

Vorwort

Das Erlernen von neuen Sprachen gilt verbreitet als mühsam, langwierig und mit zunehmendem Alter unerreichbar. Dennoch zwingen die unterschiedlichsten freiwilligen und unfreiwilligen Migrationsanlässe immer mehr zu schnellem, kompetentem und nachhaltigem Spracherwerb bis ins hohe Alter. Weltweit sind viele Millionen Menschen auf der Flucht vor Gewalt, Hunger, Armut, Not und Krieg. Davon suchen viele Asyl oder eine neue Heimat in den ihnen meist vollkommen fremden deutschsprachigen Ländern. Um dort jedoch eine Chance auf temporäre oder längerfristige Integration und gesellschaftliche Partizipation zu haben, sind gute Deutschkenntnisse zwingend erforderlich. Für manche genügen Sprachkenntnisse für den Alltag und das Zusammenleben, andere benötigen welche für Schule, Ausbildung, Studium oder Beruf.

Dieses Buch gibt allen das nötige Grundlagenwissen an die Hand, die sich für die Vermittlung der deutschen Sprache an Flüchtlinge und Asylbewerber interessieren. Neben den leicht verständlich präsentierten Grundlagen und Konzepten des Spracherwerbs und der deutschen Grammatik, enthält es Basiswissen und illustrative Beispiele für die Vermittlung der deutschen Sprache an Flüchtlinge und Asylbewerber in Alltags-, Schul-, Studiums- und Berufskontexten. Zudem werden erfolgreiche berufs- und sozialintegrative Modelle vorgestellt und eine Fülle hilfreicher Ressourcen und Weiterbildungsangebote genannt. Fachbegriffe werden leicht verständlich erklärt. Im Mittelpunkt des Buches steht die Relevanz der Grundlagen für die Praxis. Insofern eignet es sich auch für andere Vermittlungskontexte der Sprache, zum Beispiel unterschiedliche Fort- und Weiterbildungskontexte.

Wenn von dem Erwerb einer fremden Sprache gesprochen wird, so sollte damit immer auch die Kultur im weitesten Sinne gemeint sein, denn Sprache bildet kulturelle und gesellschaftliche Gegebenheiten, Wahrnehmungen, Orientierungen, Werte, Prinzipien und Ziele ab und schafft auch neue. Spracherwerb ist also immer Kulturenerwerb und umgekehrt. Wenn dieser Zusammenhang ignoriert wird, etwa weil der Sprachunterricht sich aus Vereinfachungsgründen auf die vermeintlich wichtigen strukturellen Grundlagen der Sprache beschränkt, dann kann daraus eigentlich nur über langwierige Umwege eine alltags- oder berufstaugliche Sprachkompetenz entstehen. Denn anders als es viele traditionelle Sprachfördermethoden versuchen, ist der kulturelle Kontext meist eher eine Hilfe beim Sprachverstehen und bei der Sprachproduktion, nicht zuletzt, weil Sprache dabei in Handlungskontexte eingebunden bleibt und daher – nebenbei – meist auch mit einfacheren, aber angemesseneren Strukturen auskommt. Die Grundlage des Erwerbserfolgs ist die Einbettung der Sprache in authentische Handlungskontexte, nicht ihre Reduktion auf unverständliche, irrelevante Formalismen. Dazu gehört, dass die Lerner als Individuen mit eigenen Interessen und ihrem Weltwissen ernst genommen werden und demnach selbst handeln sollen. Sie sollen dabei nicht nur Stellvertreterrollen übernehmen, wie sie für viele Lehrwerke typisch sind. Das bedeutet, dass neben der Handlungsorientierung (sie ist ein wichtiges Element der Pragma-Linguistik) lernpsychologische Aspekte eine wichtige

Rolle spielen, die gemeinhin als Motivation umschrieben werden. Diese Motivation ist in Wirklichkeit ein dynamisches Geflecht verschiedener interagierender Variablen, bei dem Relevanz eine der größten Rollen spielt. Sind die Themen, Aufgaben und Zielsetzungen des Unterrichts für Lerner subjektiv relevant, werden sie die Sprache in dem Maße lernen, wie es ihnen für die Erreichung ihrer Ziele nötig erscheint. Ist diese Zielsetzung bei den Lernern unklar oder ist der Spracherwerb in undifferenzierte, unstetige Lernumgebungen eingebettet (z. B. durch den Mangel an beruflichen oder anderen Integrationsperspektiven oder einen langwierigen unklaren Aufenthaltstitel), dann erschweren diese Bedingungen den Erwerb einer neuen Sprache. Es kommt zu keinem nennenswerten Erwerb oder zu frühen Fossilisierungen. Umgekehrt lässt sich aber oft beobachten, dass junge und ältere Menschen Sprachen sehr schnell zielgerecht lernen, wenn das Relevanzkriterium erfüllt ist und die Lerner zur neuen Gemeinschaft dazugehören wollen.

Der Erwerb von Sprachen kann also am besten „wie im richtigen Leben“ erfolgen. Die vielen Sprachimporte und -exporte, die die Internationalisierung mit sich bringt, illustrieren, wie einfach und problemlos Spracherwerb verlaufen kann. Man denke etwa an den Anteil des Englischen in der Werbe- und Jugendsprache oder den Anteil des Deutschen in der Techniksprache.

Dieses Buch will dabei helfen, einfache, natürliche Verfahren des Erwerbs von Sprachen mit einer Zielgruppe umzusetzen, die oft wenig Kontakt mit Fremdsprachen hatte und oft unter ungünstigen Umfeldbedingungen für den Sprachen- und Kulturenerwerb leidet. Damit sollen Wege aufgezeigt werden, wie eine sprachliche Integration im besten Sinne des Wortes (also ohne Aufgabe der mitgebrachten Sprachkulturen) funktionieren kann und daher der Erwerb des Deutschen als neuer Sprache kein Hindernis für die gesellschaftliche oder berufliche Teilhabe sein muss. In den hier dargestellten Grundlagen und Konzepten liegen nicht nur praktikable Lösungen für den Deutscherwerb von Flüchtlingen und Asylbewerberinnen/Asylbewerbern vor. Sie bieten darüber hinaus Impulse und Chancen für eine deutliche Weiterentwicklung von Förderkonzepten und Anwendungen einer modernen Fremdsprachendidaktik. Kapitel 1, 2.2.4.6 und 3 basieren auf den Darstellungen in J. Roche (2013): Fremdspracherwerb-Fremdsprachendidaktik. Tübingen/Basel: Francke. Kapitel 2 wurde aus M. Liedke (2015). Sprache. Grundlagenbaustein 1. In: Roche, Jörg (Hg.), Grundlagen und Konzepte des DaF-Unterrichts. München: Goethe-Institut. angepasst und Kapitel 2.4.5 durch J. Roche (2013a), Kapitel „Fachsprachen“ ergänzt. In beiden Fällen handelt es sich um Materialien, die sich in der Lehrerbildung für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache vielfach bewährt haben.

*Dieses Buch ist gewidmet allen Opfern von Gewalt und Terror, Flucht und Vertreibung.
Es ist geschrieben für all die, die in der deutschen Sprache eine neue Heimat finden wollen.
Von praktischem Nutzen ist es für alle, die ihnen dabei helfen wollen.*

1 Grundlagen zum Spracherwerb

(Jörg Roche)

Dieses Kapitel stellt die Grundlagen der Spracherwerbsforschung vor. Ziel der Erforschung des Spracherwerbs ist es, zu Aussagen über einen besseren Sprachunterricht zu kommen. Anhand von verschiedenen Originalaufnahmen von Lerneräußerungen wird in diesem Kapitel gezeigt, wie sich die Prinzipien des natürlichen Spracherwerbs in der Sprache der Lerner abbilden und dabei eine Reihe von strukturellen Gemeinsamkeiten mit bestimmten Sprachregistern und voll entwickelten Sprachen zeigen. Die Struktur dieser Art von Sprache lässt sich als pragmatischer Sprachmodus bezeichnen. Im Laufe der Zeit entwickelt er sich zu einer strukturell stärker ausgebildeten Form, dem syntaktischen Modus. Dargestellt werden in diesem Kapitel auch die wichtigsten Hypothesen zum Einfluss von Ausgangs- und Zielsprachen auf den Spracherwerb. Von besonderer Bedeutung ist hierbei das Konzept der Erwerbsstufen, demzufolge Lerner trotz gemischter und chaotisch erscheinender Strukturen systematisch eine Zielsprache erwerben. Es wird darüber hinaus gezeigt, warum der Erfolg des Spracherwerbs wesentlich von Sprachverarbeitungserfahrungen abhängt, die Lerner im Rahmen authentischer Interaktionen sammeln. Der abschließende Teil dieses Kapitels beschäftigt sich daher anhand eines authentischen Gesprächs mit den Strukturen der Eingabe im Spracherwerb und mit den Prozessen, mit denen sich Lerner und Sprecher der Zielsprache verständlich machen.

1.1 Gesteuerter und ungesteuerter Spracherwerb

Ziel der Erforschung der internen (erwerbslinguistischen) Gesetzmäßigkeiten des Spracherwerbs ist es, durch das Studium der natürlichen (zunächst nicht durch Unterricht gesteuerten) Lernprozesse zu einer Optimierung des Sprachunterrichts zu gelangen. Dem liegt die Annahme zu Grunde, dass sich im natürlichen Spracherwerb erfolgreiche Verfahren finden, die im Unterricht kopiert und mit unterrichtlicher Steuerung kombiniert werden können.

Als ungesteuerten (Englisch: *untutored*) oder natürlichen Spracherwerb bezeichnet man das Lernen von Sprachen außerhalb des Unterrichts oder ohne tutorielle Betreuung. Im Gegensatz dazu bezeichnet der gesteuerte Spracherwerb im Unterricht die Steuerung von außen durch Lehrpläne, Lehrmaterialien und Lehrkräfte. Gesteuert sind aber beide Formen des Erwerbs, und zwar durch interne kognitive Prozesse. Natürlich sind beide ohnehin. Fundamentale Unterschiede zwischen Erwerb (*acquisition*) und Lernen (*learning*) sind bisher

nicht belegt. Wer diesen terminologischen Problemen ausweichen will, verwendet neutral den Begriff *Spracherwerb* und spezifiziert in den weiteren Ausführungen, um welche Art es sich handelt, also zum Beispiel Spracherwerb im Unterricht oder am Arbeitsplatz.

Erst-, Zweit- und Drittspracherwerb (L1-, L2- und L3-Erwerb) erfolgen oft nicht zeitlich und räumlich getrennt voneinander, sondern parallel, überlappend oder spezifisch in bestimmten inhaltlichen oder funktionalen Domänen. Der Erwerb von Sprachen ist demnach ein **dynamischer Prozess** des Zuwachses, Austausches und der Abnahme sprachlicher Kompetenzen. Denn wenn über Spracherwerb gesprochen wird, darf nicht vergessen werden, dass Sprachverlust damit einhergeht. Die Kompetenz in Sprachen, die lange nicht genutzt werden, beginnt bereits nach zwei Jahren zu „erodieren“. Das ist darauf zurückzuführen, dass in unserem Gehirn die Aktivierung von Wissensbeständen, auf die lange Zeit nicht regelmäßig zugegriffen wird, aufwendig ist. Wird eine Sprache wieder benutzt, kann sie auch schnell wieder aktiviert werden.

Das, was im ungesteuerten Spracherwerb, zum Beispiel am Arbeitsplatz oder auf der Straße, passiert, wurde lange Zeit, wenn überhaupt, nur negativ wahrgenommen. Vor allem fielen die vielen Fehler der Sprecher, das Chaos der Grammatik, die falsche Aussprache, die Sprachmischungen und die falschen Wörter auf. Gerade bei den vielen Menschen, die ungesteuert eine neue Sprache lernen – zum Beispiel auf Grund wirtschaftlicher, beruflicher, politischer oder familiärer Migration – treten diese sprachlichen Probleme auch nach vielen Jahren unverändert wie am Anfang oder stabilisiert auf einer frühen Stufe auf. Da die Wahrnehmung von Bildungschancen, die Beteiligung am gesellschaftlichen und schulischen Leben, der Zugang zum Arbeitsmarkt und berufliche Karrieren von guten mündlichen und schriftsprachlichen (vor allem **bildungssprachlichen**) Kompetenzen abhängen, haben schlechte Sprachkenntnisse negative Folgen für diese Migranten.

Den Spracherwerb dieser Menschen als Maßstab für den Sprachunterricht zu nehmen, scheint vielen bis heute nur schwer vermittelbar. Andererseits kann aber gerade die unverstellte Lerner Sprache darüber Aufschluss geben, wie Spracherwerb funktioniert. Die Spracherwerbsforschung der 70er und 80er Jahre des 20. Jahrhunderts hat sich daher bewusst nicht davon abhalten lassen, Lernergruppen in ihrem begrenzten sprachlichen und sozialen Umfeld zu untersuchen, und zwar nicht zuletzt um herauszufinden, warum einige der Sprecher dieser Lernergruppen sehr wohl und sehr schnell in der Lage sind, eine Zielsprache korrekt zu erlernen, während andere es nur schwer, spät oder nie zu schaffen scheinen. Mitunter erreichen Lerner einer fremden Sprache sogar höhere Kompetenzen in der fremden Sprache als die Erstsprachensprecher. Man denke im deutschsprachigen Raum etwa an die Absolventinnen und Absolventen mit sogenanntem Migrationshintergrund in den verschiedenen Schultypen und beruflichen Ausbildungszweigen, die als Beste ihrer Jahrgänge die Ausbildung abschließen, man denke an den subtilen Sprachhumor oder an die höchst differenzierte, stilbildende Sprachkenntnis der vielen Autorinnen und Autoren, die literarische Texte auf Deutsch publizieren, obwohl Deutsch nicht ihre Erstsprache ist (Chamisso-Literatur http://www.chamisso.daf.uni-muenchen.de/bibliographie_autoren/index.html). Aber auch die Gruppe der Lerner, deren Sprachentwicklung schnell zum Stillstand kommt, also stabilisiert oder fossilisiert, ist für die Forschung insofern interessant,

als sich daraus die Ursachen der Fossilisierung und Blockade erfahren lassen. Wenn diese bekannt sind, lassen sich auch Reparaturmaßnahmen, also zum Beispiel passende Unterrichtsmethoden, entwickeln.

Ein Blick auf reale Daten des natürlichen Spracherwerbs zeigt dabei, wie (un)chaotisch und (un)strukturiert er wirklich ist. Aufschlussreich ist auch ein Blick auf die einzelnen Faktoren, die den Spracherwerb in seinen Strukturen, in seinem Verlauf und in seiner Geschwindigkeit beeinflussen.

Die folgenden Ausführungen betreffen vor allem den Erwerb des Deutschen und werden anhand authentischer Aufnahmen und Untersuchungen illustriert. Vieles, was dort beobachtet werden kann, ist aber symptomatisch für den Spracherwerb allgemein, gilt also prinzipiell auch für den Erwerb anderer Fremdsprachen.

1.2 Lernalterssprachliche Entwicklung

1.2.1 Der pragmatische Modus und die Basisvarietät

Das folgende Gespräch ist von einer deutschsprachigen Ärztin und ihrer türkischen Patientin geführt worden.

Ä = deutschsprachige Ärztin; P = türkische Patientin auf niedrigem Erwerbsniveau

(...)

1 Ä: Rauchen Sie noch Frau Eski?

2 P: Ah, nix zu viel (...)

3 Ä: Wie viel?

4 P: Zwei, drei Stück, jeden Tag, nicht so viel.

5 Ä: Zwei bis drei?

6 P: Früher war zwei Pakett.

9 Ä: Huijujui.

10 P: Wann ich nerven bin, ich rauch weg, ich hab nix lügen (...).

11 Ä: Mhm.

12 P: Aber wann nicht nerven (...).

13 Ä: Mhm.

14 P: ist nichts.

15 Ä: Mhm.

16 P: Aber wenn ich merk irgendwas, Probleme woder was, oder schlecht werd (...)

17 Ä: Mhm.

18 P: hören oder, oder irgendwas (...)

19 Ä: Mhm.

20 P: oder bin ich

21 Ä: Mhm

22 P: krank

23 Ä: Mhm

24 P: Oder irgendwas mag ich rauchen (...) aber sonst (...)

25 Ä: Mhm, mhm sonst nicht.

26 P: Hmh, nō nō.

27 Ä: Mhm, ja gut. Also füllen wir das nachher aus.

(...)

Transkript 1.1: Sancak, Melek: Techniken und Strategien in der Kommunikation zwischen deutschen Ärzten und türkischen Patienten. Unveröffentlichte Magisterarbeit, LMU München 2004. S. 69/70.

Die türkische Patientin, die in diesem Gespräch mit ihrer Ärztin über ihre Beschwerden spricht, kann sich im Prinzip einigermaßen auf Deutsch verständlich machen. Zumindest versteht sie gut. Allerdings fällt es der Ärztin in diesem Ausschnitt schwer, die Informationen zum Rauchen auf die möglichen Ursachen der Beschwerden zu beziehen. Die Grammatik der türkischen Patientin ist nicht vollständig entwickelt. Zwar verwendet sie verschiedene Verbformen korrekt (*bin, war, merk*), aber diese sind nicht immer vollständig (*war* in Äußerung 6 entspricht hier *habe ich geraucht* oder *waren es, hab nix lügen* in 10 entspricht *habe nichts verschwiegen*). Formen wie *wenn ich nerven bin* in Äußerung 10 sind besonders interessant, weil sie unverständlich erscheinen. Wenn man aber weiß, dass diese Äußerung *wenn ich nervös bin* bedeutet, dann erschließt sich die Form wesentlich leichter. Es ist typisch für die Lernaltersprache, dass Verläufe und andauernde Aktionen mit Hilfsverben umschrieben werden, auch ohne Adjektive. Klar erkennbar ist trotz verschiedener formelhafter Ausdrücke die vergleichsweise einfache Wortstellung (Syntax): *nix zu viel* (Äußerung 2) zeigt die klare Entwicklungsstruktur einfacher Äußerungen. Das Entscheidende hier ist das Element *zu viel*. Es steht am Ende der Äußerung in der Position, in der das Wichtigste zu stehen hat. Durch die Voranstellung des verneinenden Elementes (Negators) *nix* wird diese einfach negiert, wie auch später *nix lügen* oder *nicht nerven* in den Äußerungen 10 und 12. *lügen* fällt hier also in die Reichweite des Negators. Bekannte Elemente wie *ich* und *rauche* fallen dagegen ganz weg. Ähnlich ist es in Äußerung 6: *Früher (war) zwei Pakett*. Hier erscheint zwar ein verbindendes, leeres Element, nämlich *war* (Copula), das hier tatsächlich nur ein Platzhalter ist, der markiert ‚hier gehört ein Verb hin‘. Ansonsten finden sich nur zwei Elemente: das zeitlich rahmende *früher* und das zentrale und hervorgehobene *zwei Pakett*. Auch in Äußerung 8 ist das so, hier aber mit drei Elementen: *aber – jetzt – nix mehr*.

Typisch für die Lernaltersprache sind nahtlose Kombinationen von **Phrasen** und **formelhaften Ausdrücken**, die es dem ungeübten Zuhörer schwer machen, Sinneinheiten zu identifizieren. In diesem Ausschnitt wird das an vielen Stellen deutlich: etwa in der Reihung in Äußerung 4, in der sich Antwort und Kommentar nahtlos mischen, oder in den vielen Anbindungen mit *oder* und *aber* und den Verwendungen von Überbrückungsausdrücken wie *irgendwas*.

Hier ein Blick auf die Grammatik der stark reduzierten Äußerungen anhand eines Beispiels aus dem Transkript oben.

früher – war zwei Pakett

Leicht lässt sich hier erkennen, dass die Äußerung aus einzelnen, aneinander gereihten Wörtern besteht, die ohne Endungen und ohne andere Funktionselemente wie Artikel, Präpositionen und Konjunktionen auskommen. Einzelne Wörter vertreten ganze Phrasen oder komplexere Konstituenten. Auch bekannte oder redundante Elemente sind nicht realisiert. Dazu gehören die beteiligten Personen (zum Beispiel *ich*), Hilfsverben (zum Beispiel *haben*) und andere implizierte oder implizierbare Wörter (*rauchen*). Chaotisch sind solche Äußerungen aber keineswegs. Die Anordnung der Elemente folgt einem klaren Informationsprinzip, demzufolge die bekannte oder orientierende Information, das Thema,

am Äußerungsanfang steht und die neue oder wichtige Information, der Fokus oder das Rhema, am Ende.

früher	zwei Pakett
Thema	Fokus

Das daraus ableitbare linguistische Grundprinzip bezeichnet der amerikanische Sprachforscher Givón als **pragmatischen Sprachmodus**. Dieser Modus zeichnet sich dadurch aus, dass die Äußerungen eine klare Thema-Fokus-Struktur aufweisen. Die Äußerungen sind höchstens lose aneinander gereiht, Nebensätze gibt es praktisch nicht. Es überwiegen Inhaltswörter. Funktionselemente, Endungen und dergleichen gibt es kaum. Nomen und Verben finden sich als wichtigste Inhaltswörter in ungefähr gleichem Verhältnis. Es wird sehr langsam gesprochen, wobei die Betonung (Intonation) das Thema-Fokus-Prinzip stark unterstützt. Zu diesen pragmatischen Prinzipien der Äußerungsstrukturierung gehört darüber hinaus die Funktion der Intonation, den Satzmodus zu bestimmen. Die gleiche Anordnung von Wörtern kann so mit steigender oder fallender Intonation in eine Frage, einen Befehl (Imperativ) oder einen Aussagesatz verwandelt werden. Dazu kommen noch eine Reihe außersprachlicher Mittel wie Gestik und Mimik, die Wörter und sprachliche Handlungen ersetzen oder diese ergänzen.

Aus dem primär lexikalischen Inventar, also aus den Wörtern, entwickelt sich die Grammatik. Lerner konstruieren sie auf der Basis eines lexikalischen und pragmatischen Bestandes.

Der pragmatische Sprachmodus findet sich nicht nur im Zweitsprachenerwerb, sondern auch im Erstsprachenerwerb. Außerdem liegt er Pidgin- und Kreolsprachen zu Grunde und hilft Patienten, deren Sprache durch einen Unfall oder Schlaganfall gestört ist, sich mit einfachen Mitteln verständlich zu machen oder ihre Sprache zumindest teilweise wieder zu erlernen. Auch verschiedene Register wie SMS, Überschriften, Ansagen oder Werbetexte sind aus unterschiedlichen medialen oder pragmatischen Gründen ähnlich strukturiert. So warb eine Fluggesellschaft aus einem deutschsprachigen Land mit dem folgenden Thema und einem fortlaufenden, dreiteiligen Fokus: *Austrian Airlines: In. Service. Out.* Auch die Anordnung der Elemente in diesem Fokus folgt dem Prinzip der tatsächlichen chronologischen Abfolge.

Nicht nur im Deutschen, sondern auch in vielen anderen Sprachen wird die Bekanntheit oder Präsenz eines Bezugs-elementes im Kontext nicht explizit ausgedrückt. Das gilt zum Beispiel für die in einem Gespräch anwesenden Personen (*ich, du, er, sie, es*). In manchen Sprachen wie dem Lateinischen, Spanischen, Italienischen, Russischen oder Türkischen gibt es andere Möglichkeiten der Referenzmarkierung, meist am Verb (vergleiche Spanisch *te quiero*/Italienisch *ti amo* – ich liebe dich, Markierung der 1. Person Singular durch -o).

Der pragmatische Sprachmodus hat eine einzige Funktion: ökonomisches Kommunizieren. Er erlaubt es den Sprechern, mit ganz wenigen sprachlichen Mitteln fast alles auszudrücken, was sie wollen. Klein/Perdue 1997 gehen daher davon aus, dass es sich um eine einfache, aber eigenständige natürliche Sprache handelt: die **Basisvarietät**. Entstehende Sprachen, die sich entweder kollektiv aus einer Sprachgemeinschaft (phylogenetisch) oder

individuell im Spracherwerb (ontogenetisch) bilden, sind auf diesen Modus schlichtweg angewiesen. Erst mit zunehmendem Bedarf an Komplexität verfeinern sich auch die sprachlichen Mittel. Sie erlauben schließlich ein differenzierteres und damit für fortgeschrittene Sprecher ökonomischeres Kommunizieren, und zwar nicht zuletzt deshalb, weil die grammatischen Mittel automatisiert eingesetzt werden können. Es bildet sich ein syntaktischer (grammatischer) Sprachmodus.

1.2.2 Der syntaktische Sprachmodus

Dieser **syntaktische Modus** weist hoch grammatikalisierte Strukturen auf: meist eine klare, strikte und komplexe Satzstruktur mit Subjekt, Verb und weiteren Nomen, die Markierung semantischer Beziehungen und anderer grammatischer Zugehörigkeiten durch Endungen, unterschiedliche Einbettungen durch verschiedene Nebensatzkonstruktionen, eine höhere Sprechgeschwindigkeit und eine differenzierte Intonation. Hier der pragmatische und syntaktische Modus im Überblick (nach Givón 1979: 98):

Pragmatischer Modus	Syntaktischer Modus
(a) Thema-Fokus Struktur	(a) Subjekt-Verb Struktur
(b) lose Verbindungen	(b) strikte Einbettungen
(c) langsame Sprechgeschwindigkeit mit einem Intonationsmuster	(c) schnelle Sprechgeschwindigkeit mit verschiedenen Intonationsmustern
(d) die Wortstellung wird von einem pragmatischen Prinzip gesteuert: alte Information zuerst, neue Information folgt	(d) die Wortstellung signalisiert semantische Kasus-Beziehungen, kann aber auch pragmatische Beziehungen ausdrücken
(e) ein ungefähres 1:1-Verhältnis von Verben und Nomen, wobei die Verben semantisch einfach sind	(e) mehr Nomen als Verben, wobei die Verben semantisch komplex sind
(f) keine grammatische Morphologie	(f) entwickelte grammatische Morphologie (Endungen)
(g) deutlicher Intonationsschwerpunkt markiert die neue Information, die thematische Position ist weniger klar markiert	(g) ähnlich, aber unter Umständen mit weniger funktionaler Bedeutung oder gar nicht vorhanden

Tab. 1.1 Pragmatischer und syntaktischer Modus

Sind die Strukturen voll ausgebildet, werden sie über eine gewisse Zeit erprobt. Da Sprachen dynamische Systeme darstellen, passen sie sich ständig an die Gebrauchsgewohnheiten an. Aus diesem dynamischen Anpassungsprozess ergibt sich in der Regel, dass einige grammatische Mittel redundant sind, dafür aber neue gebraucht und entwickelt werden. Viele kommunikative Situationen verlangen nur nach wenigen sprachlichen oder außersprachlichen Mitteln. Das gilt vor allem, wenn alle Beteiligten die Spielregeln gut kennen, das heißt, die Situation standardisiert oder normiert ist und Sprecher auf Bekanntes zurückgreifen können. Formelhafte Sprache und Börsen- oder Wettetabellen sowie alle Arten fachsprachlicher Kommunikation sind dafür anschauliche Beispiele. Dass diese Entwicklungen nicht

nur in einzelnen Teilbereichen von Sprachen gelten, sondern das gesamte Struktursystem einer Sprache betreffen können, lässt sich am Englischen gut zeigen: Es besitzt nur noch ein einfaches Artikel- und Kasusystem, kaum noch Endungen bei der Personenmarkierung und nur noch wenige starke Verben. Dafür hat sich aber im Laufe der Zeit – auch wegen der vielen fremden Einflüsse – der Wortschatz des Englischen stark entwickelt und differenziert. Im Deutschen ist es nicht viel anders, nur etwas zeitversetzt: Genitiv und Dativ sind im Verschwinden begriffen, zunehmend werden starke Verben durch schwache ersetzt (zum Beispiel *backte* statt *buk*), synthetische Formen werden stark von analytischen verdrängt (das Präteritum durch das Perfekt mit den Hilfsverben *haben* und *sein*, der Konjunktiv wird durch *würde*-Formen ersetzt oder fällt ganz weg und Ähnliches), in verschiedenen Regionen verschleifen die Artikel und Präpositionen mit den Endungen (zum Beispiel *eim* statt *einem*, *mi'm* statt *mit dem*) oder Verben mit Pronomen und anderen Elementen (*so isses* statt *so ist es*, *musse* statt *musst Du*, *krisse fresse* oder *duischschlagdisch* als Androhung roher Gewalt) und so weiter. Sprachen entwickeln sich wellenartig: Zunächst sind es rein pragmatisch bestimmte Konstrukte, dann entwickeln sie sich bis zur grammatischen Blüte, schließlich verschleifen sie, bis sie sich dem pragmatischen Modus nähern und so weiter. Allerdings sind nicht immer alle Bereiche einer Sprache gleichermaßen betroffen und außerdem entwickeln sich parallel zu dem Abbau in einigen Bereichen neue Mittel in anderen. Ähnlich geht es in anderen gesellschaftlichen Strukturen und Lebensbereichen vor: Aus einem Vakuum entsteht mit viel Nachbarschaftshilfe langsam ein soziales Netz, das sich immer weiter verfeinert, bis es schließlich einen Saturierungs-, Verwaltungs- oder Komplexitätsgrad erreicht, der kaum mehr zu halten ist. Ähnlich ist es auch bei Sprechern, die ihre Sprache voll beherrschen, sie aber im Alltagsgebrauch aus den gleichen Gründen nur in verkürzter Form einsetzen.

Für **frühe Lerneräußerungen** kann Folgendes beobachtet werden:

- ▶ Bekannte und gegebene Information steht vor neuer Information.
- ▶ Thematisierende Elemente stehen vor fokussierenden Elementen.
- ▶ Bedeutungsmäßig zusammengehörige Elemente stehen möglichst nahe beieinander.
- ▶ In einer Reihung von Nomen hat das erste Element den größten Einfluss.
- ▶ Funktionale Elemente wie *kein*, *viel*, *alle* werden einheitlich vor (oder einheitlich hinter) die von ihnen bestimmten Elemente gestellt.
- ▶ Orientierende Elemente wie Orts- oder Zeitangaben stehen am Anfang einer Äußerung.
- ▶ Ereignisse werden nach ihrer tatsächlichen (chronologischen) Reihenfolge berichtet.
- ▶ Die Betonung bestimmt, ob es sich um eine Aussage, eine Frage oder eine Anweisung handelt.
- ▶ Die Betonung markiert auch die fokussierten Elemente.

Mittels dieser Prinzipien entwickelt sich die Sprache zunehmend, und zwar nicht nur in grammatischer Hinsicht, sondern auch in Bezug auf das Zusammenspiel der grammatischen, lexikalischen und pragmatischen Prinzipien untereinander und dabei vor allem auch beim Ausbau des Wortschatzes (Lexikons). Mit dem Fortschreiten des Erwerbs nehmen

aber auch die Unterschiede zwischen den Lernern zu. Einige Lerner haben sich dann den zielsprachlichen Normen bereits sehr stark angenähert, während andere noch weit davon entfernt sind und zum Beispiel keine zielsprachlichen Nebensatzkonstruktionen oder andere komplexere Strukturen produzieren können.

Da diese Prinzipien **Übergangsstrukturen** im Spracherwerb darstellen, die den Lernern aus anderen Sprachen oder Sprachvarietäten bekannt sind, lassen sie sich auch als Hilfsmittel im Sprachunterricht gut einsetzen. Ansätze dazu finden sich in den Deutsch als Fremdsprache-Lehrbüchern *Tangram* und *Schritte international*.

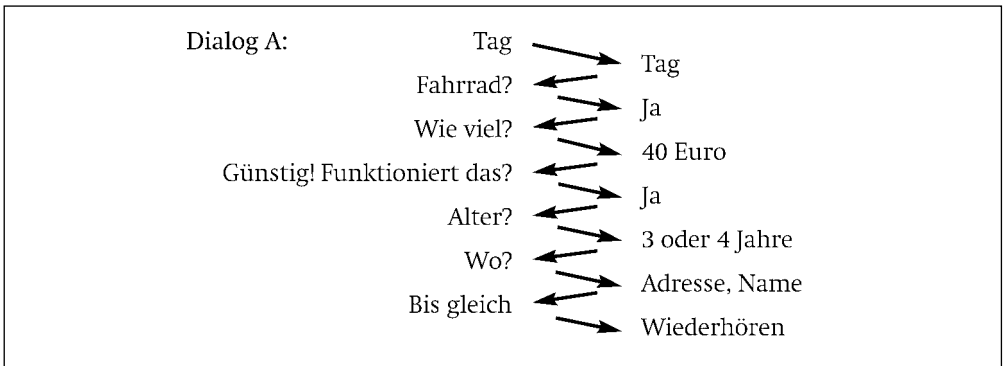


Abb. 1.1 Dialoggerüst zum Verständnis und als Sprechvorlage in *Tangram* aktuell (2004: 41), angelehnt an die Strukturprinzipien des pragmatischen Modus

Besonders produktiv könnte der pragmatische Sprachmodus bei Lernern eingesetzt werden, in deren Sprachen ähnliche Strukturierungsprinzipien wie die oben dargestellten in der Grammatik wirken.

1.2.3 Vom Chunking zur Regel

Der Rückgriff auf die Prinzipien der Basisvarietät geht einher mit einer Fokussierung auf möglichst prägnante Wörter. Die pragmatischen Prinzipien und die Grammatik brauchen Lerner eigentlich erst, wenn sie feststellen, dass einzelne Wörter ihren Kommunikationsbedarf nicht mehr hinreichend ausdrücken können, wenn es also um die Anordnung verschiedener Elemente und deren Differenzierung oder, einfacher gesagt, um sprachliche Mobilität geht.

Wie kommen Lerner auf ihrer Suche nach mehr Mobilität aber zu den sprachlichen Regeln? Ein geschicktes Verfahren in diesem längeren Prozess ist zunächst die Übernahme von Mehrworteinheiten, Formeln oder Redewendungen, so genannten **Chunks**. Solange Lerner nur geringe Kenntnisse der neuen Sprache besitzen, übernehmen sie einzelne Elemente oder eben größere Chunks, ohne deren grammatische Strukturen zu kennen, kennen zu wollen oder kennen zu müssen. Kinder, die eine Erstsprache lernen, gehen dabei gar nicht anders vor, und auch Erwachsene, die in ihrer eigenen Sprache neue Formulierungen lernen