

KONZEPT UND ERFORSCHUNG VON DEUTSCH-ALS-FREMDSPRA- CHE-LERNERVARIETÄTEN

Ágnes Huber

0. Einleitende Gedanken

Multikulturelle Einflüsse der Globalisierung machen sich in allen Lebensbereichen, auch hinsichtlich der Fremdsprachenkompetenz bemerkbar. Dem Erlernen von Fremdsprachen, v.a. dem der großen Sprachen¹, zu denen neben dem Englischen, der Lingua franca unserer Zeit, u.a. auch das Deutsche gehört, kommt eine immer größere Bedeutung zu. Mit der erhöhten Nachfrage nach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache geht, sowohl innerhalb der deutschsprachigen Länder, als auch im europäischen Ausland (vor allem in den osteuropäischen Ländern), ein erhöhter Bedarf an gut ausgebildeten Lehrkräften, geeigneten Lehrmaterialien und nicht zuletzt Forschungen bez. des Sprachlernprozesses einher.

Die vorliegende Arbeit beabsichtigt, einen Beitrag zum letzterwähnten Punkt zu leisten: Sie gewährt einen Einblick in die beim Erlernen von Fremdsprachen entwickelte sog. *Lernervarietät* sowie als Hinführung zum Thema, ohne Anspruch auf Vollständigkeit bezüglich der Darstellung der Spracherwerbsmodelle², in die Strategien *kontrastive Analyse* und *Fehleranalyse*. Die Zielsetzung ist Grundbegriffe zu klären und die als relevant erachteten themenbezogenen Ansätze vorzustellen, ferner das methodische Potenzial der Korpuslinguistik – auch anhand eines Großprojektes und eines im Aufbau befindlichen Lernerkorpus – für den Einsatz in der Erforschung der Lernervarietät zu erörtern.

Vorab zu klären ist die Tatsache, dass hier nur das gesteuerte, bewusste, institutionalisierte, durch Unterricht gelenkte, d.h. „domestizierte“ (Klein 1992: 31) (Fremd)Sprachenlernen, nicht aber der natürliche, implizite, unbewusste

¹ Zum Stellenwert der großen Sprachen siehe Nelde (1996: 109).

² Zum Nachschlagen der Spracherwerbsmodelle bieten sich u.a. folgende Werke an: Bausch/Christ/Krumm (2007); Storch (1999); Rösch (2011).

(Erst- oder Zweit-) Spracherwerb³ behandelt wird. Als Grunddichotomie wird, von der terminologischen Vielfalt⁴ selektierend, das Begriffspaar *Muttersprache*⁵ – *Fremdsprache*⁶ bevorzugt verwendet, v.a. in den Zitaten erscheinen aber auch weitere synonym gebrauchte Termini.

1. Kontrastive Analyse

Kontrastivität, das Grundkonzept der kontrastiven Analyse, lässt sich mitnichten auf eine bestimmte sprachwissenschaftliche Disziplin einengen, sie ist als eine, auf allen Ebenen der Systemlinguistik einsetzbare Herangehensweise zu verstehen, die zwei Sprachen ausgehend von ihrer strukturalistischen Beschreibung vergleicht und nach gemeinsamen sowie abweichenden Merkmalen sucht. Vorliegender Beitrag befasst sich mit Fragestellungen der Fremdsprachenerwerbsforschung: Laut Hessky (1994, zit. nach Brdar-Szabó 2010: 519) bezieht sich *Kontrastivität* in diesem Sinne auf die „Berücksichtigung des Verhältnisses zwischen der Muttersprache (MS) und der Fremdsprache (FS)“. Brdar-Szabó (ebd.: 520) führt die Definition weiter aus und definiert die Methode als

[...] die explizite Bewusstmachung von Unterschieden, Ähnlichkeiten und Identitäten in den Form- und Funktionszuordnungen als Strategie des kognitiven Lernens sowie [...] die implizite Bewusstmachung von Kontrasten und Kontrastmangel in Situationen des Zweitspracherwerbs zur optimalen Steuerung des Lernprozesses.

Wie Brdar-Szabó (ebd.: 522) betont, ist Kontrastivität nicht mit der angewandten kontrastiven Linguistik oder mit der Kontrastivhypothese zu verwechseln. Die *angewandte kontrastive Linguistik* erzielt, durch synchrone Sprachvergleiche einen Beitrag zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts zu erreichen (Bausch/Raabe 1978: 56f.). Auf die *Kontrastivhypothese* – deren extreme, z.T. aber auch falsch interpretierte Auffassungen die kontrastive Linguistik in einen üblen Ruf brachten (Brdar-Szabó 2010: 522) – soll im Folgenden eingegangen werden.

³ Der in der einschlägigen Fachliteratur oft erscheinenden strikten Verwendung der beiden Begriffe *Erwerb/erwerben* und *Lernen/(er)lernen* wird in der vorliegenden Arbeit nicht gefolgt, es geht ja hier ausschließlich um das Phänomen ‚Deutsch als Fremdsprache‘.

⁴ Siehe u.a. bei Kniffka/Siebert-Ott (2012: 29).

⁵ Das authentische, durch Automatismen gekennzeichnete Kommunikationsmittel (Bergner/Zehetmair 2014: 5).

⁶ „Fremd“ nicht nur im Sinne unbekannt und fern, sondern auch die Spannung des faszinierenden, zu entdeckenden *Neuen* enthaltend (Hernig 2005: 15).

Das Aufeinandertreffen zweier Sprachen resp. Sprachsysteme beim Lernprozess zieht selbstverständlich die gegenseitige Beeinflussung der Varietäten nach sich: „Nach der [von Fries in den 1940er Jahren initiierten und von Lado weitergeführten]⁷ Kontrastivhypothese werden die Mechanismen des Zweitspracherwerbs primär durch die Struktur der Erstsprache des Lerners gesteuert“ (Brdar-Szabó 2010: 521). Laut der starken Version der Hypothese beeinflusst die Muttersprache den Fremdspracherwerb so, dass identische Elemente leicht erlernbar sind, abweichende dagegen Lernschwierigkeiten und damit Fehler verursachen (Edmondson/House 1993: 208). Die schwache Version formuliert vorsichtiger und liegt der Realität gewiss näher⁸, ist aber an sich wenig aussagekräftig – sie behauptet, dass manche Fehler auf die interlingualen Unterschiede zurückzuführen sind (ebd.: 210).

Aus der Tatsache der Einwirkung der Muttersprache auf die Fremdsprache folgt, dass es beim Fremdsprachenlernen zu Transfererscheinungen kommt. *Transfer*, mit Lado (1967, zit. nach Juhász 1970: 30) die „Übernahme muttersprachlicher Gewohnheiten in die Zielsprache“, kann sowohl positiv, d.h. ohne Fehlerbildung, als auch negativ, d.h. Fehlerbildung verursachend, verlaufen (Edmondson/House 1993: 208). Negativer Transfer wird auch *Interferenz* genannt. Juhász (1970: 9), dessen empirische Ergebnisse auch heute noch beeindruckend und lehrreich erscheinen, definiert das Phänomen als „die durch die Beeinflussung von anderen sprachlichen Elementen verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. der Prozeß [sic!] der Beeinflussung“.⁹ Der Unterschied zwischen den beiden Phänomenen Transfer und Interferenz besteht also lediglich im linguistischen „Ergebnis“ (ebd.: 32).¹⁰

Die kontrastive Analyse wurde starker Kritik unterzogen¹¹, außer Zweifel steht m.E. dennoch, dass die Strategie des systematischen linguistischen Vergleichs der Mutter- und der Fremdsprache in Kombination mit anderen Konzepten und Techniken didaktisch nützlich, sogar unerlässlich in der einschlägigen Forschungspraxis ist. In den folgenden Punkten sollen weitere Spracherwerbs-

⁷ <http://www.grin.com/de/e-book/72121/hypothesen-zum-zweitspracherwerb> (Abruf: 05.08.15)

⁸ Außer Zweifel steht nämlich, dass u.a. auch ein Kontrastmangel zu Fehlern führen kann (Edmondson/House 1993: 208–212; Juhász 1970: 92f.), laut der Statistik von Juhász (ebd.: 22) ist aber für mehr als 50 % der Fehler die interferierende Wirkung der Muttersprache verantwortlich.

⁹ Zur Interferenz kann es nicht nur zwischen Mutter- und Fremdsprachen kommen, es können auch innerhalb einer Sprache Interferenzerscheinungen beobachtet werden (Juhász 1970: 9).

¹⁰ Dabei soll angemerkt werden, dass es in der einschlägigen Fachliteratur auch andere Definitionsvorschläge zu den Begriffen *Transfer* und *Interferenz* zu finden sind: siehe Wode (1984/84: 21).

¹¹ Näheres zu den Kritikpunkten und der aktuellen Bewertung des Ansatzes siehe bei Brdar-Szabó (2010: 520f.).

strategien behandelt werden, die sich als kooperierende Ansätze für empirische Erhebungen anbieten.

2. Fehleranalyse

Fehleranalyse entwickelte sich Mitte der 1960er Jahre als Zweig der Angewandten Linguistik, die Methode der Filterung fehlerhafter Verwendungen aus fremdsprachlichen Äußerungen ist aber wahrscheinlich so alt wie der Fremdsprachenunterricht selbst (Edmondson/House 1993: 204). Trotz der Tatsache, dass die Grundidee des Konzeptes nicht als revolutionär gelten kann, bietet die Strategie im Vergleich zur kontrastiven Analyse eindeutige Vorteile, weil sie sich an das Forschungsziel, d.h. an den Lernprozess sowie das Lernprodukt annähert und langfristige Informationen zu diesen bieten kann (Kasper 1995: 263f.). Fehler können nicht ausschließlich als Anzeichen dafür betrachtet werden, dass die Lernenden den im Unterricht vermittelten Lernstoff sich nicht erwartungsgemäß angeeignet haben – was bis zu den 1960er Jahren als „Sünde“ des Fremdsprachenlerner gesehen wurde (Kleppin 2000: 986) –, sie indizieren auch die Tatsache, „dass Lerner dabei sind, sich das System der Zielsprache zu erschließen und dass dabei verschiedene Hypothesen aufgestellt werden, bei deren Nichtzutreffen ein Fehler auftritt“ (Edmondson/House 1993: 204). Ein objektiver Zugang zur Sprachbeherrschung der Lerner kann durch die Fehleranalyse keineswegs geschaffen werden – auf welchem Sprachniveau sich Lerner gerade befinden, wird durch die Fehler, die jeweilig gemessenen Teilaspekte betreffend, nur durch die Distanz zur zielsprachlichen Norm gezeigt (Kohn 1990: 186).

Fehleranalyse stellt einen in bestimmte Arbeitsschritte teilbaren komplexen Prozess dar, wobei anzumerken ist, dass die Stadien natürlich nicht isolierbar und voneinander unabhängig zu betrachten sind. Die Tätigkeit der Fehleranalyse setzt mit der in der Fachliteratur oft vernachlässigten, doch, wie Kasper bereits 1975 in ihrer Dissertation zeigte, breit gefächerten und viele Fragen aufwerfenden Phase der *Fehleridentifizierung* an, wobei grundlegende Kriterien wie Grammatikalität, Akzeptabilität, Angemessenheit und der Normbegriff geklärt werden müssen (Kasper 1975: I–VII). Je nach Forschungsinteresse lassen sich weitere Arbeitsphasen bestimmen wie z.B. Fehlerbeschreibung, -erklärung, -korrektur, -bewertung, -klassifizierung sowie als langfristige Zielsetzungen Fehlertherapie, -prognose und -prophylaxe.¹² Von den erwähnten Stadien soll hier kurz auf den Punkt *Fehlerklassifizierung* eingegangen werden, wobei wir uns nicht der grundsätzlichen Problematik der Gliederung widmen¹³, sondern von den zahlreichen Vorschlägen in der Fachliteratur einige Klassifizierungsmöglichkeiten hervorheben und kurz skizzieren möchten: Corder (1967, zit. nach Edmondson/

¹² Eine ausführlichere Darstellung siehe bei Kleppin (2000).

¹³ Zu den Problemen in puncto Fehlerklassifizierung siehe Edmondson/House (1993: 205f.).

House 1993: 205f.) schlägt eine Unterscheidung zwischen *errors* (Normverstöße, die vom Lerner nicht als Fehler wahrgenommen werden), *mistakes* (soziale Normverstöße) und *lapses* (Flüchtigkeitsfehler, Versprecher, die der Lerner selbst erkennen kann) vor. Bei Königs (1995), der sich ausführlich mit dem Bereich der Fehlerkorrektur auseinandersetzt, erscheint eine Gliederung linguistischer Art¹⁴ und Knapp-Potthoff (1987) nimmt in ihrem unkonventionellen Klassifizierungsvorschlag die Lernerperspektive ein.¹⁵

Die Strategie der Fehleranalyse resümierend können einige Faktoren angeführt werden, die unbestritten als Vorteile der Methode im Vergleich zur kontrastiven Analyse gelten: Der Lernprozess bzw. in erster Linie die Lerneräußerungen werden in die Untersuchung miteinbezogen, neben den linguistischen erscheinen auch didaktisch begründete Bewertungsaspekte und bei der Fehlererklärung werden auch kontextuelle und sprachpsychologische Faktoren zunehmend berücksichtigt (Bausch/Christ/Krumm 1995: 263f.). Warum die Forschungstechnik der Fehleranalyse dennoch weiterer Ergänzungen bedarf, liegt in erster Linie – neben der bereits erwähnten Norm- und Typologisierungproblematik – daran, dass die Fehler oft isoliert als statische Sprachprodukte betrachtet werden (ebd.) und dem dynamischen Spracherwerbsprozess, den korrekten Äußerungen und dem Lernerindividuum nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt wird (Bausch/Raabe 1978: 60). Auf welche Weise die Lernaltersprachenanalyse resp. das Konzept der Lernervarietät die Resultate der Vorgängerstrategien verfeinern und bereichern kann, wird im nächsten Kapitel erläutert.

3. Lernaltersprachenanalyse

Das Lernaltersprachenkonzept ist ein interdisziplinär-integrativer, in breiten Fachkreisen akzeptierter (Rösch 2011: 24) Forschungsansatz des Zweit- bzw. Fremdspracherwerbs¹⁶, das sich in den 1970er–80er Jahren herausgebildet hat (Vogel 1990: 15, 21). Im Unterschied zu den beiden, in den vorigen Kapiteln behandelten Theorien strebt sie an, die gesamte Lernerperformanz – d.h. sowohl die fehlerhaften als auch die korrekten Strukturen – zu untersuchen (ebd.: 18; Kasper 1995: 264), den Ausgangspunkt bilden dabei authentische fremdsprach-

¹⁴ Z.B. „R(echtschreibf), W(ortwahlf), A(usdruckf), T(empusf), Det (falscher Artikelgebrauch), Pron (falscher Pronomengebrauch), Präp (falsche Präposition, Konj (falsche Konjunktion)“ (Königs 1995: 269).

¹⁵ Z.B. „Fehler, die man mit Überzeugung gemacht hat, weil man sich bezüglich der aufgestellten Hypothese absolut sicher war“; „Fehler, die man absichtlich macht“; „Fehler, die man selbst korrigieren kann“ (Knapp-Potthoff 1987, zit. nach Edmondson/House 1993: 206f.).

¹⁶ Die allgemeine Akzeptanz verdankt die Lernaltersprachentheorie den Tatsachen, dass sie sich dazu eignet, andere Ansätze zu integrieren und wegen der durchlässigen Formulierung des Grundkonzeptes viel Raum für weitere Ergänzungen, Präzisierungen bietet (Wode 1984/85: 48f.).

liche Äußerungen (Brdar-Szabó 2010: 522). Die grundsätzliche Zielsetzung der Lernaltersprachenanalyse ist es, dem Mechanismus des Fremdsprachenlernens näherzukommen (Klein 1992: 10), konkret zu erfahren, „nach welchen Gesetzmäßigkeiten der Erwerbsprozess [sic!] abläuft und welche Faktoren ihn steuern“ (ebd.: 13f.). Es wurden diverse Theorie-Varianten des Grundmodells seit Selinkers Interlanguagehypothese (1972) erarbeitet und zu diesen mehrere Termini – *Interlanguage*, *Interimsprache*, *Intersprache*, *Zwischensprache*, *Lernaltersprache*, *Lernaltersprachvarietät* – in Bezug auf die Untersuchungseinheit vorgeschlagen. Auf die verschiedenen Lernaltersprachenkonzepte¹⁷ und die terminologischen Differenzen soll im vorliegenden Beitrag nicht näher eingegangen werden, im Fokus des Interesses steht vielmehr die Charakterisierung des Fremdsprachenlernprozesses resp. der Lernaltersprachvarietät selbst.

Die Lernaltersprachenanalyse geht von der Annahme aus, dass Lerner im Laufe des Spracherwerbs Zwischensysteme, sog. Lernaltersprachen oder Lernaltersprachvarietäten aufbauen (Sitta 1991: V). Es wird hier keine definitorische Abklärung angestrebt, es sollen aber an dieser Stelle drei Lernaltersprache-Erläuterungen zitiert werden, damit das Phänomen in einem zweiten Schritt charakterisiert und näher beleuchtet werden kann:

Mit Lernaltersprache bezeichnen wir das Sprachgebilde, das sich in einem Fremdsprachenlerner infolge der Konfrontation mit zielsprachlichen Daten herausbildet, ohne dabei jedoch völlig mit der jeweiligen Zielsprache identisch zu sein. (Vogel 1990: 13)

Beim Zweitspracherwerb bilden Lernende Lernaltersprachen aus. Dabei handelt es sich um grammatische Systeme, die Elemente der Zielsprache und der Erstsprache enthalten und außerdem Elemente, die weder in der Ziel- noch in der Erstsprache zu finden sind. (Rösch 2011: 24)

Unter dem Begriff ‚Lernaltersprachvarietät‘ wird die erfolgreiche bzw. nicht erfolgreiche Dynamik der Aneignung einer zweiten Sprache in verschiedenen Übergangsstadien von der Ausgangssprache bis hin zur Zielsprache verstanden. (Dittmar 1997, zit. nach Walter/Grommer 2008: 6)

Ausgehend von den Definitionen ist Lernaltersprache eine eigenständige, von der vorhandenen Sprachkompetenz der Lerner, von den neu erworbenen sprachlichen Inhalten sowie von sonstigen, annehmbar universellen Spracherwerbszügen beeinflusste Varietät, bei der die Muttersprache, die gelernte Fremdsprache und andere beherrschte bzw. gekannte Sprachen die tragende Rolle spielen und deren Erwerb zwar zielorientiert, dennoch von vielen Faktoren abhängig sowie unsicher, also nicht vorhersagbar ist.

Die Lernaltersprachvarietät entfaltet sich nicht gleichmäßig und linear, man kann eher von „wellenförmigen Entwicklungsabläufen“ ausgehen, die manchmal schneller,

¹⁷ Zu den Theorien siehe z.B. Klein (1992) und Vogel (1990).

manchmal langsamer und manchmal überhaupt nicht fortschreiten (Apeltauer 1995: 116, 128). Im letzterwähnten Fall, d.h. wenn die Entwicklung stockt und bestimmte Übergangsformen, die der Norm der Fremdsprache (noch) nicht entsprechen, sich verfestigen, spricht man von *Fossilierung* (ebd.: 116, Edmondson/House 1993: 218) – und wenn die gefestigte, also nicht mehr weiter ausgebaute Lernervarietät in dieser ‚unreifen‘ Form, also in einem zu frühen Lernstadium in natürlichen Kommunikationssituationen verwendet wird, kommt es zur Pidginisierung der Interlanguage. *Pidgins*¹⁸ sind laut Vogel (1990: 16)

[...] grammatisch und lexikalisch stark vereinfachte und reduzierte Sprachen, die im Gegensatz zum Kreol nicht als Muttersprache, sondern immer nur als Zweitsprache von Sprechern verschiedener Ausgangssprachen erworben werden und die als Verständigungsmittel für eng begrenzte soziale Kontakte fungieren.

Das Miteinbeziehen der Teildisziplin Pidginforschung in die Praxis der Erforschung von Lernervarietäten erscheint aus dem Grunde relevant, da ihre Resultate mit denen der Lernaltersprachenanalyse weitgehend vereinbar sind (Vogel 1990: 21).

Die bisherigen Überlegungen zu den Eigenschaften der Lernaltersprache zusammenfassend sind diese spezifischen Varietäten individuelle, keine sozialen Phänomene, sie entstehen aus dem Zusammenwirken von mindestens zwei Sprachen, verfügen wegen der fehlenden Anwendungsautomatismen und wegen Wissenslücken über zahlreiche instabile Komponenten, trotzdem besitzen sie eine bestimmte innere Systematik und Autonomie, sie sind variabel¹⁹, d.h. stark zeit- und situationsabhängig, ihre Entwicklung wird überwiegend bewusst gesteuert, ist zielorientiert, dynamisch, ungleichmäßig, wellenartig und leicht störfähig (Klein 1992: 40f., Kniffka/Siebert-Ott 2012: 45f.; Vogel 1990: 13f.).

Trotz der bereits erwähnten breiten Akzeptanz des Ansatzes erfährt die Lernaltersprachenanalyse auch Kritik – interessanterweise wird in diesem Zusammenhang dasselbe Argument aufgeführt, das zur Verbreitung des Modells beigetragen hat: Lernervarietäten seien nicht ausreichend konkret und eng definiert worden (Sitta 1991: V). In einem Punkt sind sich allerdings alle einig: Es bedarf weiterer empirischer Studien, um zu erfahren, was innerhalb der einzelnen Erwerbssequenzen des Lernprozesses abläuft und wie das Phänomen Lernervarietät auf den verschiedenen Niveaustufen²⁰ beschrieben werden kann. Um sich dieser – mit

¹⁸ Zur Beschreibung der Disziplin Pidginforschung und des Phänomens Pidginisierung siehe Klein (1992) und diverse Aufsätze im Band HSK Soziolinguistik (Ammon u.a. 2004).

¹⁹ Die Variabilität von Lernaltersprachen kann nicht mit der systematischen Varianz von natürlichen Sprachen gleichgesetzt werden – Näheres bzw. eine Begründung siehe bei Vogel (1990: 51–54).

²⁰ Man denke in diesem Zusammenhang nicht nur an die GER-Niveaustufen – von Griebhaber (2009) wurde z.B. ein Sechs-Profilstufen-Modell zur Lernaltersprache ermittelt (Rösch 2011: 51).

Diehl (1991: 6) in ihrer Ganzheit momentan utopistisch erscheinenden – Zielsetzung zumindest anzunähern, bietet sich die Kooperation der aufgeführten Strategien, d.h. der Rahmenkonzepte kontrastive, Fehler- und Lernaltersanalyse, ferner das Heranziehen des methodischen Instruments der im folgenden Kapitel knapp behandelten Disziplin Korpuslinguistik als ein möglicher Lösungsweg an.

4. Korpuslinguistik, Lernerkorpuslinguistik

Es wurde bereits erwähnt, dass die Lernaltersanalyse die konkreten Sprachprodukte, d.h. die fremdsprachlichen Äußerungen der Lerner erforscht. Korpuslinguistik in diesem Sinne bietet sich als methodisches Instrument an, da sie derselben Zielsetzung folgt, d.h. „Sprachgebrauch anhand von authentischen Sprachdaten zu untersuchen“ (Scherer 2006: 2) bezweckt. Mit der Kooperation und Verknüpfung der beiden Disziplinen Zweitspracherwerblichkeitsforschung und (Lerner)Korpuslinguistik beschäftigt sich der von Walter und Grommes 2008 herausgegebene Sammelband, in dem durch verschiedene empirische Studien gezeigt wird, wie die beiden Fachbereiche sich „gegenseitig befruchten können“ (Walter/Grommes 2008: 1). Das Ergebnis der Fusion heißt *Lernerkorpuslinguistik* – eine verhältnismäßig junge Disziplin, da Lernerkorpora erst seit den 1990er Jahren, v.a. zur englischen Sprache aufgebaut wurden²¹ (ebd. 15). Im Fokus des Interesses stehen in möglichst natürlichen, kommunikativen Kontexten – d.h. nicht explizit für eine linguistische Untersuchung – entstandene geschriebene Texte fortgeschrittener Lerner.²² Der Grund liegt darin, dass Essays nicht von Anfängern erstellt werden können (ebd.: 16).

Als Beispiel für Lernerkorpora sei Falko²³, ein frei zugängliches fehlerannotiertes Korpus des Deutschen als Fremdsprache angeführt, das an der Humboldt-Universität zu Berlin entstanden ist und sich aus sechs Subkorpora (Lernerkorpus, muttersprachliches Kontrollkorpus und Vorlagenkorpus) zusammensetzt. Die Größe des Lernerkorpus beträgt insgesamt 280.767 Tokens. Die Lernertexte sind Textzusammenfassungen von linguistischen und literaturwissenschaftlichen Fachtexten, die von fortgeschrittenen Deutschlernern unter Prüfungsbedingungen entstanden sind.

Neben Falko soll ein, mit dem Großprojekt verglichen bescheidenes, im Aufbau befindliches Lerner- bzw. Aufsatzkorpus als weiteres Beispiel kurz her-

²¹ Es gilt als Forschungsdesiderat, Lernerkorpora auch in anderen Sprachen aufzubauen (Walter/Grommes 2008: 15).

²² Fortgeschrittene Lerner wurden bei der Erforschung des Zweitspracherwerbs typischerweise vernachlässigt, da man sich auf die Beschreibung des frühen Spracherwerbsstadiums konzentrierte (Walter/Grommes 2008: 4).

²³ <https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko> (Abruf: 17.08.15)

angeführt werden. Das Korpus (im Sommersemester 2014/15 erstellte 55 Essays), dessen aktuelle Tokenanzahl 18.491 beträgt, stammt von fortgeschrittenen Lernern, von Germanistikstudenten der Eötvös-Loránd-Universität Budapest und wurde bzw. wird von der Verfasserin des vorliegenden Beitrages erstellt. Das Thema resp. der vorgegebene Titel der Essays lautet „So habe ich Deutsch gelernt“. Das Korpus soll zukünftig sowohl sprachlich-grammatisch als auch inhaltlich einer sorgfältigen Analyse unterzogen werden. Bei der Interpretation der Texte wird auch dem beim Fremdsprachenlernen besonders relevanten Aspekt *Sprachbewusstheit* besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Von den Domänen der Sprachbewusstheit (James und Garrett 1991, nach Wolff 2002: 33) muss man die kognitive²⁴ und die auf die Performanz bezogene²⁵ unbedingt in die Untersuchung miteinbeziehen, die affektiven Aspekte²⁶ sollen aber auch nicht vernachlässigt werden.

Bei der empirischen Arbeit empfiehlt es sich – und diese Feststellung soll auch als Fazit und abschließender Gedanke der Überlegungen des Beitrages gelten – den elementaren Fragestellungen der Zweitspracherwerbsforschung, d.h. (vereinfacht und keine Vollständigkeit anstrebend aufgelistet):

- wie das Erlernen einer Fremdsprache prozessual abläuft,
- wie die Sequenzen des Lernvorgangs (möglichst allgemeingültig) charakterisiert werden können,
- im Hinblick auf welche Merkmale sich (v.a. fortgeschrittene) Lernervarietäten von der Muttersprache und in erster Linie von der Fremdsprache unterscheiden und
- in welchen Fällen die von der Norm der Fremdsprache abweichenden Äußerungen mit der Interferenz, mit dem Kontrastmangel oder sonstigen, z.T. universell geltenden Faktoren erklärt werden können,
- wie die Gewährspersonen den eigenen Fremdspracherwerbsprozess beschreiben und beurteilen, bewerten

integrativ, d.h. durch die Verwendung der Erkenntnisse von den wichtigsten beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen und Ansätzen nachzugehen. In einem breiteren Kontext sollten u.a. die Bereiche Linguistik, Psychologie, Soziologie, Erziehungswissenschaft, in einem engeren Kontext u.a. die im vorliegenden Beitrag dargestellten Modelle Fehler-, kontrastive und Lernaltersanalyse mitwirken.

²⁴ „[...] in der kognitiven Domäne geht es um die Entwicklung von Bewusstheit für Kategorien und Sprachregeln“ (James und Garrett 1991, nach Wolff 2002: 33).

²⁵ „[...] die Domäne der Performanz bezieht sich einerseits auf die Bewusstheit für die Verarbeitung der Sprache, andererseits auf das Sprachlernbewusstheit“ (ebd.).

²⁶ „Die affektive Domäne bezieht sich auf die Herausbildung von Haltungen, Meinungen, vom Interesse und ästhetischen Einfühlungsvermögen“ (ebd.).

5. Literatur

- Ammon, Ulrich [u.a.] (Hg.) (2004): *Soziolinguistik. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Bd. 3.1.* Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs.* Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel.
- Bausch, Karl-Richard/Raabe, Horst (1978): *Zur Frage der Relevanz von kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimsprachenanalyse für den Fremdsprachenunterricht.* In: Wierlacher, Alois (Hg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Bd. 4.* Heidelberg: Julius Groos, S. 56–75.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen/Basel: Francke Verlag.
- Bergner, Christoph/Zehetmair, Hans (Hg.) (2014): *Deutsch als Identitätssprache der deutschen Minderheiten.* In: *Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen 92*, S. 5. http://www.hss.de/uploads/tx_ddceventsbrowser/_AMZ-92_Internetversion.pdf (Abruf: 06.08.14).
- Brdar-Szabó, Rita (2010): *Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband.* Berlin/New York: Walter de Gruyter Mouton, S. 518–531.
- Diehl, Erika (1991): *Das ewiges Ärger mit die deutsche Deklination. [sic!] Beobachtungen zu den Erwerbsstrategien frankophoner Deutschlerner.* In: Diehl, Erika/Albrecht, Helga/Zoch, Irene (Hg.): *Lernerstrategien im Fremdsprachenerwerb. Untersuchungen zum Erwerb des deutschen Deklinationssystems.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag (= Reihe Germanistische Linguistik 114), S. 1–71.
- Edmondson, Willis/House, Julianne (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung.* Tübingen/Basel: A. Francke.
- Hernig, Marcus (2005): *Deutsch als Fremdsprache.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (= Studienbücher zur Linguistik Bd. 5).
- Juhász, János (1970): *Probleme der Interferenz.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kasper, Gabriele (1975): *Die Problematik der Fehleridentifizierung. Ein Beitrag zur Fehleranalyse im Fremdsprachenunterricht.* Bochum: Zentrales Fremdspracheninstitut der Ruhruniversität Bochum.

- Kasper, Gabriele (1995): Funktionen und Formen der Lernaltersanalyse. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: Francke, S. 263–267.
- Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. Frankfurt am Main: Hain (= Athenäums Studienbuch: Linguistik).
- Kleppin, Karin (2000): Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie. In: Götze, Lutz/Helbig, Gerhard/Henrici, Gert [u.a.] (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Bd. II. Berlin/New York, S. 986–993.
- Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Kohn, Kurt (1990): Dimensionen lernalterssprachlicher Performanz. Theoretische und empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Gunter Narr Verlag (= Ergebnisse und Methoden moderner Sprachwissenschaft Bd. 24).
- Königs, Frank G. (1995): Fehlerkorrektur. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: Francke, S. 268–272.
- Nelde, Peter Hans (1996): Vitalität und Dynamik europäischer Sprachgrenzminderheiten. In: Sprachenpolitik in Grenzregionen. Hrsg. von Marti, Roland. Saarbrücken. (= Veröffentlichungen der Kommission für Saarländische Landesgeschichte und Volksforschung 29), S. 105–115.
- Reznicek, Mark/Lüdeling, Anke [u.a.] (2012): Das Falko-Handbuch. Korpusaufbau und Annotationen Version 2.01. Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für deutsche Sprache und Linguistik Korpuslinguistik. https://www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/-korpuslinguistik/forschung/falko/Falko-Handbuch_Korpusaufbau%20und%20-Annotationen-_v2.01 (Abruf: 18.08.15)
- Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag.
- Scherer, Carmen (2006): Korpuslinguistik. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Sitta, Horst (1991): Geleitwort. In: Diehl, Erika/Albrecht, Helga/Zoch, Irene (Hg.): Lernerstrategien im Fremdspracherwerb. Untersuchungen zum Erwerb des deutschen Deklinationssystems. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (= Reihe Germanistische Linguistik 114), S. V–VII.
- Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Wilhelm Fink Verlag.

- Vogel, Klaus (1990): *Lernersprache*. Tübingen: Gunter Narr (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 341).
- Walter, Maik/Grommes, Patrick (2008): Die Entdeckung des fortgeschrittenen Lernalters in der Varietätenlinguistik. In: Walter, Maik/Grommes, Patrick (Hg.): *Fortgeschrittene Lernervarietäten. Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 4–21.
- Wode, Henning (1984/85): Zweitspracherwerbsforschung im Rückblick. In: Eppeneder, Ralf (Hg.): *Lernersprache*. München: Goethe Institut (= Münchener Werkheft), S. 7–66.
- Wolff, Dieter (2002): Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. In: *Der Deutschunterricht* 3/02, S. 31–38.