

Christine Fredriksson (Göteborg)

## ***Ich kan – ich könne – ich kann. Eine Reise schwedischer Schüler durch die Welt der deutschen Verben***

### **1 Einleitung**

#### **1.1 Zum allgemeinen Hintergrund**

Wenn man Deutsch als Fremdsprache unterrichtet, geschieht es häufig, dass man als Lehrkraft neue Formen erklärt und Lerner diese 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 Lernenden selbstständig zu machen scheinen. Denn sie werden zunächst ganz anders verwendet als es die Norm der Zielsprache verlangt. Als Lehrkraft steht man recht ratlos da und fragt sich natürlich, was der Grund hierfür sein könnte: Lernen die Schüler und Schülerinnen nicht, was ihnen gelehrt wird, oder lernen sie doch, aber eben nicht alles auf einmal? Zur Beantwortung dieser Fragen werden in diesem Beitrag die wichtigsten Ergebnisse einer Longitudinalstudie (siehe Fredriksson 2006, 2009) beschrieben, in der die Entwicklung von Verbformen in der Lernaltersprache von schwedischen Deutschlernern an einer Grundschule und an einem Gymnasium untersucht wurde. Bei den Grundschulern (Pop P) handelt es sich um Anfänger im zweiten und dritten Jahr ihres Deutschunterrichts, bei den Gymnasiasten um Fortgeschrittene im fünften und sechsten Schuljahr. Der Beitrag gründet sich auf einen Vortrag mit dem gleichnamigen Titel an der Technischen Universität Darmstadt im Juni 2007.

Der Titel des Beitrags spielt darauf an, dass sich formale und funktionale Eigenschaften von deutschen Verben – hier sind es die Präsensformen des Modalverbs *können* – in der Lernaltersprache über verschiedene Zwischenstufen in einer bestimmten Sequenz entwickeln. Es handelt sich dabei um Beispiele, die in den schriftlichen Daten von der Mehrzahl der untersuchten Anfänger (Pop P) zu verschiedenen Zeitpunkten festgestellt wurden:

1. Die erste Form trägt rein orthographisch deutliche Züge der schwedischen L1, *ja kan*, was als Hinweis gewertet werden kann, 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.
2. 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 lernaltersprachliche Form, die als Kennzeichen einer Entwicklung im Erwerb der Verbmorphologie gewertet werden kann. Von Stammveränderungen oder von der Endungslosigkeit von Modalverben scheinen die Lerner zu diesem Zeitpunkt noch keine Notiz genommen zu haben.

3. 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 und Schülerinnen 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 im Folgenden näher veranschaulicht wird, 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.

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(F, L, Ü)	Zahl für die Angabe der Erhebung, F, L, Ü für Freie Textproduktionen, Lückentexte und Übersetzungen
Mod	Modalverben
HV	Lexikalische Verben bzw. Hauptverben
Inf	Infinitivstamm
Aux	Auxiliar im Perfekt
Reg bzw. unreg.	Regelmäßig bzw. unregelmäßig flektierende Verben
Präs, Perf, Prät	Tempuskategorien Präsens, Perfekt und Präteritum, gemeint nur der Indikativ
UB	Unbeantwortete bzw. verblose Sätze
V1	Finites Verb in zweiteiligen Verbverbindungen
V2	Infinites Verb in zweiteiligen Verbverbindungen
VUL	Verb mit umgelautetem Stamm
VAL	Verb mit abgelautetem Stamm

Tab. 1: Verzeichnis über Abkürzungen

## 1.2 Untersuchungen zum Erwerb der deutschen Verbalmorphologie im Fremdsprachenunterricht

Es gibt bisher nur wenige Studien, die die Entwicklung von Verbformen im gesteuerten Erwerb untersucht haben. Pishwa (1985) hat ausgehend von der Markiertheitstheorie 16 schwedische Lerner der 1.–4. Klasse innerhalb eines Immersionsprogramms, d.h. einer Mischform aus natürlichem und gesteuertem Unterricht, an der deutschen Schule in

Stockholm untersucht und im Hinblick auf die Präsensformen von lexikalischen Verben (HV), von *sein*, *haben* und Modalverben (Mod) eine implikationelle Sequenz festgestellt. HV werden anfangs nicht nach Person differenziert und erscheinen unflektiert als Infinitivformen. Danach wird Person mit dem *-t*-Flexiv markiert, bevor im nächsten Schritt Formen in der 1. und 2. Person auf *-e* und *-st* erscheinen. Die Markierung der 1. Person im Plural folgt als nächstes, bevor in einem letzten Schritt Singular und Plural der 3. Person ausdifferenziert werden. Bei den Formen von *sein* entfällt der Infinitiv und der Erwerb beginnt mit *ist*, gefolgt von den Formen der 1. und 2. Person. Während Perfekt- und Präteritumsformen relativ problemlos erworben werden, fällt den schwedischen Lernern die Ausdifferenzierung von *haben* und *sein* als Auxiliar schwer.

Pienemann (1987, 1998) hat ausgehend von der *Processability Theory* anhand der mündlichen Daten eines australischen Studenten zwei Erwerbsstufen belegt. Die Zirkumfigierung *ge-...-t* zur Markierung von Vergangenheit wird vor der Subjekt-Verbkongruenz im Präsens erworben. Formen der Kopula werden aber schon früh korrekt verwendet, was Pienemann darauf zurückführt, dass sie lexikalisch gelernt werden.

In der Studie von Boss (1997, 1998) wurde der anfängliche Erwerb von 8 australischen Studenten ebenfalls anhand von mündlichen Sprachdaten untersucht. Im Gegensatz zu Pienemann findet sie Belege dafür, dass regelmäßig flektierte HV in der 1. und 3. Person Präsens vor Partizipien erworben werden.

Im sogenannten DiGS-Projekt (Deutsch in Genfer Schulen) sind schriftliche Daten von 300 frankophonen Deutschlernern von der 4. bis zur 12. Klasse über einen Zeitraum von zwei Jahren untersucht worden. Diese Studie umfasste außer dem Erwerb der Verbalflexion auch die Entwicklung von Satzmodellen sowie Genus, Kasus und Plural von Nomen. Im Hinblick auf die Verbalflexion werden sechs Erwerbsphasen beschrieben (Siehe Leuenberger & Pelvat 2000). In der ersten präkonjugalen Phase dominieren Infinitive und Chunks. In der zweiten Phase wird die regelmäßige Flexion erworben (Subjekt-Verbkongruenz). In Phase drei werden unregelmäßige Präsensstämme und Modalverben bearbeitet, bevor in Phase vier Perfektformen und in Phase fünf Präteritumsformen erworben werden. Phase sechs stellt eine Konsolidierungsphase dar, in der sich das bestehende Morpheminventar festigt und Konjunktivformen erscheinen.

In der Studie von Terassi-Haufe (2004) wurden sowohl mündliche als auch schriftliche Daten von insgesamt 60 Deutschlernern in der italienischsprachigen Schweiz untersucht. Die Klassifizierung von Entwicklungsstufen erfolgte ausgehend von den Kategorien des Duden im Hinblick auf Satzmodelle, Verbalflexion und Kasusmarkierungen sowie die lexematische und pragmatische Entwicklung. Für die Verbalflexion werden sieben Erwerbsphasen vorgeschlagen, bei denen sich für den schriftlichen Bereich systematische Annäherungen an das Zielsprachliche System bemerkbar machen. Es werden aber auch rückläufige Entwicklungen festgestellt. Mündliche und schriftliche Kompetenzen entwickeln sich unabhängig voneinander.

### **1.3 Das Projekt**

In diesem Abschnitt werden die Hintergründe der empirischen Untersuchung beschrieben, d.h. die Auswahl der Testpersonen, das Testdesign und das Analyseverfahren. Auf außersprachliche Faktoren wird nicht näher eingegangen. Um einen möglichst langen Zeitraum des Deutscherwerbs zu erfassen, wurde diese Studie sowohl längs- als auch querschnittlich angelegt, indem die Sprachdaten von einer Anfänger- und einer Fortgeschrittenengruppe erhoben wurden. Somit erfasst die Studie insgesamt sechs Jahre Deutscherwerb in Bezug auf die Entwicklung der Verbalmorphologie.

#### *Die Testpersonen*

Mit der Fremdsprache Deutsch beginnen schwedische Schülerinnen und 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. Folglich erstreckt sich ihr Deutscherwerb über fünf bis sechs Jahre. Bei den Probanden in der vorliegenden Studie handelt es sich um 22 Deutschlerner an einer schwedischen Grundschule und 32 Deutschlerner an einem schwedischen Gymnasium, die zu Beginn der Untersuchung die siebte Klasse bzw. den ersten Jahrgang besuchten. Sie hatten folglich ein bzw. vier Jahre Deutsch gelernt. In beiden Gruppen sind 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 worden, die in Access in einer Datenbank zusammengestellt und ausgewertet wurden.

#### *Die Testaufgaben*

Im Hinblick auf die Erhebung der Sprachdaten wurden verschiedene Aufgaben verwendet, um ein möglichst breites Spektrum der sprachlichen Kompetenz dieser Lerner erfassen zu können. In bisherigen Forschungsarbeiten ist dies nämlich oft versäumt worden, weil nur mündliche Daten oder schriftliche Daten aus freien Produktionen verwendet worden sind.<sup>1</sup> Um dieser Einseitigkeit zu entgehen, sind Verbformen in jeder Erhebung durch eine Übersetzungsaufgabe, einen Lückentext und eine freie Produktion elizitiert worden. Die Aufgaben orientierten sich an der Progression der Vermittlung von Verbformen im Unterricht.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lerner zu ein- und demselben Zeitpunkt aufgabenabhängig tatsächlich ganz unterschiedliche Formen verwenden. Diese synchronische Variation in den sich entwickelnden Lernaltersprachen lässt somit Rückschlüsse auf das sprachliche Inventar zu, das gleichzeitig in der Psyche verankert ist und vom Lerner in unterschiedlichen Situationen abgerufen werden kann.

---

<sup>1</sup> Diel et al. (2000), Blackshire-Belay (1995), Born (1993), Boss (1997, 1998), Pienemann (1987), Pishwa (1985, 1989), Rieck (1989).

Zeitpunkt der Erhebung		Aufgabe 1	Aufgabe 2	Aufgabe 3
November	1	1F P=L	1Ü	1B
Februar	2	2L	2Ü	2F
Mai	3	3L	3Ü	3F P=L
September	4	4L P=L	4Ü P=L	4F P=L
November	5	5L	5Ü (1Ü)	5B (1B)
Februar	6	6L	6Ü	6B P=L
Mai	7	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 EH1)

Tab. 2: Überblick über die Testaufgaben

### Das Korpus

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

Tempus	Pop		P		VK Gesamt
	F	L	Ü		
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%	
<b>Gesamt</b>	<b>2423</b>	<b>2525</b>	<b>2598</b>	<b>7546</b>	
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%	
<b>Gesamt</b>	<b>2497</b>	<b>2344</b>	<b>3261</b>	<b>8102</b>	

Tab. 3: Textstellen differenziert nach Tempus und Aufgabentyp

### Das Analyseverfahren

Für die Ermittlung von individuellen Erwerbsständen sind sowohl quantitative als auch 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 sind (Form-Funktionsanalyse).

## **2 Zum theoretischen Hintergrund**

### **2.1 Spracherwerbtheorien und -modelle**

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 Lernersprache bzw. die *Interlanguage* 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 Hypothese* aufbaut, nicht nur für Fehler, sondern prinzipiell für alle Phänomene, die die sprachliche Entwicklung dokumentieren. Empirische Befunde haben zu der Annahme geführt, 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 Ansatzes<sup>2</sup> 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 Lernersprache (Siehe Comrie 1984; Croft 1990).

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 Lernersprache 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 Vertreter sind die ZISA-Forscher (Meisel, Clahsen & Pienemann 1981; Clahsen, Meisel, Pienemann 1983) mit dem *Multidimensional Model* und Pienemann mit der *Processability Theory* (Pienemann 1998).

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). McLaughlin et al. (McLaughlin, Rossman & McLeod 1983; McLaughlin 1990a, 1990c) beschreiben die Entwicklung der Lernersprache als den Erwerb einer komplexen Fertigkeit, in dem Teilfertigkeiten anfangs kontrolliert und nach mehrmaligem Üben automatisch verarbeitet

---

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

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 (Siehe Baddeley 1997). Es wird angenommen, dass Lernende sprachliche Information auf zwei Arten aufnehmen und speichern können: nämlich entweder als *exemplar-based*, indem sie die wahrgenommene Information direkt übernehmen, oder als *rule-based*, indem sie höhere kognitive Prozesse hinzuschalten. Durch Letztere kann vorhandene Information neu strukturiert und effektiver gespeichert werden. Diese sog. Restrukturierung treibt die L2- Entwicklung voran (Siehe McLaughlin 1990).

Erklärungsmodelle wie das *Competition Model* (Bates, MacWhinney 1987) oder das *PDP-Model* (Rumelhart, McClelland 1986) 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 Regelmäßigkeiten. Sie resultieren aber aus den Verknüpfungen, die das Netzwerk hergestellt hat.

An letzter Stelle soll eine Theorie angeführt werden, die ganz wesentlich zur Erklärung der in der vorliegenden Studie beobachteten Phänomene beigetragen hat. Zentral in Tarones *Capability theory* (Tarone (1983, 1988) ist nämlich der Gedanke, dass Variabilität in der Lernaltersprache als Phänomen der Entwicklung gewertet werden müsse. Ihrer Meinung nach 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 der Untersuchung (siehe Fredriksson 2006) hat sich dies insofern bestätigt, als dass die Lerner in den verwendeten Aufgaben F, Ü oder L tatsächlich ganz systematisch unterschiedliche Formen verwendet haben, weshalb angenommen werden kann, dass sie Formen verschiedener Sprachstile aktiviert haben. In Anlehnung an McLaughlin und Tarone wird davon ausgegangen, dass unterschiedliche Anforderungen an die Aufmerksamkeit eine große Rolle spielen, wie sprachlicher Input verarbeitet und gespeichert wird.

## **2.2 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-Erwerbtheorie, 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* (Siehe Bialystok 1978, Hulstijn 1989b, Green und Hecht 1992, sowie den Überblick in Bednorz und Schuster (2002:107ff.) Laut Krashen erwirbt der Lerner unbewusst die Regeln der L2, auf deren Grundlage er Sprache produziert.

#### *Zwei verschiedene Arten der Informationsaufnahme: noticing und understanding*

Durch Schmidt (1990) ist der Begriff der Bewusstheit und damit auch der Unbewusstheit jedoch wesentlich feiner differenziert und gradiert 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, dass sprachliche Information vom Lerner nicht nur wahrgenommen, 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 diesbezüglich von *understanding*. Hiermit lassen sich zwei verschiedene Arten der Informationsaufnahme – von Schmidt als *intake* bezeichnet – unterscheiden.

#### *Selbstreflexion*

Wir können 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 Raten 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 miteinander Phrasen 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.

Das Erwerbsmodell, das im nächsten Abschnitt beschrieben wird, geht von Schmidts Vorstellung aus, dass die Aufmerksamkeit Grundlage für die Art der Informationsaufnahme



intake ist. Folglich korrelieren *beiläufiges Lernen* und *noticing* und *absichtliches Lernen* und *understanding*.

### 2.3 Unanalysierte und analysierte Routinen und Restrukturierung

Im Folgenden wird ein Erwerbsmodell vorgestellt, 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. Das Modell hat seinen Ausgangspunkt in Schmidts Theorie, McLaughlins *Information-Processing-Model* und Tarones *Capability Theory* und verbindet sie mit einem konnektionistischen Ansatz.

In Anlehnung an Tarone wird davon ausgegangen, 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 wendet formalen Aspekten einer Wortform nur wenig Aufmerksamkeit zu (-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.

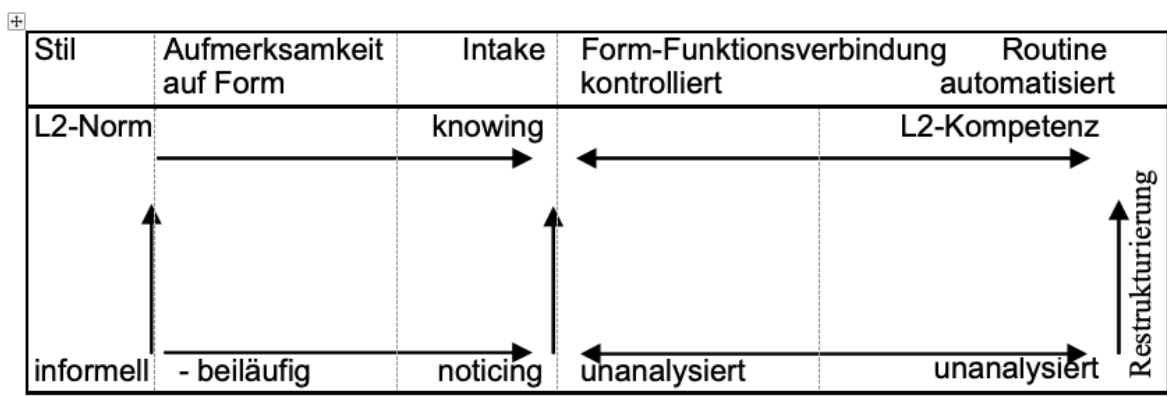


Abb. 1: Entstehung von unanalysierten Routinen und ihre Entwicklung

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 Formen auf *-t* ausgelöst werden, wenn das Merkmal Person markiert werden soll. In dem Fall produziert der Lerner korrekte Formen *er geht* oder abweichende Formen *\*dieKinder 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. Für derartige analysierte, abweichende Formen wird in dieser Arbeit in Anlehnung an Wode (1993) der Terminus der *entwicklungsspezifischen, lernersprachlichen Form* übernommen. Aus ihnen 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 dem Korpus sind Perfektformen, die mit dem Hilfsverb *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.

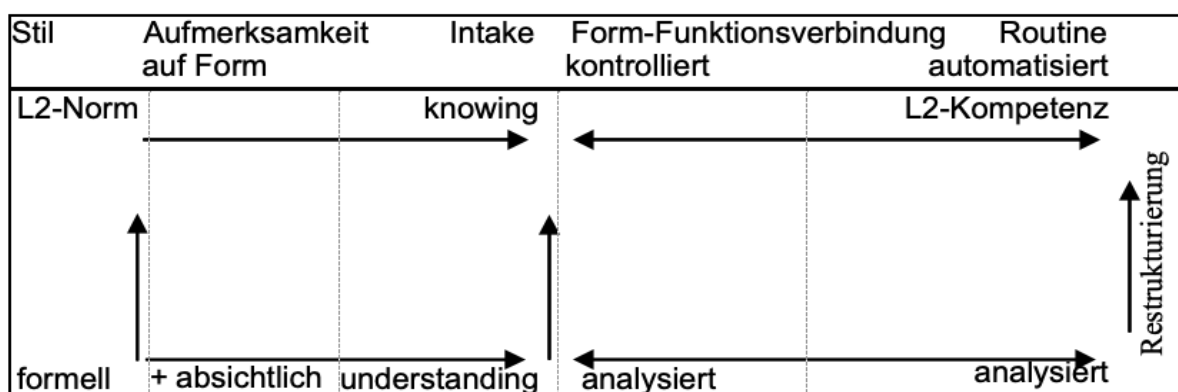


Abb. 2: Die Entstehung einer analysierten Routine und ihre Entwicklung

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. Es soll aber an dieser Stelle unbedingt betont werden, 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 der vorliegenden Arbeit wird in diesem Zusammenhang von *Erwerbsphasen* gesprochen. Diese dokumentieren, wann ein Lerner neue Funktionen durch entsprechende Formen ausdrücken kann. Differenziertere Form-Funktionsbeziehungen werden erst allmählich über verschiedene Zwischenstufen erworben. Bei diesen handelt es sich somit um 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 weiterentwickeln, 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.

Tab. 4: Cues und analysierte und unanalysierte Sequenzen

Der Erwerb der Verbalmorphologie wird in insgesamt sechs Erwerbsphasen und dreizehn verschiedenen Entwicklungssequenzen unterschieden:

- 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 unanalyisierte 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	

Tab. 5: 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 unanalyisierten Stil aufgenommen und entwickeln sich in diesem. Die Formen von *haben* und HV finden dagegen sowohl unanalyisiert 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*<sup>3</sup> in 1s, 3s und 1p *ich habe, er hat, wir haben*, die vermutlich zusammen mit den Subjektspronomen unanalysiert in die Lernersprache 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 Lernersprache. 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 Flexionsformen 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 zeichnen sich im informellen Stil Formen auf *-en* als dominante Routine ab, die in EH1 gleich häufig in 1s und 3s und in EH2 häufiger in 2s verwendet werden. Es ist anzunehmen, 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 Formen von HV auf *-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* 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. Vermutlich beeinflusst durch die Sequenz von Modalverben, wird 3s mit endungslosen Formen markiert (*sie mach*).

---

<sup>3</sup> Für die Form von 2s *hast* finden sich keine Belege, doch wird sie vermutlich ebenfalls früh unanalysiert aufgenommen.

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 in der Spracherwerbsforschung häufig genannte U-förmige Entwicklung hierdurch 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<sup>4</sup>. Für die Differenzierung der Kategorien Singular und Plural wird grundsätzlich eine eigene Erwerbsphase vorgeschlagen, weil Subjektsemantik (Indefinita, formelles/informelles Subjekt) und Satzmodell (Koordination von Subjekten: S+S) erheblichen Einfluss darauf haben, dass der Numerus erkannt und entsprechend markiert wird. Wie die Studie gezeigt hat, 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 braune Haare. (P191Ü) nein er hat – Haare.

(P191B) die Familie habe Julstök,

(P041B) Um die velle Kastrullen (over-kocken). (L1). (P041B) Bruder borsten sie Haare. (L1).

(P041Ü) Habt er braunes Haar?

(L152L) Du (hast) habe ein Glück!

(P101F) Ich spehle Fußball in Tif. (schw. Spelar).

(P141B) so er slagt er on die (tümme). (schw. slår)

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

---

<sup>4</sup> Siehe Fredriksson (2006) Kapitel 9.2.2 und Kapitel 14.

(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 vermutlich 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+ -t/-st (V=Verbstamm, UL=Umlautung) von der Mehrzahl der TP kurz nach ihrer Instruktion mit 1s und 1p kombiniert werden. Es kann deshalb vermutet werden, 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 „Irregularität“ in analytischen Modalformen bemerkbar, in denen V2 mit umgelautetem Stamm gebildet wird. Auf Stufe 4) setzen sich umgelautete 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 umgelautete 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 Lerner-sprachen 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

Tab. 6: 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 gesieht.



(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 bisschen 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 Orthografie in Formen wie *\*vill du habe?* oder *\*ich kann* 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 Lernaltersicht 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 die Lerner 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 Personen<sup>5</sup> 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	

Tab. 7: Entwicklungssequenzen von Mod

#### Textbeispiele für die verschiedenen Entwicklungsstufen

- 1) Bedeutung im informellen Stil:  
 (P111Ü) *Wills du haben eine tughgummin?*  
 (P141F) *du kannst.* (P191Ü) *Ichwill Eis kaufen.*  
 (P071F) *Ich möchte auch Sport shen.*

<sup>5</sup> Für 3p finden sich in beiden Pop zu wenig Belege, um valide Aussagen machen zu können.

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

(P021Ü) *Will du habbe ein\_? Ich vill kaufen eis.*

(P022L) *Ich könne kein Eis esse.*

(P061Ü) *vill du eine bonborne hat?*

(P062F) *er kan (springa) snell. ...aber ich kan sprechen fransosisch.*

(P062L) *Ich kanne kein Eis esse. irreg Endung V1:*

(P083Ü) *...und ich vill nicht fahre (fahren) nach Hause.*

(P034Ü) *kann du nicht kommt*

3) V2 + -en im formellen Stil:

(P084Ü) *Will du mehr wissen? (P085Ü) Will du ein kaugummi haben?*

(P034Ü) *vill du wissen mier.*

4) V2 Partizip im formellen Stil:

(P033Ü) *und ich vill nach hause gefahrt.*

(P036Ü) *Kannst du nich gekommt hierher*

(P134Ü) *"Sie vill ""HP"" auf deutsch gekauft," Ich kann nicht alles geschriben.*

5) unreg Personmarker, -en für 1p, -st für 2s, Infinitivstamm + -en imformellen Stil:

(P036Ü) *Am die fahrkarte kannst du unseren skihang sehen.*

(P037L) *Wirmüssen um 10.00 Uhr am Bahnhof sind.*

6) -en für 1p, -st für 2s, Infinitivstamm + -en im informellen Stil, -en für 3p imformellen 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)*

7) 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 des Perfekts 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	

Tab. 8: 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* imformellen 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 habemit meinen Eltern nach Deutschland gefahrt.(P184L) Ich habe da sogar Rob- bie Williams getrefft.

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

(P124L) Ganz viele berühmte Gruppen haben gespielen.

(P204L) Nee, nichtdirekt. Er hast nur "Hallo" gesagen.

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

(P084L) Ich habe mindestens 5 Liter Wasser getrunkt.

(P084L) Ich habe dasogar Robbie Williams getrefft (getruft).

(P026L) Bin (hast) die denn noch nicht gekommen? 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) Bistdu 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 Tempusmarker 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 Partizipformen, 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 till Markering av samtliga Personer och den normkonforma Användningen av regelbunden och oregelbunden HV i den informella Stilen tillgänglig.

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	

Tab. 9: Entwicklung von Präteritumsformen

### Textbeispiele

1) Basisform, war, AL+0 HV i den formellen Stil, -te av HV i den formellen Stil:

(P123F) *Gestern war wie in safari.*

(P063F) *Wann wir in Italien war.*

(L061Ü) *Fuhr du Fahrrad oder??? Und dann kam Mia und Louise.*

(L181B) *und wir war (hjältar).*

(L041B) *und ich und die Leute war froh.*

(P027B) *da kam der wolf. Så kam der Jäger. (*

P127L) *Schon am ersten Abend trafste sie zwei spansi-sche Mädchen. (3p)*

2) Infinitivstamm/umgelauteter Stamm av 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 brotund isst.*

3) AL+0 av HV i den formellen Stil:

(P087L) *... und sprachte ganz gut Englisch.*

(P067L) Schon am ersten Abend traf (troffen) sie zwei spansische 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 nahme 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 fliegten nach Mallorca.

(P067L) Da wohnten wir in einem richti-gen Luxushotel. Wir flogen (fliegten) nach Mallorca.

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

(L046L) Halftest du ihm? Wie alt warest du denn. ...als du einen Brieffreundin 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 wird 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 schematischer Darstellung werden zwei Stufen unterschieden, nämlich Stufe1), auf der Pluralmarkierungen im formellen Stil zugänglich werden, und Stufe 2), auf der sich auch im informellen Stil entsprechen- de Routinen herausgebildet haben.

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

Tab 10: Entwicklung von Pluralformen

### 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 zielsprachlichen 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).

	Aus 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
<b>Erwerbsreihenfolge</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>

Tab 11: Überindividuelle Erwerbsreihenfolge

### 4 Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag wurden die zentralen Ergebnisse einer Longitudinalstudie vorgestellt, in der die Entwicklung der morphologischen Ausprägung von Verbformen und den mit ihnen verknüpften Funktionen in den Lerner Sprachen von schwedischen Schülerinnen und Schülern



nachgewiesen wurde. 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.

Die Studie hat gezeigt, dass sich innerhalb von sechs Erwerbsjahren im gesteuerten Erwerb schwedischer Lerner im Prinzip nur Verbformen im Indikativ Präsens, Perfekt und Präteritum entwickeln. Dabei lassen sich im Hinblick auf die Ausdifferenzierung der Personenkategorie von HV, *haben*, *sein* und Modalverben im Präsens zum Teil ähnliche Tendenzen feststellen wie in der Studie von Pishwa (1985), in der ebenfalls schwedische Deutschlerner untersucht wurden. Vermutlich hängen diese Erwerbsschwierigkeiten mit dem Fehlen dieser Kategorie in der Erstsprache Schwedisch zusammen. Gleichermaßen kann der relativ problemlose Erwerb von *haben* als Auxiliar auf positiven Transfer aus der L1 zurückgeführt werden. Ein Vergleich der vorliegenden Studie mit den Ergebnissen von Diehl et al. (2000) wird dadurch erschwert, dass aus dem DiGS-Projekt nicht hervorgeht, wann eine Form als erworben gilt. Beispielsweise deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich der Erwerb der Subjekt-Verbkongruenz im Präsens, bei Diehl et al. Phase 2, in der Lernaltersprache der schwedischen Lerner über den gesamten Erwerbszeitraum von sechs Jahren hinzieht, wobei die Kategorie Numerus erst spät und vermutlich erst im postgymnasialen Unterricht erworben wird. Da sich die Spracherwerbsforschung bisher vor allem mit dem Erwerb von Anfängern beschäftigt hat, ist die Entwicklung weiterer Bereiche der Verbmorphologie wie z.B. des Passivs oder des Konjunktivs noch weitgehend unerforscht und stellt folglich ein Desiderat in der Spracherwerbsforschung dar. Es wäre daher eine wichtige Aufgabe für künftige Studien, den Erwerb der Verbmorphologie im postgymnasialen Unterricht zu untersuchen.

**Literaturverzeichnis**

Baddeley, Alan D. (1997). *Human memory*. Hillsdale: Erlbaum. Psychology Press.

Bates, Elizabeth; MacWhinney, Brian (1987). Competition, variation, and language learning. In: Brian MacWhinney (ed.), *Mechanisms of language acquisition*, Hillsdale: Erlbaum.

Bednorz, Peter; Schuster, Martin (2002). *Einführung in die Lernpsychologie*. München; Basel: Reinhardt.

Bialystok, Ellen (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning* 28. 69–84.

Blackshire-Belay, Carol A. (1995). Morphology and natural second language acquisition: Word frequency and inflection of past events and actions in foreign worker varieties of German." The development of Morphological Systematicity. A Cross-linguistic Perspective. Tübingen: Narr. 225–244.

Born, Renate (1993). Language contact: Verb morphology in German of foreign workers. Tübinger Beiträge zur Linguistik. By Carol Blackshire-Belay. *Journal of Pidgin and Creole Languages* 8(2). 300-302.

Boss, Bettina (1997). Sprachunterricht und Spracherwerb – Ergebnisse einer Untersuchung mit anglophonen Deutschstudenten. – (MS)

Boss, Bettina (1998). Grammatik im DaF-Unterricht ab initio: Lässt sich der Spracherwerb steuern? – In: *Fremdsprachen und Hochschule* 53. 68–78.

Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen M.; Pienemann, Manfred (1983). *Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Gunter Narr: Tübingen.

Comrie, Bernard. (1984). *Language Universals and Linguistic Typology*. Oxford: Basil Blackwell.

Croft, William (1990). *Typology and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.

Diel, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Thérèse (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen, Niemeyer.

Ellis, Rod (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Fredriksson, Christine (2006). *Erwerbsphasen, Entwicklungssequenzen und Erwerbsreihenfolge – Zum Erwerb der deutschen Verbalmorphologie durch schwedische Schülerinnen und Schüler*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Germanistica Upsaliensia 50.

Fredriksson, Christine (2009). "Ich habe gefährt" – ett fel eller ett framsteg? Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november: Stockholms Universitet: 189–203.

Green, Peter S.; Hecht, Karlheinz (1992). *Implicit and explicit grammar: an empirical study*. *Applied Linguistics* 13: 168–184.

Hulstijn, Jan (1989b). Implicit and incidental second language learning: experiments in the processing of natural and partly artificial input". In: Hans Wilhelm Dechert, Manfred Raupach (eds.). *Interlingual Processes*. Tübingen: Gunter Narr.

Krashen, Stephen (1977). Some issues relating to the Monitor Model. In: H. Douglas. Brown, Carlos Alfredo Yorio, Ruth H. Crymes (eds.), *On TESOL '77*. Washington, DC.: TESOL.144–158.

Krashen, Stephen (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Krashen, Stephen (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

Leuenberger, Sandra. Pelvat, Isabelle (2000). "Die Leute wissen nicht mehr sehen die positive Punkt des Leben". Der Erwerb der Verbalflexion. In: Erika Diehl, Helen Christen, Sandra Leuenberger, Isabelle Pelvat, Thérèse Studer (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

McLaughlin, Barry (1990a). Restructuring. *Applied Linguistics* 11. 113–128.

McLaughlin, Barry (1990c). 'Conscious' vs. 'unconscious' learning. *TESOL Quarterly* 24. 617–634.

McLaughlin, Barry; Rossman, Tammi; McLeod, Beverly (1983). Second language learning: an information-processing perspective. *Language Learning* 33.2. 135–158.

Meisel, Jürgen; Clahsen, Harald; Pienemann, Manfred (1981). On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 3. 109–135.

Pienemann, Manfred (1987). Determining the influence of instruction on L2 speech processing. *Australian Review of Applied Linguistics* 10. 83–113.

Pienemann, Manfred (1998). *Language processing and second language development: processability theory*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin.

Pishwa, Hanna (1985). Markiertheitsprinzipien im Erwerb der deutschen Verbmorphologie. *Papiere zur Linguistik* 33. 3–29.

Pishwa, Hanna (1989). Erwerb der deutschen Kongruenzregel. Berlin: Institut für Linguistik, Technische Universität Berlin. *Reihe Arbeitspapiere zur Linguistik* 23.

Rieck, Bert-Olaf (1980). Fehler beim ungesteuerten Zweitsprachenerwerb. *Fehlerlinguistik*. Cherubim. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 43–60.

Rieck, Bert-Olaf (1989). Natürlicher Zweitspracherwerb bei Arbeitsimmigranten. Eine Langzeituntersuchung. Frankfurt am Main: Lang.

Rumelhart, David E.; McClelland, James L. (1986). On learning the past tenses of English verbs. In: *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*, David E. Rumelhart, James L. McClelland, PDP Research Group. Cambridge, Mass.: MIT Press. 2.

Schachter, Jacquelin. (1988). Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar. *Applied Linguistics* 9. 219–235.

Schmidt, Richard (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11. 129–158.

Tarone, Elaine (1983). On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics* 4. 143–163.

Tarone, Elaine (1988). *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold.

Terassi-Haufe, Elisabetta (2004). Der Schulerwerb von Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der italienischsprachigen Schweiz. *Germanistische Linguistik* 253. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Wode, Henning (1993). *Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen; Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.