verben zu beobachten. Folgende Fehlertypen (Generalisierungen einer Struktur) lassen sich dabei feststellen⁴²:

1. Verbstamm + -t-Flexiv + Personalendung
 - (150) Es ligte an Kustë. (JH1)
 - (151) Ich habe Sommerferien und diese Sommer ich gehte am meer in Adria, richtig im Rovinj. (PG)
2. 1. Person Singular als Basis + -t-Flexiv + Personalendung
 - (152) Deniesten Tag ich war auf die Küste und ich scwimmen und sizet auf die Sänd. (IR)
3. Stammveränderung + beliebige Personalendung

⁴¹ „Morgens weckte mich die Sonne auf“; „Morgens weckte sie ein Wecker auf“ (Hurra! Deutsch! 8: Das Leben auf der Insel, S.8)

⁴² Die ersten drei sind nach Diehl (2000) für die fünfte Erwerbsphase im Verbalbereich charakteristisch.

- (153) Meine Bruder aus der reise brache Hand. (JI)
- (154) Ich bin nicht gemain und ich bekkamt Süsigkeiten. (JH2)
- (155) Meine Mutti habe ein Heft wo sie schrieben oft meine gefühle im Sommerferien. (FB)
- (156) Essen waren IceCream. (KH)

4. Ausweichung auf die Infinitivform⁴³

- (157) Später Ich aß Eis und drinken Limunade mit mein Bruder. (IR)
- (158) Deniesten Tag ich war auf die Küste und ich schwimmen und sitzet auf die Sänd. (IR)

5. Stammveränderung + Nullsuffigierung⁴⁴

- (159) Meine Freunde und ich verbracht Sommer Ferien im Ferien camp. (MP)
- (160) Meine Sommerferien war am besser. (FB)
- (161) Am Abend um die 6ten Uhr Ich, mein zwei Bruder, Vati und mein Mutter bekamm auf die Insel. (IR)

5.2.4. INDIVIDUELLE UNTERSCHIEDE

Wenn man nur diesen einen Aufsatz jedes Schülers als Basis nimmt, um ihn/sie einer Phase (bzw. Erwerbsstadium) im Erwerb der Verballexion zuzuordnen, würde man zu folgenden Ergebnissen kommen:

1. Geht man davon aus, dass keine Phase erreicht werden kann, bevor die vorausgehende Phase abgeschlossen ist, dann kommt man zum Ergebnis, dass sich eigentlich keiner der Schüler in der fünften Phase (Präteritum-Erwerb) befinden kann, weil bei keinem von ihnen die vierte Phase (Perfekt-Erwerb) als abgeschlossen gelten kann. Korrekte Präteritum-Strukturen können als formelhafte Wendungen interpretiert werden, während die für diese Phase charakteristischen Abweichungen wahrscheinlich das Resultat eines intensiven unterrichtlichen Trainings sind.
2. Neun Schüler können in die vierte Erwerbsphase (Perfekt-Erwerb) eingestuft werden. Ob bei ihnen jedoch tatsächlich die zweite und dritte Phase durchlaufen wurde, sei hier jedoch offen gelassen.
3. Sechs Schüler können in die dritte Phase (Erwerb der unregelmäßigen Konjugation im Präsens) eingestuft werden.
4. Sieben Schüler befinden sich in der zweiten Phase des Erwerbs (regelmäßige Konjugation im Präsens), wobei sich nicht ausschließen lässt, dass einige von ihnen

⁴³ Diehl (2000:155) sieht in der systematischen Ausweichung auf Infinitivformen ein Indiz dafür, dass die fünfte Phase (der Erwerb des Präteritums) noch nicht bearbeitet werden kann.

⁴⁴ Diese Art von Abweichung wurde beim DiGS-Projekt nicht erfasst. Deshalb wird es in der vorliegenden Arbeit nicht als eindeutiges Charakteristikum dieser Erwerbsphase angesehen.

versuchen, auch die unregelmäßige Konjugation zu durchschauen, unregelmäßige Verben jedoch in diesem Aufsatz vermieden haben.

5. Drei Schüler befinden sich, dieser Analyse nach, in der ersten – präkonjugalen – Phase.

Die folgende Tabelle zeigt die ermittelten Abweichungen für die Phasen im Verbalbereich für jeden Schüler, anhand welcher der Erwerbsstand ermittelt und die Einstufung in Erwerbsstadien durchgeführt worden ist.

Schüler	regelmäßige Konjugation im Präsens	unregelmäßige Konjugation im Präsens	Perfekt	Präteritum
DK	Infinitivformen; Tilgung des Verbs; formelhafte Wendungen	-	-	-
JH1	korrekte Formen; Generalisierung der 3. Person Sg.	Stammvokalveränderung	Auxiliar im Präsens + Präteritum	korrekte Formen; Verbstamm + -t-Flexiv + Personalendung
KH	nur das Verb <i>sein</i> in der 3. Person Sg.	-	Auxiliar im Präteritum + Infinitiv	korrekte Formen Stammveränderung + beliebige Personalendung
MB2	korrekte Formen; Infinitivformen	-	-	formelhaft
MS	Generalisierung der 3. Person Sg.	-	-	formelhaft
AMG	korrekte Formen; Infinitivformen	-	Auxiliar im Präsens + Infinitiv	-
AMS	korrekte Formen; Generalisierung der regelmäßigen Konjugation; Infinitivformen	Modalverb <i>mögen</i> in der 1. Person Sg.	Auxiliar im Präsens + Infinitiv	formelhaft
IM	korrekte Formen; Infinitivformen	Modalverb <i>wollen</i> in der 1. Person Sg.	Auxiliar im Präsens + Präteritum; Auxiliar im Präsens + Infinitiv	-
VH	korrekte Formen; Generalisierung der 1. Person Sg.	-	-	-
DB	korrekte Formen; Generalisierung der 1. Person Sg.	-	Auxiliar im Präsens + Präteritum	-
MB3	korrekte Formen; Infinitivformen; Generalisierung der regelmäßigen Konjugation; Tilgung des Subjekts	Modalverb <i>mögen</i> in der 1. Person Sg.	-	formelhaft
AG	korrekte Formen; Infinitivformen	-	-	-
PG	korrekte Formen	-	Auxiliar im Präsens + Personalform im Präsens	Verbstamm + -t-Flexiv + Personalendung
LK	korrekte Formen; Infinitivformen; Generalisierung der 3. Person Sg.	Modalverb <i>mögen</i> in der 1. Person Sg. und 1. Person Pl.	Auxiliar im Präsens + Infinitiv	-
MK	korrekte Formen; Generalisierung der 2. und 3. Person Sg.	-	-	formelhaft

MP	Tilgung des Subjekts; Generalisierung der 1. Person Sg.	-	-	Stammveränderung + Nullsuffigierung
FB	korrekte Formen; Generalisierung der 1. Person Sg.	Modalverb <i>mögen</i> in der 1. Person Sg.	Auxiliar im Präsens + Infinitiv	Stammveränderung + Nullsuffigierung
JI	korrekte Formen; Infinitivformen	-	Auxiliar im Präsens + Personalform im Präsens; Auxiliar im Präsens + Infinitiv	Stammveränderung + beliebige Personalendung
DI	korrekte Formen	-	Auxiliar im Präsens + Infinitiv; Auxiliar im Präsens + Präteritum	formelhaft
ML	korrekte Formen; Generalisierung der 1. Person Sg.	Stammvokalveränderung	-	-
MB1	Tilgung des Subjekts; Generalisierung von Personalform	-	Auxiliar im Präsens + Infinitiv;	-
JH2	korrekte Formen; Generalisierung der 1. Person Sg.; Infinitivformen	Modalverb <i>müssen</i> in der 1. Person Sg.	-	Stammveränderung + beliebige Personalendung
BJ	korrekte Formen	Modalverb <i>mögen</i> in der 1. Person Sg.	formelhaft	formelhaft
AS	korrekte Formen; Generalisierung der 3. Person Sg.	-	Auxiliar im Präsens + Präteritum	-
IR	korrekte Formen	-	-	1. Person Singular als Basis + -t-Flexiv + Personalendung; Ausweichung auf den Infinitiv

Tab. 9: Die ermittelten Abweichungen im Erwerb der Verbalflexion für jeden einzelnen Schüler

5.3. DER ERWERB DER KASUS IN NOMINALPHRASEN

Beim Kasuserwerb in Nominalphrasen (d.h. ohne Präposition) unterscheidet Diehl (2000) vier Phasen, die durchlaufen werden müssen, bis sich ein zielsprachenkonformes Kasussystem etabliert (siehe Tab. 1). Bei der Analyse der 25 Schüleraufsätze wurde in der vorliegenden Arbeit ermittelt, dass sich alle Schüler in der ersten Phase des Kasuserwerbs befinden, d.h. in der Phase des Ein-Kasus-Systems, in dem nur N-Formen auftauchen⁴⁵.

Die Untersuchung von Nominalphrasen begrenzte sich auf den Nominativ (N) und den Akkusativ (A). Der Dativ (D) wurde in der vorliegenden Arbeit in Präpositionalphrasen untersucht, weil Dativkontexte in Nominalphrasen in den untersuchten Schüleraufsätzen nicht identifiziert wurden⁴⁶. Für den Genitiv wurde nur ein Beispiel gefunden⁴⁷.

Der Nominativ wird in den Schüleraufsätzen in Subjektkontexten durchweg korrekt eingesetzt, wobei hervorzuheben ist, dass bei der Analyse Genusfehler, wie in den Beispielen 167-169, nicht berücksichtigt wurden:

- (162) Meine Sommerferien sind schon. (IM)
- (163) Die Kuste war schön. (AMS)
- (164) Meine Liebesprobleme sind hard. (LK)
- (165) Diese Insel ist am größten am Adria. (KS)
- (166) Das Wetter war schön und das Meer war eisglasig. (IR)
- (167) Meine name ist Paula, ich habe funfzehn Jahre. (PG)
- (168) Meine Zimmer ist auf eins Stock, und mein number ist achtundderisig. (IR)
- (169) Das Sommer ist am besten. (AMS)

Bei der Untersuchung der Akkusativkontexte (in Akkusativobjekten) wurden nur maskuline Singularformen untersucht, weil bei femininen und neutralen pronominalen Nominalphrasen, sowie bei Nominalphrasen im Plural N- und A-Formen formal gleich sind:

- (170) Meine Mutti habe ein Heft wo sie schrieben oft meine gefühle im Sommerferien. (FB)
- (171) Am Morgen aufwecken meine Schwister und Geräusch die Möwen. (AMG)
- (172) Ich treffen meine Freundin aus Zagreb. (AMS)
- (173) Am Meer ich kenen lehren neue Freunde. (AG)
- (174) Überhaupt ich nicht wechseln meine Sommerferien. (AMS)
- (175) Ich habe kleine Hunde. (LK)

⁴⁵ Mit Ausnahme des Beispiels: *München bietet jeden Menge Spass haben.* (IM), in dem eine Akkusativmarkierung auftaucht, was hier als Zufall kategorisiert wird.

⁴⁶ Mit Ausnahme von dem Ausdruck: (...) *das gefällt mir* (JH), der wahrscheinlich als unanalysierte Einheit memorisiert wurde.

⁴⁷ Ich mag Krk künsten. (LK)

Die Untersuchung der A-Kontexte in Nominalphrasen hat ergeben, dass die Schüler den Nominativ anstelle des Akkusativs einsetzen:

- (176) Nach dem Frühstück Ziehen T-shirt, Höse und der Turnschuh über ersten muss schieben Schnürsenkel und zusammen ziehen. (MB2)
- (177) Ich habe kaputt ein Akku für Fliegen gemacht. (IM)
- (178) Dario ist meine Nachbar und ich mag treffen er. (FB)
- (179) Diese Sommer ich bin beste verbichken. (MK)
- (180) Ich verbringen das Sommer mit seine Familie und meine besten Kumpel Andrijana. (AMS)

Dies kann man auch in Präpositionalphrasen feststellen, in denen das Substantiv mit Determinans verwendet wird:

- (181) Ich und meine freunde Lana gehe an der Strand und wir schwimmen. (DB)
- (182) Apartmet hat der Blick auf dem Meer und kunste. (AMG)

Die Untersuchung der Kontexte, die den Dativ verlangen, wurde an Präpositionalphrasen untersucht. Die Analyse hat gezeigt, dass auch bei solchen Konstruktionen N-Formen eingesetzt werden:

- (183) Am der Freitag ist am ein Spass. (DB)
- (184) Am Morgen ich spielen mit mein Hund. (MB3)
- (185) Slafen sie im das bungalov. (MP)
- (186) Ich gehe mit meine Familie. (ML)
- (187) Ich bin auf ein Insel, Krk, mit meine Eltern und Schwester. (KS)
- (188) Später Ich aß Eis und trinken Limunade mit mein Bruder. (IR)

6. SCHLUSSWORT

Den theoretischen Ausführungen zum Lernersprachenkonzept, in deren Mittelpunkt die Merkmale und Prozesse in lernersprachlichen Systemen sind, folgt in der vorliegenden Arbeit ein Versuch der Lernersprachenanalyse kroatischer Deutschlerner. Die 25 Schüleraufsätze, die das Korpus der Untersuchung bilden, wurden in drei Bereichen der deutschen Grammatik – Satzmodelle, Verballexion und Kasus – untersucht.

Die Analyse im Bereich des Satzmodellerwerbs hat ergeben, dass alle Schüler die erste Phase (S-V-Modell bei einfachen Sätzen) durchlaufen haben. Bei 17 Schülern konnten koordinierte Hauptsätze identifiziert werden. Nur bei drei von ihnen kann jedoch diese zweite Phase nicht eindeutig als abgeschlossen betrachtet werden, weil ihre Fehlerquote bei diesem Satzmodell nahe der 25-Prozent-Grenze liegt. In der weiteren Analyse wurde festgestellt, dass Kontexte, in denen eine Distanzstellung hätte realisiert werden müssen, in 16 Schüleraufsätzen vorkommen, dass jedoch bei keinem der Schüler diese dritte Phase als abgeschlossen gelten kann. Das gleiche gilt für den Erwerb der Nebensätze mit Verbendstellung (vierte Phase), die von fünf Schülern produziert wurden, sowie für die fünfte Phase im Satzmodellerwerb (die Subjekt-Verb-Inversion), die in 20 Aufsätzen analysiert werden konnte.

Das Resultat der Untersuchung der Schüleraufsätze im Verbalbereich ist eine Einstufung der 25 Schüler in vier Erwerbsstufen. Der ersten – präkonjugalen – Phase wurden drei Schüler zugeordnet. Sieben Schüler befinden sich in der zweiten (Erwerb der regelmäßigen Konjugation im Präsens) und sechs in der dritten Phase (Erwerb der unregelmäßigen Konjugation im Präsens) des Erwerbs. Die restlichen neun Schüler wurden in die Phase des Perfekt-Erwerbs eingestuft.

Die Untersuchung des Kasuserwerbs (ohne Präposition) hat ein homogenes Bild ergeben. Bei der Analyse der Schüleraufsätze wurde ermittelt, dass sich alle Schüler in der ersten Phase des Kasuserwerbs befinden, d.h. in der Phase des Ein-Kasus-Systems, in dem nur N-Formen, stellvertretend für alle Kontexte, stehen.

In allen Bereichen konnten Fehlertypen identifiziert werden, die nach Diehl (2000) charakteristisch für die jeweilige Erwerbsphase im jeweiligen Bereich sind. Viele Abweichungen lassen dabei eine Übertragung von Strukturen der L1 auf die L2 vermuten. Von der Annahme von der Transferfähigkeit der Erstsprache (Kroatisch) auf die zu erlernende

Zielsprache (Deutsch) wird so z.B. bei der Übertragung des S-V-Modells auf inversionsfördernde Kontexte oder bei der Produktion von Kontaktstellungen anstatt der Distanzstellung, aber auch bei der Perfekt-Bildung durch die Kombination eines Auxiliars im Präsens mit einer Personalform im Präteritum oder der Tilgung des Subjekts als Satzglied, ausgegangen. Als charakteristische Fehlerquelle hat sich außerdem, vor allem im Verbalbereich, die Verallgemeinerung von sprachlichen Beispielen zu sprachlichen Regeln bzw. die Übergeneralisierung gezeigt (z.B. die Generalisierung der regelmäßigen Konjugation im Präsens und Präteritum).

Die Schüler tendieren außerdem auch zu Kompensationsstrategien im Bereich des Wortschatzes. Sehr beliebt scheint der Kodewechsel auf das Englische (als zweite Fremdsprache der Schüler). Wörter werden entweder in der englischen Form übernommen (z.B. *number, good, kitchen, hard*) oder sie werden dem lernersprachlichen System in Form oder Schreibweise angepasst (z.B. *drinken, schwiming, frend, Bathrum*).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es bei der Lernersprachenanalyse der untersuchten kroatischsprachigen Deutschlerner möglich war, die Verfasser der 25 Aufsätze in verschiedene, im DiGS-Projekt ermittelte, Erwerbsphasen verschiedener Bereiche der deutschen Grammatik einzustufen. Individuelle Unterschiede im Erwerbserfolg scheinen im Bereich der Verballflexion am ausgeprägtesten zu sein, während sich beim Kasuserwerb ein homogener Erwerbsstand zeigt. Von den Prozessen, die sich in Lernersprachen abwickeln, konnten interlingualer Transfer, Übergeneralisierung und Kompensationsstrategien (Kommunikationsstrategien) eindeutig bestätigt werden.

Tabellenverzeichnis

- S. 24 Tabelle 1: Erwerbssequenzen im gesteuerten Grammatikerwerb (Diehl et. al. 2000:364)
- S. 27 Tabelle 2: Satzmodelle: Kontexthäufigkeit und Korrektheitsquote (korrekte und abweichende Realisierungen)
- S. 28 Tabelle 3: Kontexthäufigkeit und Fehlerquote bei Schülern, die normabweichende einfache S-V-Sätze produziert haben
- S. 29 Tabelle 4: Kontexthäufigkeit und Fehlerquote bei Schülern, die normgerechte Verbalklammern produziert haben
- S. 32 Tabelle 5: Kontexthäufigkeit und Fehlerquote bei Schülern, die normgerechte Inversionskonstruktionen produziert haben
- S. 33 Tabelle 6: Art der Abweichung im Präsens
- S. 36 Tabelle 7: Vorkommenshäufigkeit der verschiedenen Verben im Präsens
- S. 39 Tabelle 8: Vorkommenshäufigkeit der Verben (und Personalformen) in korrekt realisierten Präteritum-Formen
- S. 41 Tabelle 9: Die ermittelten Abweichungen im Erwerb der Verbalflexion für jeden einzelnen Schüler

Beispiele für die Schüleraufsätze⁴⁸

Meine Sommerferien

Ich ging ans Meer ^{nach} im Zadar. Zuerst mit ~~meiner~~ Familie, erst ^{da} nach mit
 meinem besten Kumpel. Ich war einen Monat am Meer. Ich bin begeistert.
 Wir gingen am Abend ^{da} in Stadt. Manchmal wir sind beschäftigen mit
 meinen Freundin vom Meer. Ich mag schwimmen. Heutzutage ich gehe
 ins Schwimmbad. ³ Überhaupt ¹ ich nicht ⁴ wechseln ² meine ⁵ Sommerferien ⁸.
~~Der~~ Sommer ist am besten. Die Küste war schön. Ich und meine besten
 Kumpel Andrijana mögen sprechen am Abend an der Küste. Die Küste
 liegt an freie Plätze. Das Gefühle ist unglaublich. Ich mag besuchen
 neues Plätze. Ich treffen meine Freundin aus Zagreb. Ich bin ^{sehr} (viele)
 fröhlich. Ich habe Spass [↖] viele. Ich habe vor Glück ~~geschien~~.
 Am Ende der Ferien ich ~~am~~ ^{war} traurig. Aber Zagreb ist ^{mein} Lieblings.
 Ich verbringen ~~den~~ Sommer mit ~~meine~~ Familie und meine besten Kumpel.
 Andrijana. Wir sind immer zusammen.

Beispiel 1: AMS

⁴⁸ Die Schüleraufsätze habe ich von der Lehrerin der Schüler erhalten. Sie hat sie korrigiert und benotet, was auf meine Arbeit jedoch keinen Einfluss hatte.

Meine Sommerferien

Ich bin in Kinderferiencamp am Meer. Hier ist es schön. Am Morgen weckten mich die Mäwen. Ich aufstehen und die Lehne putzen. Zum Frühstück esse^{ich} Brot und Galami und trinke^{ich} Limunade. Nach dem Frühstück ziehe^{ich} T-shirt, Hose und den Turnschuh ^{an} über. Ersten muss schieben Schürsenkel und zusammen ziehen. Am frühen in die Gruppe und gehen ^{in die} Natur. Wir sind Jungewaldforscher. Im Wald füttere^{ich} Tiere und die Blumen pflücken. Dann wir gehen in Camp. Am Abend waren wir Kind im Flak. ^{Wir} Lesen Bücher, spielen Spielte und singen Long. Dann wir gehen schlafen.

Meine Freunde und ich verbringen Sommer
 Ferien im Ferien camp. Ferien camp ist in
 Treibzeit verbringe an der Kletterwand, auf dem
 und im Schwimmbad. Ein Tag verbringe auf dem Kletterwand, das
 ist extrem, ist eigentlich. Wir gehen ins Museum,
 Theater und Kino. Wir schlafen in dem Bungalow,
 das ist ein kleiner Haus mit 5 Betten, kleiner Küche
 und Badezimmer. Alles kinder, warm hier. Am
 Samstag gehen wir im Wald. Am Abend
 gehen wir ins Disco, tanzen. Am 1. Monat
 ich gehen nach Zagreb, das ist traurig.
 Das waren meine schönsten Sommerferien.
 Ich spreche mit meine Freund im der Schule und
 dass das ist schön, und das ist
 alle verbringen. Ich hoffe ich sehe in der
 Sommerferien gehen ins Ferien camp und das
 ist keine neuen Freunde kennenlernen.

Beispiel 3: MP

Mein Sommerferien

Ich mag Sommer. Am Morgen ich spielen mit mein Hund.
Erst nachher gehe ^{ich} ~~zum~~ Nachdenken. Mein Freundin Bruno geht
~~ins~~ Feriencamp. Ich habe altes Wissen aus ^{der} Schule. Mein
Schwester Mateja mag~~s~~ Sommerferien am Meer... Ich mag
Som^merferien mit meiner Großmütli. ~~Bei~~ Oma ich habe
Spaß. Manchmal ich gehe ^{zum} ~~am~~ Baden mit Opa. Mein
Opa ist tierefreundlich, aufrechtlich und witzig. Manchmal
gehe^{ich} mit Opa (^{im spazieren} spazieren). Oma mach~~en~~ Gemüse^suppe, ich
mag Suppe. Oft im Sommer gehen ^{ich zu der} ~~am~~ Großeltern. Ich
mag nicht Meer und Feriencamp. Ich hatte schönen
Sommer... Sommer ab der 7ten Klasse.

Beispiel 4: MB3

Literaturverzeichnis

- Apeltauer, Ernst (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 15*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt (S. 68-134).
- Apeltauer, Ernst (2010). *Lernersprache(n)*. [in:] Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/ New York: De Gruyter Mouton, 1. Halbband (S. 841-842).
- Bußmann, Hadumod (Hrsg.) (2008). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 4. Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Diehl, Erika et al. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz?* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Edmondson, Willis J./ House, Juliane (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, 3. Auflage.
- Henrici, Gert/ Riemer, Claudia (2007). *Zweitspracherwerbsforschung*. [in:] Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 5. Auflage (S. 38-43).
- Heyd, Gertraude (1991). *Deutsch lehren*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage.
- Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (2010). *Spracherwerb und Sprachenlernen*. [in:] Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/ New York: De Gruyter Mouton, 1. Halbband (S. 739-753).
- Jelaska, Zrinka i suradnici (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

- Jelaska, Zrinka (2007). *Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja*. Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik, Vol.1, No.3 (S. 86-99) (<http://hrcak.srce.hr>) (eingesehen 02.12.2012.).
- Klein, Wolfgang (1987). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Athenäum. 2., durchgesehene Auflage.
- Königs, Frank G. (2010). *Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte*. [in:] Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/ New York: De Gruyter Mouton, 1. Halbband (S. 754-764).
- Medved Krajnović, Marta (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti. Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam international.
- Riemer, Claudia (2010). *Nativistische Ansätze*. [in:] Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/ New York: De Gruyter Mouton, 1. Halbband (S. 799-806).
- Roche, Jörg (2005). *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Schmidt, Reiner (2010). *Dem Lernen auf der Spur*. [in:] XVIII. internationale Tagung des Kroatischen Deutschlehrerverbandes: *Wie lernt der fremdsprachliche Lernen? Lernpsychologische und neurolinguistische Grundlagen – didaktische Möglichkeiten im DaF-Unterricht*. Zagreb: Kroatischer Deutschlehrerverband (S. 7-20).
- Schmidt, Reiner (2001). *Fehler*. [in:] Henrici, Gert/ Riemer, Claudia (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts. Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Hohengehren/Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Band 2, 3. Auflage (S. 331-352).
- Selinker, Larry (1972). *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10/3 (S. 209-231).
- Storch, Günther (2008). *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, 3. Auflage (S. 35-54).