

ich kan – ich könne – ich kann
Die Reise schwedischer Schüler durch die
Welt der deutschen Verben

Christine Fredriksson
Juni 2007

Inhalt

1	Einleitung	5
1.1	Zum allgemeinen Hintergrund.....	5
1.2	Das Projekt	6
1.3	Zum theoretischen Hintergrund.....	8
1.4	Bewusst oder unbewusst?	10
2	Unanalysierte und analysierte Routinen und Restrukturierung.....	11
3	Erwerbsphasen, Entwicklungssequenzen und Erwerbsreihenfolge.....	14
3.1	Der Erwerbsprozess in Erwerbsphasen und Entwicklungssequenzen.....	14
3.2	Erwerbsreihenfolge.....	27
	Zusammenfassung	28
	Literaturverzeichnis.....	29

Abbreviations

1s, 2s, 3s	erste, zweite, dritte Person Singular
1p, 2p, 3p	erste, zweite, dritte Person Plural
TP	Testperson
Pop P	Population der Anfänger
Pop L	Population der Fortgeschrittenen
1(FL, Ü)	Zahl für die Angabe der Erhebung, F, L, Ü für Freie Textproduktionen, Lückentexte und Übersetzungen
Mod	Modalverben
HV	Lexikalische Verben bzw. Hauptverben
Inf	Infinitstamm
Aux	Auxiliar im Perfekt
Reg bzw. unreg.	Regelmäßig bzw. unregelmäßig flektierende Verben
Präs, Perf, Prät	Tempuskategorien Präsens, Perfekt und Präteritum, gemeint nur der Indikativ
V1	Finites Verb in zweiteiligen Verbverbindungen
V2	Infinites Verb in zweiteiligen Verbverbindungen
VUL	Verb mit umgelautetem Stamm
VAL	Verb mit abgelautesem Stamm

1 Einleitung

1.1 Zum allgemeinen Hintergrund

Wenn man Deutsch als Fremdsprache unterrichtet, geschieht es häufig, dass man im Unterricht eine neue Form erklärt und sie die Schüler in verschiedenen Übungen verwenden lässt, um kurz darauf feststellen zu müssen, dass sich die gerade erst besprochenen Formen in den schriftlichen und mündlichen Produktionen der Schüler selbstständig zu machen scheinen. Denn sie werden zunächst ganz anders verwendet als es die Norm der Zielsprache verlangt. Als Lehrer steht man ziemlich ratlos da und fragt sich natürlich, was der Grund hierfür sein kann: Lernen die Schüler nicht, was ihnen gelehrt wird, oder lernen sie doch, aber eben nicht alles auf einmal? Um diese wenigstens zum Teil zu beantworten, möchte ich an dieser Stelle die Gelegenheit nutzen und die wichtigsten Ergebnisse meiner Dissertation aufzeigen, in der ich mich ganz speziell damit auseinandergesetzt habe, wie sich schwedische Schüler, die an ihrer Schule Deutsch als Fremdsprache lernen, die deutsche Verbalmorphologie aneignen.

Um schon einmal ein wichtiges Ergebnis vorwegzunehmen, möchte ich auf den Titel meines Vortrages zurückkommen: *Ich kan – ich könne – ich kann – Eine Reise schwedischer Schüler durch die Welt der deutschen Verben*. Dieser Titel soll illustrieren, dass sich formale und funktionale Eigenschaften von deutschen Verben – hier sind es die Präsensformen des Modalverbs *können* – über verschiedene Zwischenstufen in einer bestimmten Sequenz entwickeln. Es handelt sich dabei um Beispiele, die ich in meinem Korpus bei der Mehrzahl der von mir untersuchten Anfänger (TP) zu verschiedenen Zeitpunkten festgestellt habe:

- Die erste Form trägt rein orthographisch deutliche Züge der schwedischen L1, *jag kan*, was ich als Hinweis werte, dass die Lerner anfangs von ihrer Muttersprache ausgehen und damit eigentlich noch keine deutsche Form in ihrer Funktion, nämlich der Markierung von 1s, gebildet haben. Diesen Verdacht bestätigen Formen wie *du kan*, die gleichzeitig vorkommen und die, wie im Schwedischen, keinerlei Markierungen der Person enthalten.
- Die zweite Form *ich könne* taucht erstaunlicherweise etwa gleichzeitig auf. Es ist deutlich zu erkennen, dass Formen auf *-e* funktional korrekt zur Markierung der 1. Person Singular verwendet werden können, wenn auch diese Form als Präsens Indikativ im Deutschen nicht existiert. Es handelt sich um eine lernersprachliche Form, die ich als Kennzeichen einer Entwicklung im Erwerb der Verbalmorphologie werte. Von Stammveränderungen oder von der Endungslosigkeit von Modalverben scheinen die Lerner zu diesem Zeitpunkt noch keine Notiz genommen zu haben.

- Die dritte Form *ich kann*, die später gleichzeitig auftaucht wie *er kann*, *du kannst*, *sie können* zeigt schließlich, dass diese formalen Merkmale und ihre Funktionen unterschieden werden.

Man könnte sagen, dass die Schüler eine Etappe auf der Reise durch die Welt der deutschen Verben, nämlich die Erwerbsphase, in der sie Formen und Funktionen von Modalverben ausdifferenzieren, gemeistert haben. Wie wir im Folgenden sehen werden, zwingt der Formenreichtum deutscher Verben dem Lerner eine Vielfalt an Etappen auf, die im Zuge seiner Reise oft parallel zueinander verlaufen und die er alle zu bewältigen hat, bevor er deutsche Verben korrekt gebrauchen kann.

1.2 Das Projekt

Ich möchte an dieser Stelle die Hintergründe der empirischen Untersuchung anführen, was die Auswahl der Testpersonen, das Testdesign und das Analyseverfahren betrifft. Auf außersprachliche Faktoren gehe ich nicht näher ein. Ich habe versucht einen möglichst langen Zeitraum des Deutscherwerbs, d.h. insgesamt sechs Jahre, zu erfassen, indem ich die L2-Entwicklung von Anfängern und von Fortgeschrittenen, und dabei speziell in Bezug auf die deutsche Verbalmorphologie, verfolgt habe.

Die Testpersonen

Mit der Fremdsprache Deutsch beginnen schwedische Schüler im sechsten Jahr der insgesamt neunjährigen Grundschule. Sie haben dann bereits zwei Jahre (ab der vierten Klasse) Englisch gelernt. Deutsch ist also ihre L3. Wenn sie nach der neunten Klasse auf ein Gymnasium überwechseln, setzen sie mit ihrem Deutschunterricht in der Regel noch ein oder zwei Jahre fort. Somit erstreckt sich ihr Deutscherwerb in der Regel über fünf bis sechs Jahre.

Bei den von mir untersuchten Gruppen handelt es sich um 22 Grundschüler der siebten Klasse und 32 Gymnasiasten des ersten Jahrgangs, die folglich zu Beginn der Untersuchung ein bzw. vier Jahre Deutsch gelernt hatten. In beiden Gruppen habe ich über einen Zeitraum von 1,5 Jahren, und zwar vom November 2002 bis zum Mai 2004, insgesamt siebenmal (ca. alle zwei Monate) schriftliche Erwerbsdaten erhoben und in Access in einer Datenbank zusammengestellt.

Die Testaufgaben

Ich habe ganz bewusst verschiedene Aufgaben verwendet, um ein möglichst breites Spektrum der sprachlichen Kompetenz dieser Schüler erfassen zu können. In bisherigen Forschungsarbeiten ist dies nämlich oft versäumt worden, weil nur mündliche Daten oder schriftliche Daten aus freien Produktionen verwendet worden sind¹. Um dieser Einseitigkeit zu entgehen, sind Verbformen in jeder Erhebung durch eine Übersetzungsaufgabe, einen Lückentext und eine

¹ Rieck (1989), Pishwa (1985, 1989), Blackshire-Belay (1995), Pienemann (1987), Boss (1997, 1998), Diel et al. (2000)

freie Produktion elizitiert worden. Die Aufgaben haben sich an den im Unterricht eingeführten Formen orientiert.

Wie wir sehen werden, verwenden die Schüler tatsächlich ganz unterschiedliche Formen, je nachdem, in welcher Aufgabe sie diese zu produzieren haben. Somit ist es mir wenigstens teilweise gelungen die synchronische Variation in den sich entwickelnden Lernaltersprachen festzuhalten, woraus ich Rückschlüsse auf das sprachliche Inventar ziehe, das gleichzeitig in der Psyche verankert ist und vom Lerner in unterschiedlichen Situationen abgerufen werden kann.

Tab.1:1 Überblick über die Testaufgaben

Zeitpunkt der Erhebung	Aufgabe 1	Aufgabe 2	Aufgabe 3
November	1F P=L	1Ü	1B
Februar	2L	2Ü	2F
Mai	3L	3Ü	3F P=L
September	4L P=L	4Ü P=L	4F P=L
November	5L	5Ü (1Ü)	5B (1B)
Februar	6L	6Ü	6B P=L
Mai	7L	7Ü	7B P=L

F = freie Aufgabe, Ü = Übersetzung, L = Lückentext, B = bildgeleitete Aufgabe
P=L = bedeutet, dass in beiden Gruppen die gleichen Texte verwendet wurden
(1Ü), (1B) = in 5Ü und 5B wurden dieselben Aufgaben verwendet wie in EHI

Das Korpus

Wie sich die belegten Textstellen je Population der Anzahl nach und prozentual auf die verschiedenen Tempusformen und Aufgaben verteilen, geht aus folgender Tabelle hervor. In Pop P dominieren Präsensformen (66% insgesamt), die hauptsächlich in F verwendet werden. In Pop L sind Perfekt- und Imperfektformen in F häufiger, obwohl auch bei den Gymnasiasten Präsensformen überwiegen.

Tab. 1:2 Textstellen differenziert nach Tempus und Aufgabentyp

Pop P								
Tempus	F		L		Ü		VK Gesamt	
UB	13	1%	43	2%	167	6%	223	3%
Präsens	2027	84%	1070	42%	1883	72%	4980	66%
Imperfekt	185	8%	103	4%	125	5%	413	5%
Perfekt	196	8%	1307	52%	421	16%	1924	25%
Plus perfekt	2	0%	2	0%	2	0%	6	0%
Gesamt	2423		2525		2598		7546	
Pop L								
UB	6	0%	36	2%	278	9%	320	4%
Präsens	1653	66%	766	33%	1413	43%	3832	47%
Imperfekt	434	17%	239	10%	633	19%	1306	16%
Perfekt	376	15%	1220	52%	904	28%	2500	31%
Plus perfekt	21	1%	24	1%	20	1%	65	1%
Futurum	1	0%	51	2%			52	1%
Konjunktiv	6	0%	8	0%	13	0%	27	0%
Gesamt	2497		2344		3261		8102	

Das Analyseverfahren

Für die Ermittlung von individuellen Erwerbsständen sind sowohl quantitative wie qualitative Analysen vorgenommen worden, wobei die produzierten Formen in Hinblick auf ihre Korrektheit, bezogen auf die L2-Norm, als auch in Hinblick auf ihren systematischen Gebrauch in spezifischen Funktionen überprüft worden (Form-Funktionsanalyse).

1.3 Zum theoretischen Hintergrund

Mit der Frage, weshalb es im L2-Erwerb zu Fehlern kommt, beschäftigt sich die L2-Erwerbsforschung seit etwa Mitte der sechziger Jahre des vorigen Jahrhunderts, als vornehmlich Corder mit der Fehleranalyse ein Verfahren entwickelte, um die Lerner Sprache in ihrem eigenen Recht als veränderliches System beschreiben und erklären zu können. Damit kam Fehlern, die L2-Lerner in systematischer Weise machten, erstmals eine wichtige Rolle zu, da sie als Ausdruck dafür gewertet wurden, wie sprachliche Strukturen in der Psyche verankert sind. Mittlerweile interessiert sich die theoretische Forschung, die auf der Tradition der *interlanguage* aufbaut, nicht nur für Fehler sondern prinzipiell für alle Phänomene, die die sprachliche Entwicklung dokumentieren. Auf Grund von empirischen Befunden ist man sich ziemlich einig in der Annahme, dass es die psychologischen Voraussetzungen eines Lerners sind, die den Verlauf des Spracherwerbs und damit auch verschiedene Zwischenstufen bestimmen. Je nach theoretischer Orientierung liegen jedoch unterschiedliche Erklärungsansätze vor.

- In Theorien des linguistischen Ansatzes² wird ein angeborenes Grammatikmodul, die UG, für jede Art von Spracherwerb verantwortlich gemacht, wobei die Sprachproduktion und damit Performanzfehler nicht eigentlich Gegenstand des Interesses sind. Die Frage ist: Nach welchen Prinzipien, Regeln und Parametern, die die UG bereitstellt, baut der Lerner seine Sprache auf? Aus der Sicht der Sprachtypologie sind typologische Universalien Grundlage für die Entwicklung der Lerner Sprache.³
- In Theorien und Erwerbsmodellen des kognitiven Ansatzes liegt das Interesse auf verschiedenen Arten von Denkprozessen, die bei der Rezeption und Produktion sowie bei der Speicherung von sprachlichem Wissen beteiligt sind. In Verarbeitungstheorien wird die Entwicklung der Lerner Sprache mit universellen Verarbeitungsstrategien oder –prozeduren erklärt. Es werden Hierarchien vorgeschlagen, nach denen bestimmte sprachliche Elemente, z.B. die Wortfolge in verschiedenen Satzmodellen oder Lexik, Phrase, Satz und Nebensatz, verarbeitet werden können. Die bekanntesten Ver-

² Zu den Hintergründen einer Einteilung in linguistische und kognitive Ansätze siehe Ellis (1994:295).

³ Comrie (1984), Croft (1990).

treter sind die ZISA-Forscher⁴ mit dem *Multidimensional Model* und Pienemann mit der *Processability Theory*⁵.

- Theorien, die innerhalb der kognitiven Psychologie entwickelt und auf den L2-Erwerb appliziert worden sind, erklären Sprachenlernen nicht anders als das Lernen von anderen Fertigkeiten wie z.B. Autofahren oder Klavierspielen (skill-learning). McLaughlin⁶ beschreibt die Entwicklung der Lernaltersprache als den Erwerb einer komplexen Fertigkeit, in dem Teilfertigkeiten anfangs kontrolliert und nach mehrmaligem Üben automatisch verarbeitet werden, bis die Verarbeitung auf sämtlichen sprachlichen Ebenen routinemäßig erfolgt. Die Verarbeitung wird von ihm auf neuronaler Ebene beschrieben, d.h. als eine Reaktion von Nervenzellen auf einen äußeren Reiz hin und das Auslösen von Aktivierungsmustern nach wiederholtem Vorgang. Zwei wesentliche Faktoren, die Art und Menge der Informationsaufnahme steuern, sind die selektive Aufmerksamkeit und die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses.⁷ Prinzipiell kann der Lerner sprachliche Information auf zwei Arten aufnehmen und speichern: nämlich entweder als *exemplar-based*, indem er die wahrgenommene Information direkt übernimmt, oder als *rule-based*, indem er höhere kognitive Prozesse hinzuschaltet. Durch Letztere kann vorhandene Information neu strukturiert und effektiver gespeichert werden. Diese sog. Restrukturierung treibt die L2-Entwicklung voran.⁸
- Erklärungsmodelle wie das *Competition Model*⁹ oder das *PDP-Model*¹⁰ haben den Vorzug, dass sie Spracherwerb als Interaktion von äußeren Reizen und innerer Verarbeitung auf neuronaler Ebene erklären. Dies macht die Annahme, der Lerner orientiere sich an inneren Regeln, überflüssig. Es sind spezifische formale Merkmale, die über den Wahrnehmungsapparat als *cue* aufgenommen und mit spezifischen Funktionen verknüpft werden. Diese Information wird in neuronalen Netzwerken gespeichert und kann in der Produktion abgerufen werden. In der Lernaltersprache manifestieren sich folglich durchaus Regelmäßigkeiten. Sie resultieren aber aus den Verknüpfungen, die das Netzwerk hergestellt hat.
- An letzter Stelle möchte ich auf eine Theorie zurückkommen, die ganz wesentlich zur Erklärung der von mir beobachteten Phänome-

⁴ Meisel, Clahsen und Pienemann (1981), Clahsen, Meisel, Pienemann (1983).

⁵ Pienemann (1998).

⁶ McLaughlin, Rossman, McLeod (1983), McLaughlin (1990a, 1990c).

⁷ Siehe Baddeley (1997).

⁸ Siehe McLaughlin (1990).

⁹ Bates, MacWhinney (1987).

¹⁰ Rumelhart, McClelland (1986).

ne beigetragen hat. Zentral in Tarones¹¹ *capability theory* ist nämlich der Gedanke, dass Variabilität in der Lernaltersprache als Phänomen der Entwicklung gewertet werden müsse. Ihrer Meinung verfügt der Lerner gleichzeitig über ein Kontinuum von verschiedenen Sprachstilen, die seine *capability*, d.h. sein sprachliches Können ausmachen. Sie reichen von einem sehr formellen Stil, in dem formalen Aspekten besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird, bis hin zu einem informellen Stil, in dem die Nachricht in den Vordergrund tritt. Beide Stile hängen jeweils von der Situation ab, in der der Lerner von der L2 Gebrauch macht. Beide Stile können sich gegenseitig beeinflussen und damit die Entwicklung der Lernaltersprache vorantreiben. In meiner Dissertation hat sich dies insofern bestätigt, als dass die Lerner in den von mir verwendeten Aufgaben F, Ü oder L tatsächlich ganz systematisch unterschiedliche Formen verwendet haben, weshalb ich annehme, dass sie Formen verschiedener Sprachstile aktiviert haben. Wie auch McLaughlin und Tarone, gehe ich davon aus, dass unterschiedliche Anforderungen an die Aufmerksamkeit eine große Rolle spielen, wie sprachlicher Input verarbeitet und gespeichert wird.

1.4 Bewusst oder unbewusst?

Machen sich Lerner Gedanken darüber, wie Formen der L2 zu bilden und zu verwenden sind, bevor sie von ihnen produziert werden? Diese Frage ist von verschiedenen Forschern unter dem Aspekt der Bewusstheit bzw. *consciousness* aufgegriffen worden. So ist es eine gängige Vorstellung in der L2-Erwerbstheorie, dass Spracherwerb ein höchst unbewusster Prozess ist, der nicht von außen, z.B. durch die Anwendung von grammatischen Regeln wie sie im Unterricht vermittelt werden, beeinflussbar ist. Ein bekannter Vertreter dieser Auffassung ist Krashen (1977, 1982, 1985), der diesbezüglich *Erwerben* von *Lernen* unterschieden hat. Andere Termini hierfür sind *implizites* und *explizites Lernen* bzw. *Wissen*.¹² Seiner Meinung nach erwirbt der Lerner unbewusst die Regeln der L2, auf deren Grundlage er Sprache produziert.

Durch Schmidt (1990) ist der Begriff der Bewusstheit und damit auch der Unbewusstheit jedoch wesentlich feiner differenziert und graduiert worden, wodurch er deutlich macht, dass Bewusstheit in Form von Aufmerksamkeit durchaus für das Lernen erforderlich ist:

- Er macht es zur Voraussetzung für einen Lernzuwachs überhaupt, dass sprachliche Information vom Lerner nicht nur wahrgenommen

¹¹ Tarone (1983, 1988).

¹² Siehe Bialystok (1978), Hulstijn (1989b), Green und Hecht (1992) sowie den Überblick in Bednorz und Schuster (2002:107ff.).

sondern auch beachtet wird. Er bezeichnet dieses zur Kenntnis nehmen als *noticing*. Das Wahrgenommene gelangt damit erst einmal unverändert ins Kurzzeitgedächtnis. Wenn der Lerner jedoch sein befindliches Wissen hinzuzieht, um sprachliche Information zu analysieren, wird die neue Information auf der Grundlage dieses Wissens verstanden. Schmidt spricht von *understanding*. Hiermit haben wir zwei verschiedene Arten der Informationsaufnahme – von Schmidt als *intake* bezeichnet – kennen gelernt.

- Selbstreflexion: Beispielsweise können wir uns sehr wohl bewusst sein, dass wir gerade dabei sind etwas zu lernen. Dabei beachten wir jedoch nicht den Lerngegenstand selbst, sondern uns beim Lernen. Was wir dabei eventuell vom Lerngegenstand wahrnehmen, kann in der Produktion als überzufälliges Rates nachgewiesen werden.
- Absichtliches und beiläufiges Lernen: Wir können im Unterricht ganz gezielt versuchen uns die Bedeutung eines Ausdrucks oder einer Phrase zu merken, ohne dabei zu beachten, aus welchen einzelnen Bestandteilen sie bestehen. Dies versetzt uns z.B. in die Lage mit einer Phrase wie *ich heiße ...* zu kommunizieren, wenn wir nach unserem Namen gefragt werden, ohne dass wir erkannt haben, dass *-e* ein Marker für die erste Person ist. Wir können unsere Aufmerksamkeit allerdings auch bewusst auf eine neue Form lenken und dabei beachten, welche Funktion sie hat, z.B. erkennen wir an Ausdrücken wie *ich heiße, ich wohne, ich habe* usw. dass die erste Person am Verb mit *-e* markiert wird. Wir können damit auch andere Verben in der ersten Person mit *-e* markieren. Bei beiden Arten der Aufmerksamkeitssteuerung, bezogen auf die Lernsituation, handelt es sich in einem globalen Sinn um *absichtliches Lernen*. Sie können jedoch auch in engerem Sinne, je nachdem ob die Bedeutung oder die Form von der Aufmerksamkeit erfasst wird, in *beiläufiges Lernen* und *absichtliches Lernen* unterschieden werden.

Im Modell unten mache ich mir Schmidts Vorstellung zu eigen, dass die Aufmerksamkeit Grundlage für die Art der Informationsaufnahme *intake* ist. Folglich korrelieren *beiläufiges Lernen* und *noticing* und *absichtliches Lernen* und *understanding*.

2 Unanalyisierte und analysierte Routinen und Restrukturierung

In meiner Dissertation schlage ich ein Erwerbsmodell vor, das sowohl die synchronische Variation in der Lernaltersprache, d.h. die Variation, die in verschiedenen Aufgaben gleichzeitig vorliegt, als auch die Entwicklung hin zu

einer nahezu voll entwickelten Zielsprachenkompetenz erklären kann. Ich gehe dabei im Wesentlichen von Schmidts Theorie, von McLaughlins *Information-Processing-Model* und Tarones *Capability Theory* aus und verbinde sie mit einem konnektionistischen Ansatz.

In Anlehnung an Tarone gehe ich davon aus, dass der Lerner, abhängig vom Gebrauchskontext, ein Kontinuum aus verschiedenen Sprachstilen aufbaut. Ein Kontext, in dem es in erster Linie um das Vermitteln einer Bedeutung geht, korreliert mit einem informellen Stil. Der Lerner wird formalen Aspekten einer Wortform nur wenig Aufmerksamkeit zuwenden (– beiläufig), was sich in der Produktion darin bemerkbar macht, dass Formen dieses Stils weniger an der L2-Norm orientiert sind. Die neue Form wird zwar zur Kenntnis genommen (noticing), aber noch nicht analysiert. Sie wird unverändert aus dem Input übernommen und mit einer Bedeutung verknüpft. Dieser Vorgang, der sich simultan als assoziatives Verknüpfen vorzustellen ist, und der die kontrollierte Verarbeitung erfordert, führt zu einer unanalysierten Form-Funktionsverbindung. Er muss mehrmals wiederholt werden, damit die neue Information langfristig gespeichert wird. Erst dann hat sich eine unanalysierte Routine herausgebildet. Bei entsprechendem Hinweisreiz, bzw. der Bedeutung, wird die Form automatisch abgerufen.

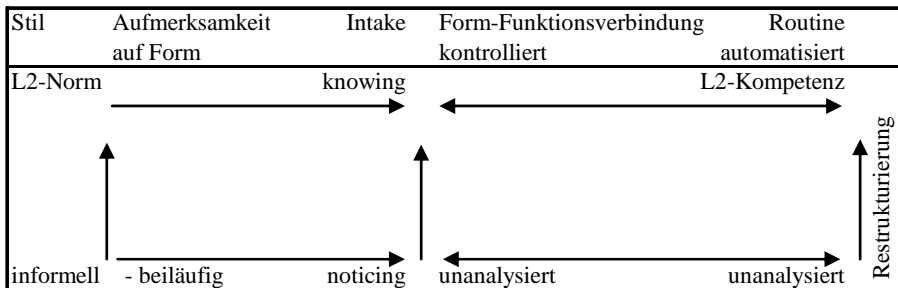


Abb. 1:1 Entstehung von unanalysierten Routinen und ihre Entwicklung

Wenn der Lerner seine Aufmerksamkeit gezielt formalen Aspekten einer Wortform zuwendet, was mit einem formellen Stil korreliert, in dem er sich an der L2-Norm orientiert, wird die neue Form nicht nur zur Kenntnis genommen, sondern auch auf der Grundlage des vorhandenen Wissens analysiert und mit einer Funktion verknüpft. Er kann z.B. Vergleiche mit seiner L1 anstellen oder Information hinzuziehen, die ihm im Unterricht in Form von Erklärungen, Schaubildern usw. begegnet ist.

Die Qualität der Analyse hängt allerdings entschieden vom Vorwissen eines Lerners und seinen individuellen Voraussetzungen wie Sprachlernfähigkeit, Motivation, Alter usw. sowie von der Komplexität oder Auffälligkeit einer Form ab, so dass die entstehenden analysierten Form-Funktionsverbindungen noch nicht unbedingt von Anfang an der L2-Norm entsprechen. Beispielsweise erkennt der Lerner, dass das Suffix *-t* als Personendung fungiert, so dass *-t* ausgelöst wird, wenn das Merkmal Person markiert werden soll. In dem Fall

produziert der Lerner korrekte Formen *er geht* oder abweichende Formen **die Kinder geht/du geht*, da er noch nicht erkannt hat, dass *-t* nur für 3s verwendet wird. Es handelt sich aber trotzdem um eine analysierte Form, weil Äußerungen wie **die Kinder geht* nicht aus dem Input übernommen werden können. Ich verwende für derartige analysierte, abweichende Formen in Anlehnung an Wode (1993) den Terminus der *entwicklungsspezifischen, lernersprachlichen Form*. Hieraus entwickeln sich nach mehrmaliger Wiederholung des Lernvorgangs analysierte Routinen.

Grundsätzlich erfordert eine Analyse mehr Verarbeitungsenergie als die Bildung unanalysierter Form-Funktionsverbindungen, weil hierbei höhere Prozesse aktiviert werden. Da die Verarbeitungskapazität des Arbeitsgedächtnisses erwiesenermaßen begrenzt ist, kann somit nur ein Teil der einlaufenden Information verarbeitet werden. Je komplexer, d.h. weniger leicht durchschaubar, Form-Funktionsbeziehungen sind, desto weniger kann auf einmal verarbeitet werden (Ein gutes Beispiel aus meinem Korpus sind Perfektformen, die mit *sein* gebildet werden und die bei nur wenigen Lernern nach sechs Erwerbsjahren als erworben betrachtet werden können). Deshalb muss der Lerner im Laufe seines Spracherwerbs auf der Grundlage des bereits Gelernten neue Form-Funktionsbeziehungen aufdecken. Es kommt hierbei zu einer Restrukturierung des vorhandenen sprachlichen Wissens, durch die sprachliche Information anders und effektiver gespeichert wird als zuvor. Die Restrukturierung treibt die Entwicklung hin zu einem Netzwerk aus Form-Funktionsverbindungen, wie sie ein Muttersprachler besitzt, voran.

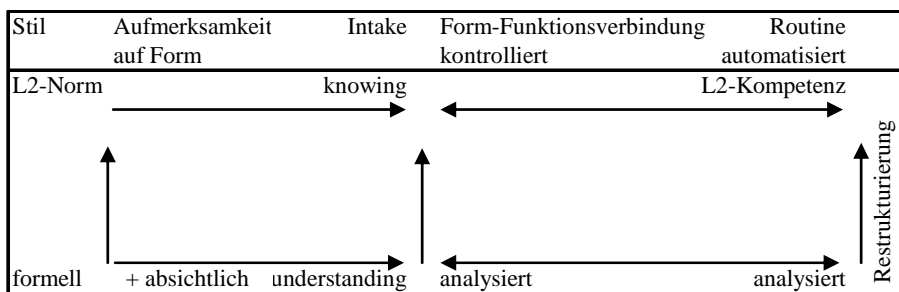


Abb. 6:1 Die Entstehung einer analysierten Routine und ihre Entwicklung

Bezogen auf die Prozesse der Informationsaufnahme, lässt sich folglich die obige Frage, ob der Lerner sich über neue Formen Gedanken mache, durchaus bejahen: Sowohl *understanding* als auch *noticing* erfordern, dass Information zur Kenntnis genommen wird. Allerdings stehen bei ersterem eher formale Aspekte und bei letzterem eher die Bedeutung im Vordergrund. Ich möchte aber unbedingt betonen, dass sich die Informationsaufnahme auf die Bildung von Form-Funktionsverbindungen bezieht. Je nachdem, worauf die Aufmerksamkeit des Lerners fällt, reagiert er auf verschiedene Hinweisreize bzw. *cues*. Damit liegt sprachliche Information, die in der Produktion verwendet wird, getrennt vor von Information, die zur Analyse hinzugezogen wird.

3 Erwerbsphasen, Entwicklungssequenzen und Erwerbsreihenfolge

3.1 Der Erwerbsprozess in Erwerbsphasen und Entwicklungssequenzen

Besonders die Daten der Anfänger haben gezeigt, dass sich die grammatische Progression durchaus in den schriftlichen Produktionen der Lerner niederschlägt, da sie die Formen verwenden, die im Unterricht eingeführt worden sind, wenn sie anfangs auch noch nicht genau die Funktionen unterscheiden, die in der Zielsprache verlangt werden. In meiner Arbeit spreche ich in diesem Zusammenhang von *Erwerbsphasen*. Sie dokumentieren, wann ein Lerner neue Funktionen durch entsprechende Formen ausdrücken kann. Differenziertere Form-Funktionsbeziehungen werden erst allmählich über verschiedene Zwischenstufen erworben. Ich spreche diesbezüglich von Entwicklungssequenzen innerhalb der verschiedenen Erwerbsphasen. Entwicklungssequenzen einer Erwerbsphase können, abhängig davon, ob Wortformen analysiert oder unanalysiert Eingang in die Lernaltersprache finden und sich in einem informellen oder formellen Stil weiter entwickeln, in unanalysierte und analysierte differenziert werden.

Entwicklungssequenzen von Wortformen		
Stufen	unanalysiert	analysiert
1) Cue 1a/1b	Routine 1a	Routine 1b
2) Cue 2a/2b	Routine 2a	Routine 2b
3) Cue 3		Routine 3
usw.	Routine 4	usw.

Abb. 8:1 Cues und analysierte und unanalysierte Sequenzen

Im Erwerbsprozess unterscheide ich insgesamt sechs Erwerbsphasen und dreizehn verschiedene Entwicklungssequenzen:

- I Erwerb der Präsensflexion: a) eine für das Paradigma der Kopula, b) je zwei für das Paradigma von *haben* und c) je zwei für das Paradigma von HV
- II Erwerb irregulärer Formen: eine für umgelautete HV und *werden*
- III Erwerb von Mod und zweiteiligen Verbformen: zwei für Mod + V2
- IV Erwerb von Perfektformen: zwei für Partizipformen regelmäßiger und unregelmäßiger HV
- V Erwerb von Präteritumsformen: a) eine für die Kopula und b) zwei für regelmäßige und unregelmäßige HV

VI Numerus (spiegelt sich in den anderen Sequenzen).

Erwerbsphase I umfasst die Entwicklung von Präsensformen:

Die Lerner verwenden zunächst einzelne Verbformen in der 1., 2. oder 3. Person Singular in stereotyper Weise, die sich vermutlich durch das Auswendiglernen von Dialogen im ersten Erwerbsjahr als unanalysierte Routinen gefestigt haben. Die verschiedenen Personen und ihre formale Markierung werden jedoch erst später der Reihe nach ausdifferenziert, was parallel dazu geschieht, wenn andere Erwerbsphasen bearbeitet werden. Folgende Tabelle fasst Erwerbsphase I und die darin enthaltenen Entwicklungssequenzen schematisch zusammen:

Entwicklungsstufen	sein		haben		HV (reg)	
	unanalysiert	analysiert	unanalysiert	analysiert	unanalysiert	analysiert
1) Bedeutung EH1	ich bin, du bist, er ist		ich habe, er hat, wir haben		ich heiße, wie heißt du, er heißt, wir wohnen	
2) keine Flexion und erster Personmarker EH1, EH2	bist, sind, bin		habe, hast, hat haben	habt/habst	-en für alle Personen	-e für 1s -t für 3s
3) Basisform EH2–EH4 (EH1–EH3)	ist		hat	habt	-t, vereinzelt -e oder -st	-en für 1p -st für 2s, 0 für 3s
4) Person und wei- tere Personmarker EH5 (EH3–EH4)	sind/ist für 3. Person				-e für 1s -en für 1p -t /-en für 3. Person	
5) 2s und 2p, 3p EH6 und EH7			hast	-en für 3p	-st für 2s	-t für 2p -en für 3p
6) 3p (EH7)	sind		-en		-en	

Abb. 3:1 Entwicklungssequenzen von *sein*, *haben* und HV

Die Präsensformen der Kopula, von *haben* und von regelmäßigen HV (reg) entwickeln sich jeweils in einer eigenen Entwicklungssequenz auf insgesamt sechs Stufen (Siehe Abb. 3:1). Die Formen der Kopula werden vermutlich nur über den unanalysierten Stil aufgenommen und entwickeln sich in diesem. Die Formen von *haben* und HV finden dagegen sowohl unanalysiert wie analysiert Eingang in die Lernaltersprache, so dass jeweils zwei verschiedene Sequenzen angenommen werden. Die ersten beiden Entwicklungsstufen beschreiben auch die anfängliche Entwicklung von Mod, für die jedoch eine eigene Erwerbsphase mit einer separaten Sequenz vorgeschlagen wird, weil mit ihren Formen neue Funktionen erkannt und markiert werden müssen.

Die erste Stufe der Präsensmorphologie ist durch Formen gekennzeichnet, die den Lernern (Pop P) in ihren ersten Dialogen und kurzen Textstücken begegnet sind. Es handelt sich um die Singularformen der Kopula, *bin*, *bist*,

ist, sowie die Formen von *haben*¹³ in 1s, 3s und 1p *ich habe, er hat, wir haben*, die vermutlich zusammen mit den Subjektspronomen unanalysiert in die Lernaltersprache aufgenommen worden sind. Auch die ersten Formen von HV, *du heißt, ich heiße, er heißt, ich wohne* usw., sind auf diese Weise als unanalysierte Routinen in den informellen Stil gelangt, denn sie werden in EH1, im Unterschied zu den übrigen Formen von HV, auffallend normkonform verwendet. Die Singularformen der Kopula und die Formen von *haben* sind von jetzt an fester Bestandteil der Lernaltersprache. Sie werden durch Restrukturierung höchstens so weit analysiert, dass *ist* und *hat* lexikalischen Subjekten (S) zugeordnet und zusammen mit den restlichen Person- und Numerusmarkern auch im formellen Stil korrekt verwendet werden können. Der Erwerb der Präsensformen der Kopula und von *haben* vollzieht sich deshalb wesentlich schneller als der der lexikalisch variierenden HV, bei denen nicht nur Flexive erkannt und ihren Funktionen zugeordnet, sondern auch Bedeutungen zur Kenntnis genommen werden müssen.

Auf Stufe 2) (EH1–EH3) werden die Formen der Kopula *bist, ist, bin* und *sind* vermehrt abweichend verwendet, was als Hinweis gewertet wird, dass eine Restrukturierung und Analyse stattgefunden hat, da diese Formen nicht länger zusammen mit dem Subjektpronomen abgerufen werden. Allerdings deutet der scheinbar willkürliche Einsatz dieser Formen darauf hin, dass die TP aus Pop P noch keinen Sinn für Flexion entwickelt haben, was durch ähnliche Tendenzen, die zum selben Zeitpunkt bei Formen von *haben* beobachtet werden, unterstützt wird. Denn in 1s und 2s wird *hat* verwendet, während in 3s *hast* oder *habe* zum Einsatz kommen. Bei HV zeichnet sich im informellen Stil *-en* als dominante Routine ab, die in EH1 gleich häufig in 1s und 3s und in EH2 häufiger in 2s verwendet wird. Ich nehme an, dass sich die Lerner diese aus dem Input erschlossen haben, den sie in ihrem ersten Erwerbsjahr in Form von Dialogen und kurzen Lesetexten erhalten haben. Diese neuen Routinen kennzeichnen Stufe 2) in den unanalysierten Sequenzen. Parallel hierzu setzen sich jetzt im formellen Stil regelmäßig gebildete Formen **habt, *habst* zur Markierung von 3s und 2s durch, die später auch ins Perfekt übernommen werden. Bei HV setzen sich zum gleichen Zeitpunkt ebenfalls im formellen Stil Formen auf *-e* und *-t* als erste analysierte Personmarker durch, was vor allem anhand der Generalisierungen auf Mod in 2L und 2Ü zu erkennen ist. Sie dokumentieren Stufe 2) in den analysierten Sequenzen.

Stufe 3) (EH2–EH4) ist in den unanalysierten Sequenzen durch die Formen von 3s *ist, hat, *habt* und *-t* gekennzeichnet, die als Basisformen verwendet werden, was bedeutet, dass die Lerner jetzt „Person“ markieren. Bei HV ist dies in 2F mit einem deutlichen Rückgang von Formen auf *-en* verbunden, während Formen auf *-t*, vereinzelt auch auf *-e* oder *-st*, häufiger generalisiert werden. Für *haben* liegen zwei Formen vor, *hat* in F und **habt*

¹³ Für die Form von 2s *hast* finden sich keine Belege, doch wird sie vermutlich ebenfalls früh unanalysiert aufgenommen.

in L. In Ü werden beide verwendet. In der analysierten Sequenz von HV haben sich Routinen der Personmarker *-en* für 1p, *-st* für 2s gebildet. 3p kann vermutlich nur kontrolliert verarbeitet werden. Beeinflusst durch die Sequenz von Modalverben, wird 3s mit endungslosen Formen markiert (*sie mach*).

Auf Stufe 4) (EH5) hat in Pop P eine Restrukturierung stattgefunden, die in EH3 und EH4 mit einem Anstieg von frühen Routinen auf *-en* verbunden war, so dass sich die häufig genannte U-förmige Entwicklung hier bestätigt. Damit verbunden ist ein Anstieg zielsprachenkonformer Markierungen von HV in 1s, 1p und 3s, die jetzt sowohl im informellen als auch im formellen Stil vorgenommen werden können. Die Formen der 3. Personen *ist/sind* bzw. *-t/-en* werden aber sowohl für Singular- wie Pluralsubjekte verwendet, weil die Funktion „Plural“ von den meisten Lernern noch nicht erkannt worden ist oder nicht routinemäßig markiert werden kann.

Auf der nächsten Stufe 5) haben sich in der unanalysierten Sequenz von HV und *haben* Routinen zur Markierung von 2s herausgebildet. In der analysierten Sequenz von HV haben sich Routinen zur Markierung von 2p, bei wenigen auch für 3p eingestellt. Die Entwicklung der Formen von *haben* lässt sich aufgrund des wesentlich häufigeren Vorkommens in der Funktion als Aux am besten anhand von Perfektformen nachvollziehen.¹⁴ Für die Differenzierung der Kategorien Singular und Plural wird grundsätzlich eine eigene Erwerbsphase vorgeschlagen, weil Subjektsemantik (Indefinita, formelles/informelles Subjekt) und Satzmodell (S+S) erheblichen Einfluss darauf haben, dass der Numerus erkannt und entsprechend markiert wird. Wie sich im empirischen Teil zeigen wird, so haben sich selbst nach sechs Erwerbsjahren nur bei wenigen Gymnasiasten Routinen entwickelt, die den normkonformen Gebrauch von 3p, im formellen wie im informellen Stil, erlauben, was sich folglich auf die Markierung von 3s auswirkt.

Textbeispiele für die verschiedenen Stufen:

Stufe 1: unanalysierte Formen im informellen Stil

(P011F) Ich heiße R.J. Ich bin dreizehn jahre alt. Meine Mutter heißt Anne und meine Vatter heißt Villy. Ich habe eine Katze und ein hund.

Stufe 2: schwach analysierte im informellen Stil und 1s und 3s im formellen Stil

(P211Ü) meine bruder bin da. (3s), (P111B) und er bist Karl (3s), (P141F) ich haben eine kaninchen. (P191Ü) er hat brun haar. (P191Ü) nein er hat – haar. (P191B) die familie habe julstök, (P041B) Um die velle kastrullen (overkocken). (L1). (P041B) bruder borsten sie haar. (L1). (L152L) Du (hast) habe ein Glück!

(P041Ü) Habt er braunes Haar? (P101F) Ich spehle fussball in Tif. (schw. spelar). (P141B) so er slagt er on die (tumme). (schw. slår)

¹⁴ Siehe Fredriksson (2006) Kapitel 9.2.2 und Kapitel 14.

Stufe 3: Basisform im informellen Stil und 2s, 1p, 0-Suffix für 3s im formellen Stil

(P192Ü) Ich heiße Lisa und ist 13 Jahre alt. ...und ist 15 und 17 Jahre. (S+SV).
(P027Ü/7B) ...und hat Glück. (1s), warum hat du stora öron, ögon – . (P162L)
Du habt ja keinen Geschmack! (P052F) Ich spielt keine Instrument, (P052F)
Ich wohnt mit meine familie in ein schloß. (P052L) Dann trinken wir eine Co-
la. Wie findest du ACDC? (P112L) Der mach das jeden Tag!

Stufe 4: 1s, 1p und 3. Person im informellen Stil

(P015Ü) Kom wir gehen zu uns. (P015B) Ich sitze auf dem Tisch.
(P065Ü) Mein bruder sindt der. Er und ein Freund arbeitet in der kiosk.

Stufe 5: 2s im informellen Stil und 2p und 3p im formellen Stil

(P147B) Oma, was für große ear du hast? Du gehst geradeaus jeden mal durch die Wald. (P147L) Martin und ich fahren morgen nach München. Wann fährt ihr denn?

Stufe 6: 3p im informellen Stil

(L161B) Die "Bankmänner" sind froh (-). (L165B) Der Vater und Sohn und den andere Leute sind dann sehr glücklich.

Erwerbsphase II umfasst den Erwerb unregelmäßiger HV:

Umgelautete Präsensformen entwickeln sich in Erwerbsphase II in einer Sequenz, die sich in sechs Stufen differenzieren lässt. Sie gelangen über den formellen Stil (L) in die Lernaltersprache, nachdem sie im Unterricht anhand von einzelnen frequenten Verben (essen, sprechen, fahren) präsentiert und im Anschluss daran in Beispielsätzen geübt worden sind, so dass es sich meiner Meinung nach um analysierte Formen handeln muss.

Die erste Stufe, die mit Stufe 3) aus Phase I zusammenfällt, ist durch einen weitgehend zielsprachenkonformen Gebrauch der Formen von *essen* und *sprechen* in 2s und 3s gekennzeichnet, der bei den TP aus Pop P in 2L und dem 2Ü festgestellt wird. Dies führt zu einem Anstieg korrekter Personmarkierungen. Allerdings ist hiermit noch nicht dokumentiert, dass die Lerner mit diesen Formen eine Personmarkierung verknüpfen, da umgelautete Formen bzw. VUL+/-st (V=Verbstamm, UL=Umlautung) von der Mehrzahl der TP kurz nach ihrer Instruktion mit 1s und 1p kombiniert werden. Ich vermute deshalb, dass sie sich bei der Knüpfung dieser neuen Form-Funktionsverbindungen an der Bedeutung des Verbs und am Cue „Irregularität“ des Stamms orientiert haben. Wenn kein solcher Cue vorhanden ist, was in informellen Aufgaben der Fall zu sein scheint, werden die betroffenen Verben mit regelmäßigem Stammvokal gebildet.

Da umgelautete Formen fortan in der Lernaltersprache bleiben (ihre Entwicklung zieht sich über die Phasen II, III, IV und V hinweg), bildet die Generalisierung dieser Formen auf andere Subjekte die zweite Entwicklungsstufe (EH3), denn die Lerner sind jetzt offensichtlich darum bemüht Irregularität zu markieren. Auf der dritten Stufe 3) macht sich der Cue „Irre-

gularität“ in analytischen Modalformen bemerkbar, in denen V2 mit umgelautelem Stamm gebildet wird. Auf Stufe 4) setzen sich umgelauteete Stämme bei der Bildung von regelmäßigen Partizipformen durch und schließlich auf Stufe 5) bei der Bildung von Präteritumsformen. Vermutlich trägt der erneute grammatische Input, den die Gymnasiasten zu Beginn ihres fünften Erwerbsjahres erhalten, dazu bei, dass umgelauteete Formen auf Stufe 6 (Pop L EH1–EH2) als Personmarkierungen von 2s und 3s verwendet werden. Allerdings können sie auch dann nur über das Listenlernen Eingang in die Lersprachen finden, wobei der Cue „Irregularität“ nur mit bestimmten Verben verknüpft wird.

Entwicklungsstufen	UL unreg HV
Cues	analysiert
1) Bedeutung+ Irreg EH2	du isst, sprichst fährst, er isst, spricht, fährt
2) Präsens+Irreg EH3	VUL-t bzw. VUL-st für 1s und 1p
3) V2+Irreg EH3–EH7	Mod+VUL-t/-st
4) Perfekt Partizip+ Irreg EH 4–EH7	ge+VUL-t, bzw. -st oder VUL-t bzw. -st
5) Präteritum+ Irreg EH 7 (EH3–EH5)	VUL -te bzw. VUL-t/-st (Präs)
6) Person+Irreg (EH1–EH3)	VUL++t für 3s VUL++st für 2s

Abb. 3:2 Entwicklungssequenz von irreg. HV und *werden*

Textbeispiele für die verschiedenen Entwicklungsstufen

1) Bedeutung+ Irregularität im formellen Stil

(P142L) Mensch, guck mal! Stephan isst schon wieder ein Eis! (P143Ü) Marco sprechen deutsch, italienisch und englisch. Marko fahren vespa.

2) Präsens+Irregularität VUL-t bzw. VUL-st für 1s und 1p

(P142L) Was sprichst man da? (P147L) Martin schläfst bei seiner Tante.

3) V2+Irregularität Mod+VUL-t/-st

(P213Ü) und Ich kann spricht Ja, nein und danke auf italienisch. (L176Ü) Ich möchte gern sie trifft. (L177Ü) Du willst nicht sieht das nochmal.

4) Perfekt Partizip+ Irregularität ge+VUL-t, bzw. –st oder VUL-t bzw. –st

(P144L) Wo habt ihr geschläft, im Hotel? ...und habe ganz viel Schokolade geisst. (P173L) ...und wir haben zusammen eine Sendung im Fernsehen gesehen. (P177B) Die Oma hat geisst. Wann der Wolf hat isst die Oma und Rotkäppchen.

5) Präteritum+ Irregularität VUL –te bzw. VUL-t/-st (Präs)

(P187L) Gibte es da einen Swimming-Pool? (L063Ü) Ich fährte mit dem Bus zu

6) Person+Irregularität VUL+-t für 3s, VUL+-st für 2s

(P147L) aber sprichst du noch mit deinem Bruder? (P147Ü) Fährst du mit?
(L316B)Plötzlich fängt der Bär Kind an zu weinen. (L317B) Das Rotkäppchen sieht ein bischen weck aus

Erwerbsphase III: Erwerb von Modalverben und zweiteiligen Verbformen

Für Mod werden zwei Entwicklungssequenzen vorgeschlagen, da ihre Formen unanalysiert und analysiert in die Lernaltersprachen aufgenommen werden. Wie bei den anderen Präsensformen beobachtet wurde, werden spezifische Phrasen bereits in 1F und 1Ü zielsprachenkonform verwendet, wobei gerade orthographische Fehler verraten, dass sich die Lerner am Lautbild orientiert haben (*ich will...haben, wills/möchtest du haben, ich kann, du kannst*), so dass sie sich vermutlich noch nicht mit der Morphologie von Mod oder ihrer Kombination mit dem Infinitiv von V2 auseinandergesetzt haben.

Die nächste Stufe 2) ist in der unanalysierten Sequenz (EH1–EH5) durch Formen gekennzeichnet, die ebenfalls in EH1 in den freien Texten auftauchen und die vermutlich hinsichtlich der formalen Eigenschaften von Mod noch völlig unanalysiert sind. Besonders die Orthographie in Formen wie **vill du habe?* oder **ich kan* legt es nahe, dass diese ersten Formen von Mod aus der L1 übernommen worden sind. In der analysierten Sequenz ist Stufe 2) durch regelmäßige Formen charakterisiert, die nach dem Vorbild von HV vorzugsweise mit *-e*, aber auch mit *-t* flektiert werden. Sie nehmen in EH2 in den formellen Aufgaben (L) schlagartig zu, vermutlich, weil die Lerner sich jetzt am Cue „1s“ bzw. „3s“ orientieren. Zwischen V1 und V2 wird noch kein Unterschied gemacht, denn beide werden mit regelmäßigen Endungen *-e* bzw. *-t* versehen (Siehe Stufe 2 von HV).

Auf der nächsten Stufe 3) setzt sich im formellen Stil die aus Lernersicht unregelmäßige, endungslose Form (0-Suffix) von Mod durch, die weiterhin mit regelmäßig flektierten V2 kombiniert wird. Erst auf der nächsten Entwicklungsstufe 4) (EH4) machen sich für V2 neue Routinen bemerkbar, denn im formellen Stil werden Infinitive häufiger, die nun mit flektierten V2 im informellen Stil konkurrieren. Ich nehme an, dass die Lerner jetzt erst auf zweiteilige Verbformen aufmerksam geworden sind, was ihnen auch die Aufnahme von Perfektformen erleichtert. Allerdings macht sich auf Stufe 5) (Pop P EH4–EH7, Pop L EH2–EH7) der Einfluss von Perfektformen in der analysierten Sequenz von Mod bemerkbar, da Mod jetzt mit Partizipien kombiniert werden.

Die Markierung der Person in 2s und vermutlich auch in 1p setzt sich in Pop P erst in EH5 im formellen Stil durch, so dass die Lerner jetzt Stufe 6) in der analysierten Sequenz erreicht haben. In der unanalysierten Sequenz dominieren endungslose Formen (0-Suffix), die als Basisformen verwendet werden. In Pop L liegen nur Belege aus den informellen Aufgaben vor. Diese zeigen allerdings, dass sich in EH3 und EH4 Routinen hinsichtlich der

Markierung von 2s und 1p eingestellt haben, nachdem zuvor ebenfalls endungslose Formen von *wollen* und *können* dominiert hatten. Damit haben sie Stufe 7) in der unanalysierten Sequenz erreicht, auf der diese Personen unabhängig vom Gebrauchskontext markiert werden können. Nur wenige TP aus Pop P kommen in ihrer Entwicklung so weit. Gegen Ende des dritten Erwerbsjahres befinden sie sich auf einem Niveau, auf dem sie zumindest im formellen Stil Personen und vermutlich auch 3p markieren können, was Stufe 7) in der analysierten Sequenz charakterisiert. Die zielsprachenkonforme Verwendung von Mod in allen Personen¹⁵ und von V2, unabhängig vom Gebrauchskontext, kann nur bei den erfolgreichsten Gymnasiasten belegt werden, die damit die letzte Stufe 8) erreicht haben (Pop L EH4–EH7).

Entwicklungsstufen	Mod	
	unanalysiert	analysiert
1) Bedeutung EH 1	du möchtest, ich will...haben	
2) Person (1s, 3s) EH 1–EH7 (EH1–EH2)	will/vill, kann/kan +-en, habe, hast	Mod+-e, V2 -e
3) irreg Endung EH3–EH4		0-Suffix und V2 -e, -t
4) V2 EH4–EH6 (ab EH1)	V2 -e, -t -st	V2+-en
5) Partizip EH 4–7 (EH2–EH7)		V2 ge-
6) unreg Personmarker EH5 (EH1–EH3)		V1 -en für 1p -st für 2s Inf+-en
7) andere Personen (EH3–EH4)	V1-st für 2s, -en für 1p Inf+-en	-en für 3p
8) L2-Norm (EH7)	-en für 3p V2 -en	

Abb. 3:3 Entwicklungssequenzen von Mod

Textbeispiele für die verschiedenen Entwicklungsstufen

1) Bedeutung im informellen Stil

(P111Ü) Wills du haben eine tughgummin? (P141F) du kannst. (P191Ü) Ich will Eis kaufen. (P071F) Ich möchte auch Sport shen.

2) L1 und schwach analysierte V2 im informellen Stil, Person (1s, 3s) im formellen Stil

(P021Ü) Will du habbe ein_? Ich vill kaufen eis. (P061Ü) vill du eine bonborne hat? (P062F) er kan (springa) snell. ...aber ich kan sprechen fransosisch. (P062L) Ich kanne kein Eis esse. (P022L) Ich könne kein Eis esse.

3) irreg Endung V1

¹⁵ Für 3p finden sich in beiden Pop zu wenig Belege, um valide Aussagen machen zu können.

(P083Ü) ...und ich will nicht fahre (fahren) nach Hause. (P034Ü) kann du nicht kommt

4) V2 + -en im formellen Stil

(P084Ü) Will du mehr wissen? (P085Ü) Will du ein kaugummi haben?
(P034Ü) will du wissen mier.

5) V2 Partizip im formellen Stil

(P033Ü) und ich will nach hause gefahren. (P036Ü) Kannst du nicht gekommen hierher
(P134Ü) "Sie vill ""HP"" auf deutsch gekauften." Ich kann nicht alles geschriben.

6) unreg Personmarker, -en für 1p, -st für 2s, Infinitivstamm + -en im formellen Stil

(P036Ü) Am die fahrkarte kannst du unseren skihang sehen. (P037L) Wir müssen um 10.00 Uhr am Bahnhof sind.

7) -en für 1p, -st für 2s, Infinitivstamm + -en im informellen Stil, -en für 3p im formellen Stil

(P087B) ...und er wollen Oma und Rotkäppchen essen. (P177B) du müsst zu Oma gehen mit Brot. (P075B) Wir sollen in der Stadt gehen. (P027Ü) Sie wollen fahren. (3p)

8) L2-Norm, -en für 3p, V2 -en im informellen Stil

(P017B) Jetzt können Sie der wein und torte essen. (P086B) Sie wollen Brei essen.

Erwerbsphase IV umfasst den Erwerb von Perfektformen:

Auch für die Entwicklung von Perfektformen regelmäßiger und unregelmäßiger Verben werden eine unanalysierte und eine analysierte Sequenz vorgeschlagen, die jedoch vor allem die Verwendung von Partizipformen betrifft, weil zweiteilige Verbindungen vermutlich grundsätzlich eine Analyse erfordern. Auf Stufe 1) in der unanalysierten Sequenz werden Formen eingestuft, die schon vor der Einführung der Perfektmorphologie aus Formen von *haben* und Infinitiven oder flektierten Formen gebildet werden. Diese bleiben in Pop P über den gesamten Beobachtungszeitraum erhalten, sind aber vermutlich hinsichtlich ihrer Form weitgehend unanalysiert.

Stufe 2) ist in der analysierten Sequenz durch Formen gekennzeichnet, die mit *haben* und *ge-...-t* gebildet worden sind. Charakteristisch für Stufe 2) in der unanalysierten Sequenz sind Formen unregelmäßiger Verben, wie *gesehen*, *gefahren*, *gekommen*, *gewesen*, die zum Teil korrekt mit Formen von *sein* kombiniert werden und die vermutlich lexikalisch gelernt worden sind. Beide Routinen machen sich in Pop P in EH3 und EH4 bemerkbar. Auf Stufe 3) in der analysierten Sequenz haben sich Routinen hinsichtlich der Verwendung von *ge-...-n* entwickelt, was bedeutet, dass die Lerner jetzt auf diesen Cue aufmerksam geworden sind. Auf Stufe 4) sind in der analysierten

Sequenz Routinen entstanden, mit denen in V2 Veränderungen des Stammvokals (*getrunkt*) beachtet werden, gleichzeitig wie *sein* als Aux erkannt worden ist. Erst auf Stufe 5) gelingt die Zuordnung abgelauteter Formen zum entsprechenden Affix *ge-...-n*. Entsprechend werden Formen regelmäßiger Verben auf *ge-...-t* eingeschränkt. Die letzte Stufe 6), auf der Formen regelmäßiger und unregelmäßiger Verben, unabhängig von Kontext, in ihrer Funktion als Perfektpartizip verwendet werden, und mit dem korrekten Aux verbunden werden, wird nur von wenigen Lernern erreicht (1TP aus Pop P in EH7 und erfolgreiche Lerner aus Pop L).

Entwicklungsstufen	Perfektformen	
	unanalysiert	analysiert
1) haben+V2 EH1-7	hat wohnen	
2) Bedeutung/ge-...-t EH1-EH5	haben ge-...-n/geALn	haben+ge-...-t
3) ge-...-n EH1-EH7 (EH2-EH6)		haben+ge-...-n
4) AL EH4-EH6 (EH2 und EH3)		haben/sein+geALt
5) reg/unreg (EH6-EH7)		haben/sein ge-...-t/geALn
6) reg/unreg (EH7)	haben/sein ge-...-t/geALn	

Abb. 3:4 Entwicklungssequenzen von Perfektformen

Textbeispiele:

1) haben+V2

P061F ...aber sie haben wohnen in Deutschland in zwei Jahr. P061B...und meine Vater hat (spikat sig på tumen). P141B sie hat sagt.

2) Bedeutung *haben + ge-...-n/geALn* im informellen Stil, *ge-...-t* im formellen Stil

(P013F) nu haben wir in India gekommen. Wir haben in Auto gekommen zu India. Ich habe eine Tiger gesehen in der djungel. (P013L) Dann hat meine Freunde gekommt. (P023F) wir hat gefahren mitt first class. (P024L) Ich habe mit meinen Eltern nach Deutschland gefahren. (P184L) Ich habe da sogar Robbie Williams getrefft.

3) haben + *ge-...-n* im formellen Stil

(P124L) Ganz viele berühmte Gruppen haben gespielen. (P204L) Nee, nicht direkt. Er hast nur "Hallo" gesagen.

4) AL, haben/sein + geALt im formellen Stil

(P084L) Ich habe mindestens 5 Liter Wasser getrunkt. (P084L) Ich habe da sogar Robbie Williams getrefft (getruft). (P026L) Bin (hast) die denn noch nicht gekommt? Bin du auch Snowboard gefahrt?

5) reg/unreg, haben/sein + ge-...-t/geALn im formellen Stil

(P086Ü) "Hast du Almdudler schon einmal getrunken? (P087L) Ja, ich habe Nina und Peter getroffen. (P076L) Wo seid ihr gewesen (waren)? (P077L) Bist du am Samstag in der Disko gewesen? (P207L) Ja, ich habe Nina und Peter getroffen und wir haben zusammen eine Pizza gegessen. Ich bin mit einem tollen Jungen getanzt.

6) reg/unreg, haben/sein + ge-...-t/geALn im informellen Stil

(L117B)...wie alle Rotkäppchen genannt haben. ...was der Wolf hat getan (gemacht). (L297B)...das die Rotkäppchen ist nach die tante gegangen

Erwerbsphase V umfasst den Erwerb von Präteritumsformen:

Im Erwerb von Präteritumsformen werden insgesamt sieben Entwicklungsstufen unterschieden, wobei für Formen von *sein* eine unanalyisierte Sequenz und für HV jeweils eine unanalyisierte und eine analysierte Sequenz vorgeschlagen wird. Auf Stufe 1) erscheinen Basisformen, die lediglich als Tempusmarkierungen fungieren, hinsichtlich der Person aber noch undifferenziert sind. Die Form der Kopula *war* wird von den TP aus Pop P zum selben Zeitpunkt in die Lernaltersprache aufgenommen wie Perfektformen (EH3 und EH4), während Formen unregelmäßiger (*sah*) und regelmäßiger HV (*sagte*) erst nach ihrer Besprechung in EH7 erscheinen. Da Formen auf *-te* unmittelbar generalisiert werden, gehe ich davon aus, dass sie hinsichtlich ihrer Funktion als Tempusmarkierung analysiert aufgenommen werden, während abgelautete Formen (AL+0) erst einmal unanalyisiert in die Lernaltersprache gelangen.

Stufe 2) in der analysierten Sequenz kann bei weniger erfolgreichen TP aus Pop L (EH1) als Weiterentwicklung von Formen auf *-te* interpretiert werden, wonach die Lerner mit *-t* einen hinreichenden Tempusmarkör verknüpft haben. Stufe 3) in der analysierten Sequenz ist durch Formen gekennzeichnet, die hinsichtlich der AL als Tempusmarkierung analysiert sind. Sie werden in EH7 in Pop P beobachtet, treten jedoch etwa zum selben Zeitpunkt in Pop L auf (EH2 und EH3) wie Generalisierungen von abgelauteten Partizipialformen, deren Stamm zum Teil übernommen wird (*troffte*). Auf Stufe 4) in der analysierten Sequenz beginnen sich Personendungen zu entwickeln, was daran zu erkennen ist, dass Formen auf AL oder auf *-te* mit Präsensformen *-e* und *-t* suffigiert werden. Auf Stufe 5) finden Personmarker für 1p und auf Stufe 6) für 2s und 3p Eingang in die Lernaltersprache. Auf Stufe 7) werden in der unanalyisierten Sequenz Routinen zur Markierung von sämtlichen Personen und der normkonformen Verwendung von regelmäßigen und unregelmäßigen HV im informellen Stil zugänglich.

Entwicklungsstufen	Präteritumsformen		
	sein	HV unanalysiert	HV analysiert
1) Basisform, EH4 EH7 (EH1–EH4)	war	AL+0	-te
2) -t Pop L EH1			Inf/UL+-t
3) AL EH7 (EH2–EH7)			AL+0
4) 1s und 3s EH7 (EH3–EH5)			schreitet gingt, verstande
5) 1p (EH5)			-en
6) 2s und 3p (EH6 und EH7)			-st, -en
7) alle Personen (EH7)	warst, waren	-st, -en	

Abb. 3:5 Entwicklung von Präteritumsformen

Textbeispiele

1) Basisform, war, AL+0 HV im formellen Stil, -te von HV im formellen Stil

(P123F) Gestern war wie in safari. (P063F) Wann wir in Italien war. (L181B) und wir war (hjältar). (L041B) und ich und die Leute war froh. (P027B) da kam der wolf. Så kam der Jäger. (L061Ü) Fohr du Fahrrad oder??? Und dann kam Mia und Louise. (P127L) Schon am ersten Abend treffte sie zwei spanische Mädchen. (3p)

2) Infinitivstamm/umgelauteter Stamm von HV + -t

(L031Ü) Radelt du oder gang du zur Schule? Ich stoßt mit eine alte Tante zusammen. L261Ü) Nicht Gestern. Wir spielt nur. (L071Ü) Was macht du gestern? Nein, ich spilt füssball mit meine freunde. (L131Ü) Ja ich nimmt ein brot und isst.

3) AL+0 von HV im formellen Stil

(P087L) ... und sprachte ganz gut Englisch. (P067L) Schon am ersten Abend traf (troffen) sie zwei spanische Mädchen. (P137L) ... und sprochte ganz gut Englisch. (3p)

4) 1s und 3s von HV im formellen Stil

(P057L) Gibtet es da einen Swimming-Pool? (P207L) Ich nahmte nur meine Lieblingsjeans und ein extra T-Shirt mit. (L061Ü) Spieltet er auch Fussball? (L073L) ... weil der Junge neben mir die ganze Zeit Popcorn asst.

5) 1p von HV im formellen Stil

(P027L) Wir flogten nach Mallorca. (P067L) Da wohnten wir in einem richtigen Luxushotel. Wir flogen (flogten) nach Mallorca.

6) 2s und 3p von HV im formellen Stil

(L046L) Halftest du ihm? Wie alt warest du denn. ... als du einen Brieffreund in Deutschland bekommtest (bekommst). Meine Eltern findeten dich mutig.

(L166L) Die Deutschen aßen doch nur Sauerkraut. L166L Meine Eltern fanden dich mutig. (L147L) Am Strand lagen viele Jugendliche. Meine Schwester und ich waren da zusammen.

7) alle Personen im informellen Stil

L046B Sie wohnten in ein klein Haus im Wald. L046B Die Tieren hatten Spaß. (L045Ü) Gingst du nach Hause nach der Schule? Nicht gestern. Wir spielten nur. (L116B) Vielleicht waren Sie wie die Menschen. ...aber sie sahen niemand. (L117Ü) ...und wir gingen ins Kino. Warst du lange da?

Erwerbsphase VI umfasst den Erwerb des Numerus in der dritten Person:

Der Erwerb des Numerus, womit gemeint ist, dass die Lerner in der 3. Person zwischen Singular und Plural differenzieren, vollzieht sich zwar jeweils in den Sequenzen von Präsens-, Perfekt- und Präteritumsformen. Doch habe ich ihm eine eigene Erwerbsphase eingeräumt, weil sich die Entwicklung der Numeruskategorie deutlich von der Entwicklung der Personenkategorie abhebt.

Grundsätzlich bilden sich Routinen zur Markierung von 3p in allen Sequenzen zuletzt heraus, wobei jedoch nur von den erfolgreichsten TP aus Pop L (und P07 aus Pop P) behauptet werden kann, dass sie Pluralkontexte auch im informellen Stil wenigstens einigermaßen konsistent mit der L2-Norm markieren können. Da nicht nur Subjektspronomen, sondern auch lexikalische Subjekte sowie koordinierte Subjekte erkannt und entsprechende Verbindungen zur Form hergestellt werden müssen, bleibt der Erwerb von 3p beim Großteil der Lerner dem siebten Erwerbsjahr auf dem Gymnasium oder dem postgymnasialen Deutscherwerb vorbehalten.

In folgender schematischen Darstellung habe ich zwei Stufen unterschieden, nämlich Stufe 1), auf der Pluralmarkierungen im formellen Stil zugänglich werden, und Stufe 2), auf der sich auch im informellen Stil entsprechende Routinen herausgebildet haben.

Entwicklungsstufen	sein		haben		HV		Mod		Prät	
	unan.	unan.	an.	unan.	an.	unan.	an.	unan.	an.	
Pop L EH7	sind		-en		-en		-en		-en	
7. Erwerbsjahr oder postgymnasialer Deutscherwerb	sind	-en		-en		-en		-en		

Abb. 3:6 Entwicklung von Pluralformen

Der Erwerbsprozess im Überblick

Phasen	Präsens					Perfekt			
	sein	haben	HV reg	HV unreg	Mod	unan.			
I Präsens	1) ich bin, du bist er ist	1) ich habe, er hat, wir haben	1) ich heiße, du heißt		1) du möchtest, ich will	1) haben -en/-t			
II Irreg	2) sind bist, ist	2) hat, habe/habt, habst	2) -en/ -e,-t	1) isst	2) V1+e, V2-e				
	3) Basis -form/ Person- marker	3) hat/habt	3) -t /-en für 1p, -st, 0-Suffix	2) VUL +-t,-st	3) 0-Suffix und V2				
III Zwei- teilig				3) Mod + VUL-t, -st	4) V2 -en				
IV Perfekt	4) sind/ist für 3. Person		4) -e für 1s, -en für 1p	4) geVULt	5) V1 Basis- Form/ V2 ge-	2) haben ge-n, geALn	2) haben ge-t 3) haben ge-n	Perfekt	Prät
								an.	sein
V Prät		5) hast/ -en für 3p	5) -st/-t für 2p -en für 3p	5) VULte	6) V1 -st, -en für 1p				
VI Numerus	6) sind	6) haben	6) -en		7) V1-en für 3p 8) V1-en für 3p V2 -en	6) haben sein ge-t, geALn	haben, sein ge-t, geALn	Prät HV	
								unan.	an.
								1) AL+0	1) -te 2) Inf/UL-t 3) AL+0 4) -t, -e
								7) warst waren	7) -st,-en für 3p

Abb. 3:7 Erwerbsprozess in Erwerbsphasen

3.2 Erwerbsreihenfolge

Anhand der Korrektheitsquoten, die die beiden Populationen jeweils hinsichtlich der normkonformen Verwendung von Person- und Tempusmarkern insgesamt über den Beobachtungszeitraum hinweg erzielen, können Rückschlüsse auf eine überindividuelle Erwerbsreihenfolge gezogen werden. Es

zeichnen sich nämlich deutliche Tendenzen ab, dass bestimmte Form-Funktionsbeziehungen wesentlich früher erkannt und erworben werden als andere, vermutlich, weil sie leichter überschaubar sind. In der Tabelle unten sind zunächst die Rangordnungen beider Populationen hinsichtlich der ziel-sprachlichen Markierung der verschiedenen Bereiche, sowie die Mittelwerte beider Populationen angegeben. Aus Letzterer ergibt sich die überindividuelle Erwerbsreihenfolge.

Von schwedischen Lernern wird die Verwendung von *haben* als Auxiliar am schnellsten erworben. Aber auch hinsichtlich der Präsensflexion von *sein* und *haben* und damit der Kongruenz im Perfekt (Ränge 2 – 4) scheinen sich vor der Präsensflexion von Hauptverben (Rang 9) Routinen herausgebildet zu haben. Bereiche, die sehr spät erworben werden und damit sicherlich zu den komplexeren gehören, sind Partizipien unregelmäßiger Verben, Präteritumsformen regelmäßiger und unregelmäßiger Verben (Ränge 14 und 16), sowie die Verwendung von *sein* als Auxiliar (Rang 15).

	Aux haben	sein	haben	Perf KON	Präs KON	Prät sein	Part reg	Mod	HV	Prät KON	UL	Mod Kombi	Part unreg	Prät reg	Aux sein	Prät unreg
Rangfolge Pop P	1	2	5	3	4	7	6	8	9	7	10	12	13	11	14	13
Rangfolge Pop L	1	3	2	4	5	4	6	7	8	9	10	12	11	13	14	15
Mittel (%) Pop P+L	92	85	82	79	77	75	74	70	67	66	59	52	51	5	42	35
Erwerbsreihenfolge	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16

Abb. 9:10 Überindividuelle Erwerbsreihenfolge

Zusammenfassung

- Der Erwerb von formalen Markern und den Funktionen der deutschen Verben vollzieht sich über verschiedene Zwischenstufen in unanalysierten und analysierten Entwicklungssequenzen, die mit einem informellen und einem formellen Stil korrelieren.
- Durch den Input aus dem Unterricht werden neue Erwerbsphasen eingeleitet. Doch die Form-Funktionsbeziehungen der L2 werden erst im Laufe der Entwicklung erkannt, was sich im Erwerbsprozess durch das Ablösen von unanalysierten Routinen durch analysiertere Routinen äußert. Formen verschiedener Teilbereiche werden somit parallel zueinander verarbeitet und interagieren. Der Erwerb beginnt oft mit unanalysierten Routinen und verläuft hin zu analysierten Routinen.
- Schwer überschaubare Form-Funktionsbeziehungen werden später erworben als einfache.

Literaturverzeichnis

- Baddeley, A. D. (1997). *Human memory*. Hillsdale: Erlbaum. Psychology Press.
- Bates, E., B. MacWhinney (1987). "Competition, variation and language learning". In: MacWhinney (ed.), *Mechanisms of language acquisition*, Hillsdale: Erlbaum.
- Bednorz P., M. Schuster (2002). *Einführung in die Lernpsychologie*. München; Basel: Reinhardt.
- Bialystok, E. (1978). "A theoretical model of second language learning". *Language Learning* 28: 69–84.
- Blackshire-Belay, C. A. (1995). *Language contact: verb morphology in German of foreign workers*. Tübingen: Narr.
- Boss, B. (1997). *Sprachunterricht und Spracherwerb – Ergebnisse einer Untersuchung mit anglophonen Deutschstudenten*. – (MS)
- Boss, B. (1998). *Grammatik im DaF-Unterricht ab initio: Lässt sich der Spracherwerb steuern?* – In: *Fremdsprachen und Hochschule* 53: 68–78.
- Clahsen, H., J. Meisel, M. Pienemann (1983). *Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Gunter Narr: Tübingen.
- Comrie, B. (1984). *Language Universals and Linguistic Typology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Croft, W. (1990). *Typology and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diel, E. H. Christen, S. Leuenberger, I. Pelvat, T. Studer (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen, Niemeyer.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fredriksson, C. (2006). *Erwerbsphasen, Entwicklungssequenzen und Erwerbsreihenfolge – Zum Erwerb der deutschen Verbmorphologie durch schwedische Schülerinnen und Schüler*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Germanistica Upsaliensia 50.
- Green, P., K. Hecht (1992). "Implicit and explicit grammar: an empirical study". *Applied Linguistics* 13: 168–184.
- Hulstijn, J. (1989b). "Implicit and incidental second language learning: experiments in the processing of natural and partly artificial input". In: Dechert, Raupach (eds.) 1989b. *Interlingual Processes*. Tübingen: Gunter Narr.
- Krashen, S. (1977). "Some issues relating to the Monitor Model". In: H. Brown, C. Yorio, R. Crymes (eds.), *On TESOL '77* (144–158). Washington, DC.: TESOL.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Leuenberger, S. I. Pelvat (2000). "Die Leute wissen nicht mehr sehen die positive Punkt des Leben". *Der Erwerb der Verbalflexion*. In: *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- McLaughlin, L. (1990a). "Restructuring". *Applied Linguistics* 11: 113–128.
- McLaughlin, L. (1990c). " 'Conscious' vs. 'unconscious' learning". *TESOL Quarterly* 24: 617–634.
- McLaughlin, L., T. Rossman, B. McLeod (1983). "Second language learning: an information-processing perspective". *Language Learning* 33: 135–158.
- Meisel, J. H. Clahsen und M. Pienemann (1981). "On determining developmental stages in natural second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 3: 109–135.

- Pienemann, M. (1987). "Determining the influence of instruction on L2 speech processing". *Australian Review of Applied Linguistics* 10: 83–113.
- Pienemann, M. (1998). "Language processing and second language development: processability theory". Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin.
- Pishwa, H. (1985). Markiertheitsprinzipien im Erwerb der deutschen Verbmorphologie. – In: *Papiere zur Linguistik* 33: 3–29.
- Pishwa, H. (1989). Erwerb der deutschen Kongruenzregel. Berlin: Institut für Linguistik, Technische Universität Berlin (Reihe Arbeitspapiere zur Linguistik 23).
- Rieck, B.-O. (1980). Fehler beim ungesteuerten Zweitsprachenerwerb. Fehlerlinguistik. Cherubim. Tübingen: Max Niemeyer Verlag: 43–60.
- Rieck, B.-O. (1989). Natürlicher Zweitspracherwerb bei Arbeitsimmigranten. Eine Langzeituntersuchung. – Frankfurt am Main: Lang.
- Rumelhart, D., J. McClelland (1986). On learning the past tenses of English verbs. *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*, Rumelhart, McClelland, PDP Research Group. Cambridge, Mass.: MIT Press. 2.
- Schachter, J. (1988). "Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar". *Applied Linguistics* 9: 219–235.
- Schmidt, R. (1990). "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics* 11: 129–158.
- Tarone, E. (1983). "On the variability of interlanguage systems". *Applied Linguistics* 4: 143–163.
- Tarone, E. (1988). *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold.