

Text und Stil im Kulturvergleich

Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen
Wegen Germanistischer Kooperation

herausgegeben von
Marina Foschi Albert, Marianne Hepp
Eva Neuland, Martine Dalmas



INHALTSVERZEICHNIS

<i>Vorwort der Herausgeberinnen</i>	9
-------------------------------------	---

I. Textlinguistik und Textdidaktik

- Eva Neuland (Wuppertal), *Texte im DaF-Unterricht: Muster – Mischung – Variationen* 13
- Claudio Di Meola (Rom), *Tempora im Text: Die Zukunftstempora Präsens und Futur I in wissenschaftlicher und didaktischer Perspektive* 29
- Jörg Roche (München), *Emergente Textualität in der Lernaltersprache – Von Chunks und Situativität zum Text* 47
- Johannes Schwitalla (Würzburg), *Welches gesprochene Deutsch und welche Eigenschaften eines gesprochenen Deutsch soll man beim Zweitspracherwerb lehren?* 66
- Corinna Peschel (Wuppertal), *Die Verwendung metatextueller Elemente bei Studierenden mit DaM und DaF – Linguistische und didaktische Aspekte* 78
- Giancarmine Bongo (Neapel), *Exzerpte wissenschaftlicher Texte im universitären DaF-Unterricht* 102

Fokus: Textforschung in Italien

- Marianne Hepp (Pisa), *Dokumente textlinguistischer Forschung in Italien 2004–2009: Ein Bericht* 113
- Franca Ortu (Cagliari), *Zur Rezeption von Harald Weinrichs Textgrammatik der deutschen Sprache in Italien* 123

II. Textforschung: sprachvergleichend und kulturkontrastiv

- Kirsten Adamzik (Genf), *Was heißt Kultur im akademischen Kontext?* 137
- Ludwig M. Eichinger (Mannheim), *Textsinn und sprachliche Struktur. Oder: Ist es dem Vogel Textsinn egal, welchen strukturellen Käfig er sich gesucht hat?* 154
- Claus Ehrhardt (Urbino), *Internet-Diskussionsforen: Eine Kommunikationsform im deutsch-italienischen Vergleich* 170

- Torsten Steinhoff (Dortmund) / Daniela Sorrentino (Pisa), *Textwortschatzerwerb im Sprachvergleich. Lexikalisches Lernen deutscher und italienischer Grundschüler am Beispiel schriftlicher Zimmerbeschreibungen* 192
- Marcel Eggler (Winterthur), „*Da steh' ich nun...*“ – Zum Schlusswort in studentischen Arbeiten 215

Fokus: Textforschung und Übersetzung

- Livia Tonelli (Genua) / Tania Baumann (Sassari) / Wolfgang U. Dressler (Wien), *Die Verwandlung von Franz Kafka: Ein Vergleich italienischer Übersetzungen im Spiegel der Natürlichen Texttheorie* 229
- Marcello Soffritti (Forlì), *Der gerundio im italienischen Codice Civile und seine Entsprechungen in der Südtiroler Übersetzung* 248

III. Textstil: gesprochen, geschrieben, multimedial

- Gerd Antos (Halle), *Texte: Modell der Erzeugung von Wissen* 283
- Hans-Werner Eroms (Passau), *Stil in offenen Thesaurustexten. Vergleichende Betrachtungen zu Texten von Internetenzyklopädiën* 300
- Gottfried R. Marschall (Paris), *Stil als sortenspezifisch textkonstitutiver Faktor: eine Fiktion?* 320
- Eva-Maria Thüne (Bologna), *Stilmerkmale dialogischer Figurenrede: Was die Dialoganalyse dazu sagen kann* 333
- Marina Foschi Albert (Pisa), *Der Stilbegriff als möglicher Zugriff auf eine abgesichertere Analyse der Textidentität* 349

Fokus: Textkorpora und Textsorten

- Martin Hartung (Mannheim), *Sprachressourcen für den DaF-Unterricht: Das Archiv für Gesprochenes Deutsch am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim* 371
- Christian Fandrych (Leipzig) / Maria Thurmair (Regensburg), *Textsortenvariationen im Zeitalter des Internets* 381

IV. Projekte

Sprachvergleichende Perspektiven

- Severine Adam (Paris), *Wortstellung und Hervorhebung: Einige Probleme der Vertextung im deutsch-französischen Vergleich* 403

• Sara Costa (Bologna), <i>Lesestrategien bei Texten mit unbekanntem Wörtern. Sprachvergleichende Ergebnisse</i>	413
• Valentina Dolfi (Pisa), <i>Raum in der italienischen und in der deutschen Sprache: Eine kontrastive Studie</i>	426
• Gabriella Carobbio (Trient / Bergamo), <i>Sprachliche Strategien wissenschaftlicher Vorträge im Vergleich: Modalisierte Ankündigungen</i>	437
• Nadine Rentel (Wien), <i>Stilunterschiede in deutschen und französischen Geschäftsbriefen und deren Didaktisierung im universitären DaF-Unterricht in Frankreich</i>	448
• Elisabetta Longhi (Parma), <i>Die Zahlungsaufforderung unter sprachvergleichender und kulturkontrastiver Perspektive</i>	458
Texte und Variationen	
• Nelly Heer (Genf), <i>Das Schulbuch als textlinguistischer Forschungsgegenstand</i>	471
• Marc Träbert (Pisa), <i>Räumliche Ausdrücke in Texten italophoner DaF-Lerner</i>	482
• Valentina Crestani (Turin), <i>Aspekte der Nominalkomposita in der deutschen Wirtschaftssprache</i>	495
• Carolina Flinz (Pisa), <i>Verbalklammern im DaF-Unterricht bei touristischen Textsorten</i>	503
• Ilaria Meloni (Cagliari/Magdeburg), <i>Modifikation von Phraseologismen am Beispiel der Micky-Maus-Hefte</i>	513
<i>Verzeichnis der Autorinnen und Autoren</i>	523

EMERGENTE TEXTUALITÄT IN DER LERNERSPRACHE – VON CHUNKS UND SITUATIVITÄT ZUM TEXT

Jörg ROCHE (München)

1. EINLEITUNG

Äußerungen von Lernern einer fremden Sprache im „ungesteuerten Spracherwerb“ erscheinen oft unvollständig, inkonsistent und inkohärent. Dabei liegt ihnen in Wirklichkeit eine grammatische Systematizität zu Grunde, die auf pragmatischen Prinzipien aufbaut und am Anfang vor allem mit lexikalischen Mitteln realisiert wird. Aus dieser lexikalischen Basis, zu der auch Chunks gehören, entsteht sukzessive eine komplexe Grammatik. Dabei lässt sich feststellen, dass Lerner bereits von Anfang dieses Prozesses an in Texten kommunizieren, die sich zunehmend von der Unmittelbarkeit der Kommunikationssituation emanzipieren und in komplexeren sprachlichen Mitteln manifestieren. Dieser Entwicklungsprozess wird in diesem Beitrag anhand von authentischen Texten der Lernautersprache analysiert und illustriert. Anschließend wird skizziert, welche Bedeutung die Befunde dieser Forschung auch für die Vermittlung von Textkompetenzen im DaF-Unterricht haben könnten.

Lerner, die eine fremde Sprache lernen, stehen zunächst vor der Aufgabe, einzelne Begriffe zu erwerben, mit denen sie die Welt benennen können. Haben sie einen hinreichenden Wortschatz aufgebaut, so stehen sie vor der Aufgabe, die einzelnen Elemente zu Äußerungen zu kombinieren. Dabei greifen sie auf ein intuitives Inventar zurück, das Klein und Perdue (Klein / Perdue 1997, S. 303) die *basic variety* nennen. Viele Lerner verbleiben auch im weiteren Prozess des Spracherwerbs im Rahmen dieser Basisvarietät. Sie erlaubt den Lernern zwar, Textualität implizit oder mit einfachen pragmatischen und lexikalischen Mitteln auszudrücken, die weitere Aufgabe, aus einzelnen Äußerungen komplexere kohäsive Texte zu bilden, meistern sie jedoch nie oder nur unzufriedenstellend. Allerdings steht auch im Sprachunterricht die Entwicklung von Textkompetenzen oft im Schatten grammatischer Eigenschaften von Sätzen, wie der richtigen Endung, der Syntax und anderen Strukturelementen. Lerneräußerungen werden so zum Beispiel bei der Diagnose des Sprachstandes kaum in Bezug auf Textualität bewertet, auch wenn die Lerner bereits komplexere Strukturen erworben haben. So kommt es nicht selten vor, dass das tatsächliche kommunikative Potenzial von Lernern übersehen wird. Die

Folge einer solchen Fehldiagnose auf der Grundlage rein formaler Kriterien begrenzter sprachlicher Einheiten ist unter anderem ein verbauter Zugang zu weiterführenden Bildungsressourcen.

2. KONTEXT SPRACHERWERBSFORSCHUNG

2.1 Zur Rolle des Formfokus in Erwerbsmodellen

Die Erforschung des Spracherwerbs ist weit von einem kohärenten System entfernt. Es existieren zwar verschiedene Ansätze, den Weg des Lerners von einzelnen Lauten und Wörtern über einfache Satz- und Äußerungsstrukturen hin zum Text zu erklären. Wie bei der Diagnose in der Praxis konzentrieren sich auch im Forschungsbereich viele Ansätze vor allem auf rein formale Aspekte des Spracherwerbs, phonetische, phonologische oder syntaktische (die Rolle des *focus on form*¹). In Bezug auf die empirische Erforschung der Wirksamkeit verschiedener struktureller Ansätze sind besonders die Ergebnisse der EVAS-Vergleichsstudie (EVAS 2005–2008) und der wissenschaftlichen Begleitung des Sprachförderprogramms *Sag' mal was* (Landesstiftung Baden-Württemberg 2009) aufschlussreich. Keines der drei dort evaluierten Modelle verfolgt ernsthaft die Vermittlung von Textkompetenzen. Bei genauer Betrachtungsweise lässt sich feststellen, dass sich die Verfahren auf rein formelle Aspekte beschränken, auch wenn pro forma gerne interkulturelle Kompetenzen und Handlungskompetenzen, die Textkompetenzen implizieren würden, als Ziele genannt werden.

Einen weiteren recht verbreiteten und bekannten Ansatz stellt das Verarbeitungsmodell von Pienemann (1998, S. 117), die sogenannte *processability hypothesis*, dar. Sie basiert auf dem Versuch, typische, allgemeingültige und sprachübergreifende Sequenzen im Spracherwerb festzulegen, wobei auch hier der strukturelle Fokus und die Begrenzung auf Satzgrenzen dominiert. Satzübergreifende Strukturen werden kaum oder nur am Rande behandelt. Typisch für das Verarbeitungsmodell von Pienemann ist die Einteilung in fünf Stufen, die ihrerseits nach verschiedenen grammatischen Bereichen wie dem Erwerb der Verbstrukturen, Nominalstrukturen, Personalendungen, Frage-sätze, Adverbiale, Adjektive, Präpositionen und der Syntax strukturiert sind. Die Grundstrukturen der Ein- und Mehrwortphasen werden im Verarbeitungsmodell von Pienemann nicht berücksichtigt, weil sie der Hypothese zufolge vorgrammatisch sind, also vorsyntaktische Strukturen vorliegen, die für

¹ Vgl. hierzu die Beiträge in „Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik“, 153, 2009.

den Spracherwerb als unbedeutend erachtet werden. Dabei zeigen andere Untersuchungen (Klein / Perdue 1993, 1992), dass gerade die erste Phase des Spracherwerbs, also die Phase des extensiven Sammelns von Wortschatz, besonders produktiv ist und dass auch in diesen Äußerungen grammatische Elemente vorliegen, die Textualität ausdrücken oder aus denen Texte gebildet werden können. Das Verarbeitungsmodell von Piemann ist ein deskriptives Modell, das bestimmte Häufigkeiten aufgrund empirischer Erhebungen und kategorialer Zuordnungen beschreibt. Es lassen sich daraus keine Wirkungszusammenhänge begründen. Problematisch ist weiterhin die Frage der Übertragbarkeit metalinguistischer Kategorien auf die oft unterspezifizierten Lerneräußerungen. In rudimentären Lerneräußerungen ist oft unklar, welcher Kategorie einzelne Elemente der Lernersprache zuzuordnen sind, ob zum Beispiel in der Lernervarietät ein Verb vorliegt oder ein Nomen oder gar ein Adjektiv. Die Äußerungen sind zu rudimentär, um die Frage eindeutig entscheiden zu können.

2.2 Die Basisvarietät als konzeptuelles Erwerbsmodell

Einen anderen Ansatz stellt das bereits genannte Modell der *basic variety*, also der Basisvarietät von Klein und Perdue (Klein / Perdue 1997, S. 301) dar. Diesem Ansatz geht es zum einen um die Begründung einer konzeptuellen Lernergrammatik, d. h. einer Grammatik, die sich beim Lerner entwickelt, nicht der Projektion einer deskriptiven oder präskriptiven Grammatik auf die Lerneräußerungen. Zweitens ist es ein Anliegen dieses Ansatzes darzustellen, wie Lerner selbst mit rudimentären sprachlichen Mitteln komplexe Texte produzieren und wie sich ihre Kompetenzen sukzessive zur Textproduktion entwickeln. Die *basic variety* (BV) lässt sich nach Klein und Perdue etwa folgendermaßen zusammenfassen:

- I. Sie ist eine reguläre Sprachvarietät erwachsener Lerner im ungesteuerten Spracherwerb, die grammatisch fossilisieren und sich dann nur lexikalisch weiter entwickeln kann, oder die – bei anderen Lernern – zu komplexeren Varietäten führen kann.
- II. Das Lexikon der BV besteht größtenteils aus Elementen der Zielsprache, mit einzelnen Entlehnungen aus der Erstsprache. Es handelt sich dabei vor allem um nicht flektierte Inhaltselemente und wenige Funktionselemente. Wortbildung findet im Wesentlichen bei der nominalen Komposition statt.
- III. Die BV basiert auf wenigen Strukturierungsprinzipien. Die Interaktion der Prinzipien bestimmt die Form der Äußerung und den Ausdruck von Temporalität und Räumlichkeit. Die Prinzipien gelten offenbar für alle Ziel- und Ausgangssprachen, ihre Realisierung hängt vor allem von Situationsfaktoren ab.
- IV. Auffallend selten sind freie und gebundene Morpheme mit reiner grammatischer Funktion und komplexe hierarchische Strukturen, wie sie etwa in Nebensätzen vorliegen (Klein / Perdue 1997, S. 301).

Die Vermittlung des Inhalts wird primär durch lexikalische Elemente und deren informationelle Anordnung (also nach Thema, Fokus und Kontrollfunktion) ausgedrückt. So drückt die folgende Äußerung eines „Lerners“ den Wunsch aus, der Verkäufer (Praktikant) in der Sportabteilung des insolventen Karstadt-Kaufhauses in München möge ihm doch die Sportschuhe vergünstigt abgeben. Hierzu formuliert der Lerner zunächst die thematische Bedingung (Insolvenz), die ihrerseits aus einem thematischen Element (Karstadt) und einem Fokuselement (tot) besteht, und dann den rein lexikalisch markierten Fokus mit infinitiver Form des Verbs als Handlungsaufforderung (Imperativ). Der Fokus selbst besteht aus der thematischen Nennung des Adressaten (Du) und dem Kernfokuselement der erwünschten Handlung: karstadt tot – du gebe umsonst.

Das Lexikon der Basis Varietät besteht vor allen Dingen aus Elementen, die aus der Fremdsprache abgeleitet sind. Es enthält in der Regel relativ wenige Entlehnungen aus anderen Sprachen. Die nicht flektierten Formen überwiegen. Im Bereich der Wortbildung herrscht ein einfaches Additionsprinzip der Komponenten zu Komposita vor, wobei die kategorielle Füllung nach Nomen, Verb oder Adjektivbasis nicht immer eindeutig zugeordnet werden kann. Anders gesagt, es werden Stammformen verschiedener Kategorien zusammengesetzt und daraus ergeben sich auch komplexere Komposita. Interessant ist ferner, wie mehr oder weniger stark sich die Basisvarietät bei unterschiedlichen Lernertypen etabliert beziehungsweise welchen transitorischen Charakter sie besitzt. So fossilisieren die Strukturen der Basisvarietät bei manchen Lernern oder sie stabilisieren sich. Andere Lerner bleiben dagegen nicht bei den Grundstrukturen stehen, elaborieren aber nur das Lexikon. Wieder andere beginnen, die Basisgrammatik weiter zu entwickeln. Die Basisvarietät gilt als natürliche Sprache. Klein und Perdue argumentieren dafür, dass hier im Grunde alle grammatischen Grundlagen natürlicher Sprachen vorhanden sind und begründen damit auch, warum es zu den genannten Stabilisierungs- oder Fossilisierungserscheinungen kommen kann: es handelt sich um eine Sprache, mit der sich die essentiellen Dinge des Lebens regeln lassen.

In Anlehnung an frühere Arbeiten von Klein und Perdue (Klein / Perdue 1993, 1992, 1989, 1986) und anderen, wie etwa die sprachtypologischen Arbeiten von Givon (1979, S. 98), lassen sich die Grundstrukturen dieser Basisvarietät in Bezug auf die Entwicklung von Textualität durch folgende Prinzipien noch etwas genauer beschreiben:

- Bekannte und gegebene Information steht vor neuer Information.
- Thematisierende Elemente stehen vor fokussierenden Elementen.
- Bedeutungsmäßig zusammengehörige Elemente stehen möglichst nahe beieinander.

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

Dieses Inventar an Strukturierungsprinzipien erlaubt es den Lernern, auch komplexere Inhalte ohne grammatische Morpheme und hierarchische Strukturen als Texte darzustellen. Die Organisationsprinzipien, die hiermit bezeichnet werden, können – wie Klein und Perdue im Zitat oben festhalten – durchaus als allgemein gültig beschrieben werden. Je nach Textperspektive erlauben sie jedoch variable Schwerpunktsetzung durch die Lerner.

Daraus ergibt sich die Frage nach der Reichweite des Systems der Basisvarietät. Klein und Perdue (Klein / Perdue 1997, S. 332) weisen darauf hin, dass sie sogar Verfahren bereithält, die mögliche Konflikte regeln können, falls diese unter den verschiedenen zur Verfügung stehenden Prinzipien auftreten. Dazu gehören erstens der Rückgriff auf Prinzipien, die aus der Erstsprache oder anderen Vorsprachen bekannt sind. Zweitens erfolgt auch eine Selektion auf Grund eines vom Lerner als wichtig und erfolgreich empfundenen (präferierten) Prinzips. Drittens kann eine Übernahme aus der Fremdsprache erfolgen, die zielgerichtet oder zufällig sein kann. Viertens werden Impulse für neue, komplexere Strukturen aufgenommen, die – wie bei den noch genauer zu behandelnden Chunks üblich – durch Hypothesen, durch Abgleich mit weiterem Input usw. geprüft, erprobt und schließlich übernommen werden. Dies gilt zum Beispiel für Tempusmarkierungen bei Konflikten mit dem Prinzip der natürlichen (chronologischen) Abfolge.

2.3 Erwerb und Ausdruck der Temporalität

Der Weg zur Textualität in der Lernersprache, der sich aus der Basisvarietät ergibt, geht einher mit dem Erwerb der Tempusmarkierungen (Stutterheim 1986, S. 323). Demnach lässt sich der Temporalitätserwerb von Lernern des Deutschen als Fremdsprache in folgende fünf Phasen unterteilen:

1. In der Grundphase werden Markierungen für die Ereigniszeit durch einzelne Wörter mit zeitlicher Bedeutung ausgedrückt. *Heute* kann so zum Beispiel auch *gestern*, *morgen* oder einfach *Zeitmarkierung* heißen. Diese Markierungen können auch recht unvollständig sein. Die meisten Zeitmarkierungen stehen auch in den späteren Erwerbsstufen weiterhin zur Verfügung.
2. In der zweiten Phase erscheinen Perfekt Partizipien als mechanisch verwendete Formen von Verben. Diese haben dann eine feste perfektive Bedeutung (zum Beispiel *gefunden*). Die morphologische Struktur des Partizips oder der Tempusmarkierung allgemein ist noch nicht erkannt. Die Formen werden nicht korrekt verwendet.
3. In der dritten Phase gibt es diese genuin perfektiven Partizipien neben unmarkierten Formen des Verbs, die für andere Zwecke verwendet werden (zum Beispiel *finde(n)*). Der Lerner erwirbt eine Regel der Zeitmarkierung, die sich nur auf wenige Verben erstreckt. Meist sind dies starke Verben, weil diese auffälliger sind.
4. In der vierten Phase erfolgt die Ausweitung der Regel auf alle Verben. In dieser Phase wird die perfektive Kategorie dennoch nur selektiv im Gespräch markiert. Die Formen sind nicht immer ganz korrekt. Auch Formen wie *gemachten*, *gehte* und *gingen* könnten hier erscheinen.
5. Erst in der fünften Phase erfolgt die nötige Markierung temporaler Kategorien beim Verb, wie sie in der Zielsprache üblich sind (Tempus), zum Beispiel *sind gefahren*, *ging*, *machten*.

Zu beachten ist dabei, dass die temporale Struktur eines Textes in Bezug auf Kohärenz- und Kohäsionsfunktionen zwar ein konstitutives, aber kein hinreichendes Kriterium für Textualität darstellt.

2.4 Chunking

Ein dritter Ansatz, der für das Thema *Textualität* wichtig ist, ist der in neuerer Zeit vor allem durch die Arbeiten von Handwerker (2008) und Handwerker und Madlener (Handwerker / Madlener 2009) in das Interesse des Faches gerückte Chunking-Ansatz. Es handelt sich dabei um einen konstruktionsgrammatischen Ansatz, dessen Kernpunkt der Erwerb von Basisstrukturen in sogenannten Chunks ist. Unter Chunks versteht man vorgefertigte Formen, die im weiteren Prozess der Bearbeitung sukzessive zerlegt, analysiert und dann mit neuem Material wieder zusammengesetzt werden. Der Ablauf lässt sich schematisch folgendermaßen darstellen (Handwerker / Madlener 2009, S. 55):

Diese Position unterstützt auch Haberzettl. Sie greift das zunächst von Wong-Fillmore (1979) eingeführte Konzept der Chunks aus konstruktionsgrammatischer Sicht auf und weist darauf hin, dass die Chunks im Kontext in ihrer Bedeutung/Funktion und ihrer Form holistisch verarbeitet werden. Möglicherweise geschieht dies zunächst in ihrer unmittelbaren Bedeutung und auch in teilanalysierten Chunks. Haberzettl interpretiert den Output der in ihrer Studie untersuchten Kinder als inputbasierte kreative Routine oder „construction blend“ (Haberzettl 2006, S. 59–60), nicht als regelgeleitete Produktion. Tomasello (2006, S. 271; 2003, S. 38) verweist dazu auf die semantische Qualität von produzierten Chunks. Demnach kann der Erstspracherwerb als Prozess des Erwerbs von Konkreta wie *birdie* über Holo-phrasen wie *lemme-see* (let me see) und Schemata wie *where's the x?* bis hin zur Ableitung abstrakter Konstruktionen als Generalisierungen dargestellt werden. Entscheidend ist die holistische Bedeutung der Chunks, die Lerner in einem bestimmten pragmatischen Kontext richtig zu interpretieren und im Anschluss daran in den genannten Phasen auch richtig einzusetzen lernen. Diese Chunks werden also abgespeichert und stehen zunächst nur für identische Kontexte, später auch für ähnliche Kontexte wieder zur Verfügung. Durch die Verarbeitung weiteren, ähnlichen und ggf. modifizierten Inputs beginnt die Identifizierung von einzelnen Teilen und daran anschließend die Analyse dieser Teile, das heißt, der Lerner produziert Paradigmen, die es ihm erlauben, einzelne Elemente zu identifizieren. Da diese Elemente in anderen Kontexten in anderen Chunks auch vorkommen, entsteht ein gewisser Wiedererkennungswert, der es dem Lerner ermöglicht, verschiedene Bedeutungen und pragmatische Funktionen zu rekonstruieren. Nach der erfolgten Analyse oder auch Teilanalyse, dem so genannten Dechunking, erfolgt eine Resynthese von Teilen oder ganzen Elementen und schließlich eine Einbettung, die durch weitere Erprobungsverfahren zunehmend an Korrektheit gewinnt. Natürlich werden Lerner auf diese Formen auch in Kontexten zurückgreifen, die nicht ganz oder nicht völlig angemessen sind, es wird also zu gewissen Übergeneralisierungen kommen. Aus diesen Erprobungsverfahren ergibt sich in der Folge eine Ausbildung von grammatischen Kategorien. Diese grammatischen Kategorien entsprechen nicht unbedingt dem, was in deskriptiven oder präskriptiven Grammatiken vorgegeben ist, sondern es handelt sich zunächst um Kategorien, die der Lerner im Sinne der bereits beschriebenen konzeptuellen Grammatik abbildet.

Auf Basis dieses Modells entwickeln Handwerker und Madlener (Handwerker / Madlener 2009, S. 55) die Alternative eines bedeutungsorientierten Ansatzes des Sprachtrainings, den sie bereits mittels einer reichen Multimedia-Lernumgebung in ein Lernprogramm umgesetzt haben, das gleichzeitig

der Erhebung von empirischen Lernerdaten dient. Dieses Trainingsmodul gibt den Lernern die Möglichkeit, durch Hilfsmittel Formaspekte des Spracherwerbs zu entdecken und zu bearbeiten. Die Lernumgebung bietet hierzu unter anderem Grammatikanimationen, Grammatiktexte als Hilfen zur Analyse von Chunks und zur Erhöhung der Salienz von Regeln (gestaffelt nach den Interessengruppen Lerner, Lehrende, linguistisch Interessierte), Visualisierungen, Situationseinbettungen, Glossare und eine Anordnung der Chunks nach kommunikativer Relevanz. Dadurch soll der Bedeutung der unmittelbaren Nutzbarkeit im Sinne des *interactional modifications*-Konzeptes Rechnung getragen werden. Über globale und detaillierte Erklärungen erhält der Lerner Rückmeldung zu den Lösungen der angebotenen Aufgaben. Dies sind jedoch begleitende, die Formfokussierung unterstützende, aber nicht die tragenden Elemente des bedeutungsgeleiteten Ansatzes.

Zusammengefasst kann man sagen, dass sich die Grammatik aus dem Lexikon entwickelt. Gemäß der Processability Hypothese würde dies mit der Phase 0 beginnen, die dort jedoch nicht eingehend behandelt wird. Das Chunking Modell und die Basic Variety sind in Bezug auf die lexikalische Basis der Grammatik jedoch sehr explizit. Die Chunks werden de facto als größere lexikalische Einheiten vom Lerner betrachtet und erst sukzessive analysiert. Bereits in den frühen Phasen sind sie, wie auch die übrigen lexikalischen Mittel, Instrumente der Textualität. Wo möglich, werden sie in Handlungen erprobt. Dabei haben sich solche Handlungskontexte als besonders ertragreich erwiesen, in denen der Lerner etwas konstruiert, das im Sinne des Konstruktivismus-Modells von Papert (1980) ein öffentliches Feedback und damit Impulse zum Weiterlernen generiert.

3. EMERGENTE TEXTUALITÄT IN DER LERNERSPRACHE

3.1 Einfache, stabilisierte Varietäten

Die folgenden Beispiele illustrieren, wie Lerner Sprache produzieren, wie sie sich dabei dem Konzept der Textualität nähern, wie sie sich verändern und wie schnell der Erwerb von Textualitätsmitteln erfolgen kann. Zunächst das Beispiel einer Lernerin auf fossilisiertem Niveau. Wir nennen sie Frau Eski. Frau Eski ist Patientin und klagt hier im Gespräch mit ihrer Ärztin über Husten und andere Gesundheitsprobleme, die sie wohl belasten. Beide Sprecherinnen sind sich länger bekannt.

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

- 1 Ä: Rauchen sie noch Frau Eski?
2 P: Ah, nix zu viel (...)
3 Ä: Wie viel?
4 P: Zwei, drei Stück, jeden Tag, nicht so viel.
5 Ä: Zwei bis drei?
6 P: Früher war zwei Pakett.
7 Ä: Huijujui.
8 P: Aber jetzt nix mehr, jetzt (...)
9 Ä: Mhm.
10 P: Wann ich nerven bin, ich rauch weg, ich hab nix lügen (...).
11 Ä: Mhm.
12 P: Aber wann nicht nerven (...).
13 Ä: Mhm.
14 P: ist nichts.
15 Ä: Mhm
16 P: Aber wenn ich merk irgendwas, Probleme oder was, oder schlecht werd (...)
17 Ä: Mhm.
18 P: hören oder, oder irgendwas (...)
19 Ä: Mhm.
20 P: Oder bin ich
21 Ä: Mhm
22 P: krank
23 Ä: Mhm
24 P: oder irgendwas mag ich rauchen (...) aber sonst (...)
25 Ä: Mhm, mhm sonst nicht.
26 P: Hmhm, nö nö.
27 Ä: Mhm, ja gut. Also jetzt füllen wir das nachher aus (Roche 2008, S. 93).

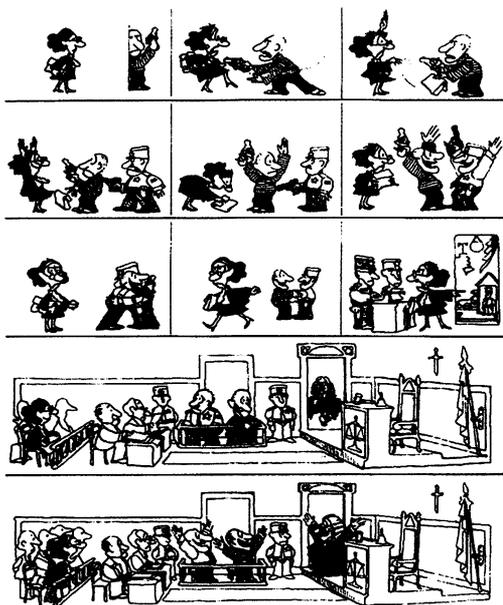
In diesem Gespräch fällt auf, dass Frau Eski trotz längeren Aufenthalts im deutschen Sprachgebiet nicht wesentlich über die Strukturen der Basisvarietät hinauskommt. Es finden sich hier die typischen nach Thema und Fokus strukturierten Lerneräußerungen wie *früher zwei Paket*. Es finden sich also ein klar identifizierbares Thema *früher* und ein klar identifizierter Fokus *zwei Paket* (oder auch Thema–Fokus–Strukturen wie *ich rauch weg*). Es finden sich aber auch Strukturen wie *nix mehr*, *nix zu viel*, denen das Prinzip der einheitlichen Serialisierung mit dem Operator in der Anfangsstellung und den betroffenen Elementen im direkt folgenden Skopus zu Grunde liegt. Andererseits verwendet die Patientin aber auch formelhafte Ausdrücke wie *jeden Tag*, *nicht so viel*, oder *irgendwas*. Diese Chunks sind ein Beleg dafür, dass die Lernerin verschiedene Elemente aus der Zielsprache übernommen hat, ohne sie vollständig zu analysieren. Bei oberflächlicher Betrachtung könnten sie suggerieren, die Lernerin habe im Grunde die Grammatik erworben, aber die Grammatik würde an manchen Stellen nicht funktionieren. In Wirklichkeit ist es umgekehrt. Eigentlich ist Frau Eski über die

Grammatik der Basisvarietät nicht weit hinausgekommen. Die Formeln, die sie verwendet, täuschen einen weiter entwickelten Erwerbsstand vor, den sie aber nie hatte. Sie sind unterschiedlicher Qualität. Sie sind zum Teil korrekt, wie *nicht jeden Tag* oder *irgendwas mag ich rauchen*, oder in einem grammatikalischen Zwischenzustand wie *ich hab nix lügen*, wobei *hab* richtig flektiert scheint. Die Struktur *ich hab nix lügen* statt *ich lüge nicht* oder *ich habe nicht gelogen* oder *ich flunkre nicht* oder etwas Ähnliches ist aber insgesamt nicht ganz zielsprachlich geformt. Auch verwendet die Patientin kaum Kohäsionsmittel in ihrem Text, außer einem temporalen *wann* oder *wenn* (zum Beispiel in Äußerung 10 *wann ich nerven bin* oder in Äußerung 12 *wann nicht nerven*, was so viel heißt wie *wenn ich nervös bin*). Darüber hinaus verwendet sie aber verschiedene lexikalische Markierungen für die temporale Struktur der Erzählung, wie *früher*, *jetzt*, *jeden Tag*, und sie verwendet verschiedene Textgliederungselemente, wie *oder was*, *aber*, *oder*. *Aber* fungiert dabei als generische Markierung für ein anderes Ereignis oder Argument (einer Ereignisfolge), das heißt, es hat keine eindeutig zugewiesene temporale Bedeutung oder einen Bezug zu einer Referenzzeit, sondern eher eine temporalitätsstrukturierende Signalfunktion. Das System funktioniert hinlänglich: Ärztin und Patientin verstehen sich auch, wenn die Kommunikation am Ende durch die Ärztin schnell zu Ende gebracht wird. (Es ist nicht ganz ausgeschlossen, dass die knapp bemessenen Fallpauschalen der Krankenkassen eine Rolle bei der Kürze der Beratung spielen.)

Chunks, wie sie Frau Eski frequent einsetzt, sind nicht nur auf die Grundphase des Spracherwerbs begrenzt, sondern können zu einer Fossilisierung oder Stabilisierung des Erwerbsprozesses beitragen oder auch für den weiteren Spracherwerb zur Verfügung stehen. Solange die Analysefertigkeit nicht ausreicht, erfolgt die Aufnahme neuer sprachlicher Elemente grundsätzlich über Chunks.

3.2 *Elaborierte, stabilisierte Varietäten*

Das zweite Beispiel betrifft die Erzählung eines erwachsenen Lerners, der aus Ägypten stammt und zum Zeitpunkt der Aufnahme schon einige Zeit in Deutschland lebt (ca. 20 Jahre). Dieser Text entstammt einer Untersuchung von Rabya Al-Mouslie an der Deutsch-Jordanischen Hochschule in Amman, für die sie verschiedene Lernerinnen und Lerner des Deutschen als Fremdsprache aus arabischen Ländern untersucht hat. Hier ein Beispiel einer Nacherzählung der folgenden Bildgeschichte.



Important to have friends . . .

Der ägyptische Sprecher beschreibt die Bildergeschichte folgendermaßen:

R: Könnten Sie bitte diese Bildergeschichte kurz beschreiben?

M. A. E.: Eine Dame läuft auf die Straße. Dana trifft sie ein Gängester oder Diebstahl... er bedroht sie mit Pistoli... ein Pistoli... Hatta ihre Tascha von ihr abgenommen ... unn dann kommt die ein Polizeibeamter hinten ihn ... bedroht ihn mit ein Pistoli ... Da sagt zu him: ‚Handa hoch! ... Handa hoch‘ ... Der Diebstahl hat sein Hända beide hoch belbel... Dann schauta uf im dreht sich ... dann schauta auf dem Polizeibeamter dann waren beide Freunde.

Dann die Polizei fragt die Dame, ob sie will weiter Prozeessss ... weiter machen ... Dann die sagt ja bestimmt, natürlich ... sagt jaaa ... Dann die gehen zur ... vor Gericht ... Dann der Richter sagt die Dame: ‚Est dieserr Mann hatta ihra Tascha von dir geklaut?‘ Sagt diesa Dama: ‚Ja ...‘

Dann der Schis ... der Richter schauta auf beide... Polizeibeamter und Gängester ... Dann waren alle sind Bekannte ... (Al-Mouslie 2009)

Auch in dieser Beschreibung liegt eine stark fossilisierte oder stabilisierte Varietät des Deutschen mit vielen Elementen mündlicher Alltagssprache vor. Das Lexikon ist etwas weiter entwickelt, als man es von einer einfachen Form der Basisvarietät erwarten könnte, aber es bleibt rudimentär und enthält eine Reihe von nicht zielsprachlichen Bezeichnungen (*Diebstahl* statt *Dieb*, *bedroht*, *Gängester*, *Schis*). Die Inversion ist nur teilweise vorhanden. Es gibt eine Reihe von fossilisierten Chunks, wobei die Verwendung des klitischen *a*, etwa in

hatta, schauta, besonders auffällig ist. Dass es sich bei diesen Formen nicht um Standardendungen, wie bei *diesa* und *ihra* handelt, sondern tatsächlich um chunkähnliche Elemente im Sinne von *hat er – hatta, schaut er – schauta*, deutet darauf hin, dass diese Elemente für den Sprecher offenbar nur schwer beziehungsweise noch nicht analysierbar sind. Deutlich zu beobachten ist ferner die Anwendung des Prinzips der natürlichen Abfolge, das allerdings durch die Reihenfolge der Bilder vorgegeben scheint: *dann, und dann, da, dann ... dann* oder *dana* (danach) sind textstrukturierende Elemente, aus denen sich ein Temporalitätsgerüst ergibt. Als Tempus fungiert hier vorwiegend das Erzählpräsens. Es wechselt sich aber ab mit Perfektformen wie *hatta abgenommen* und *hatta ihra Tascha von dir geklaut* und einigen Präteritumformen, die in chunkähnlichen Formeln vorkommen (*dann waren beide Freunde*). Auffällig ist auch die eingebettete direkte Rede als Mittel der Textualität (*sagt ...*), durch die eine mehrschichtige Sprecherperspektivität (Erzähler, Polizei, Richter, Dame) entsteht. All diese Elemente deuten darauf hin, dass der Sprecher in diesem Text tatsächlich eine Erzählperspektive einnimmt und nicht – wie durch die einleitende Frage gefordert – nur eine Bildbeschreibung vornimmt. Es finden sich keine Hinweise auf eine Nummerierung oder andere Bezeichnungen der einzelnen Bilder. Die Verwendung der sprachlichen Mittel zeigt eine gewisse Beliebigkeit (*waren ... sind ...*).

3.3 Der Weg von der einfachen Varietät zur zielsprachlichen Varietät

Das dritte Beispiel zeigt, wie schnell sich die begrenzten und oft impliziten Kommunikationsmittel der Basisvarietät zu komplexen Textualitätsinstrumenten entwickeln können. Hier das Beispiel von einem dreizehnjährigen russischen Mädchen (Tatjana), das zum Zeitpunkt der Aufnahme erst wenige Wochen in Deutschland lebt, deren Eltern nicht deutschstämmig sind oder Deutsch zuhause sprechen, und das vergleichsweise wenig Kontakt zur deutschsprachigen Umwelt hat, sich aber sichtlich bemüht, die deutsche Sprache schnell zu erwerben. Aufnahme 1 nach wenigen Wochen Aufenthalt in Deutschland:

L(ena): Kannst du mir erklären, wie dieses Spiel funktioniert?

T: ja. dieses Spiel ... ei ... ein Mensch zeig ... zeit, ein Mensch zeit hmm, oder ein Fisch faa zeig und ... dieses zeig und dieses saks: der Fisch oder das Fisch, so. Und wer richtig, nimmt ein solche (zeigt auf eine Spielkarte) ... (Hölscher / Roche 2006, S. 38)

Bei rein struktureller und stichpunktartiger Betrachtungsweise könnte man zu dem Ergebnis kommen, dass Tatjana ein chaotisches Deutsch verwendet, das sie unter Umständen von einer Einstufung in eine altersgemäße Regel-

klasse ausschließt. Oft werden Kinder, die im fortgeschrittenen Schulalter in deutschsprachige Länder zuwandern, in besondere Klassen (Sprachlernklassen, Förderklassen) eingewiesen, aus denen es ihnen oft nicht mehr möglich ist, den Anschluss an die Regelklasse deutschsprachiger Kinder zu finden. Übersehen wird dabei aber, wie schnell manche Kinder die fremde Sprache lernen können, wie viel sie eigentlich schon gelernt haben und wie ihr wirkliches intellektuelles und sprachliches Potenzial ist. Bei Tatjana ist so zum Beispiel trotz des kurzen Aufenthaltes in Deutschland zu beobachten, dass sie zunächst zwar vor allem eine Aneinanderreihung von einzelnen Wörtern, Wortteilen und Teilsätzen vornimmt, aber dennoch bereits Ansätze zur Textualität beherrscht. Offenbar hat Tatjana aber zunächst noch große Probleme mit dem nötigen Inventar der Textualitätsmarkierung. Ihr Sprachbewusstsein scheint immerhin soweit entwickelt, dass sie von einer Art Verbstruktur ausgeht, die eine Füllung der Verbposition vorsieht. Aber sie hat die Feinheiten der Flexion und Syntax und die semantischen Differenzen noch nicht ganz verstanden. Es lässt sich zum Beispiel bei ihr der Ansatz erkennen, nach verschiedenen Verben zu suchen, wobei die Verben häufig aber noch multiple Funktionen haben, also polysem verwendet werden, wie *fahren* und *zeigt*. Diese Verben haben eine gewisse Platzhalterfunktion. *Als* verwendet sie als einzige Konjunktion. Durch die Übernahme von *Dieses Spiel* aus der Frage der Interviewerin stellt sie Kohäsion mittels Referenzidentität her. Damit wird eine Brücke zu der Frage und zu dem Gesprächskontext hergestellt. Interessant ist ferner auch die Verwendung von kataphorischen Elementen wie *ein Mensch* oder *ein Fisch*, die Tatjana hier korrekt einsetzt und auf die sie zum Teil später in anderer Form (etwa mit definitem Artikel) zurückkommt. Das heißt, auch bei Tatjana ist die Entstehung eines Konzeptes von Textualität früh erkennbar. Sie weiß, dass es textuelle Kohärenz gibt und dass diese durch bestimmte Kohäsionsmittel unterstützt werden kann. Mit dem Erwerb von deren Inventar ist sie aber noch sichtbar und hörbar beschäftigt. Die Übernahme von Elementen aus der Rede des anderen Gesprächspartners kennt sie bereits und sie verwendet ansatzweise textinterne Referenzmittel wie kataphorische und anaphorische Elemente.

Während im ersten Text noch große Probleme bei der Ausgestaltung des Inventars (Vokabular) zu beobachten sind, zeigt die nächste Aufnahme, wie Tatjana in kürzester Zeit, nämlich in einem Zeitraum von circa vier Monaten, ihr Textualitätskonzept von einem rudimentären Inventar zu einem komplexen System auszubauen in der Lage ist. Die Aufnahme entstand, als Tatjana gerade mit ihrer jüngeren Schwester ein Spiel aus einem Lernkoffer spielt. Beispiel 2, circa 4 Monate später:

T: Das Spiel geht so. Ei ... ein ... ein Plättchen muss man nehmen und sagen: ‚das ... das ist die Krone‘ und dann schauen – das ist die Krone, dann ist es richtig, muss man da hinlegen. Und so andere auch: ‚das ... das ist das Schwein‘, muss man schauen – das Schwein – und ablegen. Immer und so weiter.

L: Und wieso habt ihr diesen Fisch in diese Scha ... also

T: Das war falsch, also das hat sie gesagt, falsch ist, also muss man ablegen...

(Hölscher / Roche 2006, S. 38)

In diesen kurzen Äußerungen findet sich eine vergleichsweise komplexe Struktur, die in der sprachlichen Realisierung nur noch durch einen leichten Akzent und durch leichte grammatische Abweichungen (wie den gelegentlichen Ausfall thematischer Elemente und die gelegentlich fehlende Inversion) von der Sprache gleichaltriger Kinder, die in Deutschland aufgewachsen sind, zu unterscheiden ist. Tatjana verfügt mittlerweile über verschiedene Tempusformen. Dazu gehören Präteritum, Perfekt und Präsens. Sie verwendet zudem Modalformen und adverbiale Konjunktionen vorwiegend richtig. Durch Temporaladverbien und Konjunktionen stellt sie Kohäsion her, die sie durch die entsprechende Intonation und durch eine angemessene Einführung mit einem anaphorischen Artikel (*das Spiel geht so*) unterstützt. Mit dieser Formel, die sowohl anaphorisch als auch kataphorisch verweist, wählt sie ein ideales Bindeglied zu der Fragestellung der Beobachterin und zu ihrer folgenden Erklärung.

4. VOM WORT ZUM TEXT

An Hand der folgenden Prinzipien lässt sich zusammenfassen, wie der Lerner zum Text kommt.

- Gelernt wird vor allem, wenn authentische Anlässe bestehen. (Motivationsprinzip)
- Die Grammatik entwickelt sich aus den Wörtern. Nicht umgekehrt. (Lexikalitätsprinzip)
- Es gibt ein Grundinventar pragmatischer Prinzipien (basic variety/pragmatic mode), auf dem der Strukturwerb nach Kriterien der Relevanz und Komplexität aufbaut und zur Textkompetenz führt. (Konstruktionsprinzip)
- Gelernt wird, was im Vordergrund steht. (Auffälligkeitsprinzip)
- Situativer Sprachgebrauch in Texten bedingt kulturelle Handlungsfähigkeit. (Situativitätsprinzip)
- Wenn Wörter und Grammatik als Handlungen in Texten verstanden werden, dann kann man an ihrem Erfolg (oder ggf. Misserfolg) lernen. (Handlungsprinzip)

- Unterschiedliche Situationen erfordern unterschiedliche sprachliche Mittel. (Variationsprinzip).
- Den Aufbau der Strukturen beeinflussen auch interne Abläufe der erwerbslinguistischen Systematik. (Progressionsprinzip).

Auch in frühen Erwerbsstadien haben Lerner ein Bewusstsein für Textualität, das sie vor allem mit impliziten Verfahren der Kohärenzstiftung ausdrücken. Von hier aus entwickelt sich, je nach kommunikativem Bedarf, ein System markierter Kohäsions- und anderer Textstrukturierungsmittel.

Die Produktionsaufgabe des Lernens auf dem Weg zum Text ist also (nach dem Verstehen und der Analyse) erstens die Benennung des Inhalts durch einzelne Begriffe und Wörter, zweitens die Anordnung der Inhaltselemente, wobei hier dann die Grammatik der Basisvarietät einsetzt, und drittens die Einbettung in den richtigen Diskurstyp oder die richtige Textsorte. Diese Einbettung ist zunächst ganz der Situation überlassen, das heißt, sie entsteht aus der Situation (mit vielen non-verbalen und deiktischen Elementen), bevor zu einem späteren Zeitpunkt kognitive Textualitätskonzepte in Form von Sequenzierungselementen sprachlich abgebildet werden (hierzu vgl. Bamberg 2004, S. 315).

5. SZENARIENDIDAKTIK

Ein besonders geeignetes (aber nicht das einzige) Mittel, diesen Weg zur Textualität zu fördern, bietet die so genannte Szenariendidaktik (vgl. Hölscher 2003–2005, 2007; Hölscher / Piepho / Roche 2006; Hölscher / Roche 2006, S. 6). In der Szenariendidaktik werden realitätsnahe Situationen geschaffen, in denen Lerner mit Sprache handeln und in denen sie im Sinne des konstruktivistischen Lernmodells Rückmeldungen bei den Kommunikationspartnern generieren, die ihnen helfen, Hypothesen zu bilden und zu testen und zu korrigieren. Dies geschieht sowohl in Bezug auf den Inhalt, als auch in Bezug auf die Form. Vorteil der Szenariendidaktik ist, dass diese Situationen vergleichsweise sanktionsfreie Räume darstellen, so wie es in der Alltagskommunikation üblich ist. Die wichtigsten „Sanktionen“ bestehen in den Reaktionen der Gesprächsteilnehmer, zum Beispiel in einem Schmunzeln, einem unterstützenden oder kritischen Blick, einem Nicken oder Kopfschütteln oder ähnlichem, oder in verbalen Reaktionen wie einem Nachfragen, Verbessern oder Erklären und natürlich in den Handlungen der Gesprächspartner. Sprachliche Parallelinformationen lassen sich so direkt auf ihre Adäquatheit überprüfen. Wichtiges Element der Szenariendidaktik ist gerade bei jüngeren Lernern auch das Füh-

ren eines Sprachtagebuchs im Sinne eines Portfolios, in dem die Lerner ihren Lernfortschritt aus eigener, subjektiver Perspektive dokumentieren. Auch hieraus ergeben sich Sprachimpulse aus dem sprachlichen Umfeld, die Lerner und Lehrkräfte explizit für einen begleitenden Unterricht aufnehmen sollten. So können Wortschatzstrukturen und Redemittel, die sich aus dem Umfeld ergeben, auch in den Unterricht Eingang finden. Die Szenariendidaktik eignet sich auch deshalb besonders, weil sie fertigungsbezogen und kompetenzbezogen im Sinne des *capability*-Ansatzes (Baros 2008) vorgeht und versucht, individuelle Stärken zu fördern und individuelle Schwächen auszugleichen. Um diesen Prozess zu unterstützen, vermittelt sie besondere Recherche-, Archivierungs- und Lernstrategien, die die Lerner je nach Zielsetzung und Kompetenzen selbstständig verwenden oder im Rahmen einer Teamarbeit vertiefen und üben können. In der Regel wird es bei solchen Aufgaben nicht möglich sein, nur mit einzelnen Äußerungselementen zu kommunizieren, sondern nur in Texten. Das sind häufig mündliche Texte. Die Szenarien führen aber systematisch auch zur Produktion schriftlicher Texte, bei Kindern zum Beispiel zur Erstellung einer Speisekarte von einem Ritterfest, zu Tagebucheinträgen, zu Briefen, zu Bastelanweisungen, zu Bauanleitungen oder auch zu Erzählungen und anderen fiktionalen Texten. Die Szenariendidaktik bietet dabei also gerade für junge Lerner ideale Möglichkeiten, vom Verstehen einzelner Wörter und Äußerungen zum Produzieren von Texten zu gelangen. Dabei können gleichzeitig auch die Reaktionen des Umfeldes erfahren und für den weiteren Spracherwerb nutzbar gemacht werden. Außerdem bilden Szenarien das ideale Experimentierfeld zur Zerlegung von Chunks, mit denen Lerner im Input in der Regel in überdurchschnittlichem Maß konfrontiert werden (*rich input*). Auf ganz ähnliche Weise erfolgt der Spracherwerb aber auch bei Erwachsenen, wenn man etwa daran denkt, wie in den Fachsprachenprogrammen der Deutsch-Uni Online (DUO) Szenarien für Fachwissenschaftler geschaffen und bearbeitet werden, die in der Nanophysik, in den Biowissenschaften, in Jura, in der Politikwissenschaft, in Medizin, in der Psycholinguistik oder in den Ingenieurwissenschaften forschen oder studieren. Auch hier gilt das gleiche Prinzip: die Konfrontation mit reichem, authentischem Input, mit vielen Chunks und Wörtern, zu denen die Lerner leichten Zugang haben, sowie die aktive Interaktion in aufgabenorientierten Handlungszusammenhängen mit dem Ziel, die Welt in Texte zu fassen und dafür die nötigen Textualitätskompetenzen zu erwerben.

6. LITERATUR

- Al-Mouslie, Rabya, *Zur Fossilisierung im Spracherwerb bei arabischsprachigen Deutschlernern*, unveröffentlichte Masterarbeit, GJU, Amman 2009.
- Bamberg, Michael, *Narrative discourse and identities*, in Meister, Jan Cristoph / Kindt, Tom / Schernus, Wilhelm (Hgg.), *Narratology beyond literary criticism*, de Gruyter, Berlin – New York 2004, S. 213–237.
- Baros, Wassilios, *Bildung und Überprüfung von Hypothesen in der Migrationsforschung – Zum Verwertungszusammenhang von wissenschaftlichen Erkenntnissen am Beispiel des Neo-Assimilationsansatzes in der Bilingualismusdebatte*, in „conflict & communication online“, 7–2, 2008, S. 1–10.
- EVAS, *Evaluation von Sprachförderung bei Vorschulkindern*, <http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/seiten/evas.htm> (25.01.2010).
- Givón, Talmy, *From Discourse to Syntax. Grammar as a Processing Strategy*, in Givón, Talmy (Hg.), *Syntax and Semantics Vol. 12, Discourse and Syntax*, Academic Press, New York 1979, S. 81–112.
- Haberzettl, Stefanie, *Konstruktionen im Zweitspracherwerb*, in Fischer, Kerstin / Stefanowitsch, Anatol (Hgg.), *Konstruktionsgrammatik: Von der Anwendung zur Theorie*, Stauffenburg, Tübingen 2006, S. 55–77.
- Handwerker, Brigitte, *Chunks und Konstruktionen. – Zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz*, in „Estudios Filológicos Alemanes“, 15, 2008, S. 49–64.
- Handwerker, Brigitte / Madlener, Karin, *Chunks für Deutsch als Fremdsprache. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung (mit DVD)*, Schneider, Hohengehren 2009.
- Hofmann, Nicole / Polotzek, Silvana / Roos, Jeanette / Schöler, Hermann, *Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Budrich, Leverkusen – Opladen 2008³, S. 291–300.
- Hölscher, Petra, *Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht*. Teil 1: *Vorkurs*; Teil 2: *Sprachhandeln in den Klassen 1 bis 4 interkulturell – integrativ – interaktiv*; Teil 3: *Sprachhandeln in den Klassen 5 bis 9 interkulturell – integrativ – interaktiv*, Finken, Oberursel 2003–2004–2005.
- Hölscher, Petra, *Lernszenarien. Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden*, in Ahrenholz, Bernt, *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, Fillibach, Freiburg 2007, S. 151–168.
- Hölscher, Petra / Piepho, Hans Eberhard / Roche, Jörg, *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*, Finken, Oberursel 2006.

- Hölscher, Petra / Roche, Jörg, *Lernszenarien. Die neue Philosophie des Sprachenlernens*, DVD mit Begleitbuch, Finken, Oberursel 2006.
- Klein, Wolfgang / Perdue, Clive, *The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)*, in „Second Language Research“, 4, 1997, S. 301–347.
- Klein, Wolfgang / Perdue, Clive, *Utterance structure*, in Perdue, Clive (Hg.), *Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives*, CUP, Cambridge 1993, S. 3–40.
- Klein, Wolfgang / Perdue, Clive, *Utterance structure: Developing grammars again*, Benjamins, Amsterdam 1992.
- Klein, Wolfgang / Perdue, Clive, *The learner's problem of arranging words*, in MacWhinney, Brian / Bates, Elizabeth (Hgg.), *The crosslinguistic study of sentence processing*, CUP, Cambridge 1989.
- Klein, Wolfgang / Perdue, Clive, *Comment résoudre une tâche verbale complexe avec peu de moyens linguistiques?* in Giacomini, Alain / Véronique, Daniel (Hgg.), *Acquisition d'une Langue Étrangère*, Bd. 1, Service des Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence 1986, S. 306–330.
- Landesstiftung Baden-Württemberg, *Fachtagung „Sag' mal was – Sprachförderung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis“*, im Druck, Stuttgart 29. und 30. April 2009; online Fassung: <http://www.sagmalwas-bw.de/fachtagung/dokumentation/>.
- Papert, Seymour, *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*, Basic Books, New York 1980.
- Pienemann, Manfred, *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam 1998, S. 117.
- Raab, Susanne / Rödel, Michael, *Worauf kann sich der Sprachunterricht stützen?*, „Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik“ (LiLi), 153, 2009, S. 127–134.
- Roche, Jörg, *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*, UTB, Tübingen 2008.
- Stutterheim, Christiane von, *Temporalität in der Zweitsprache. Eine Untersuchung zum Erwerb des Deutschen durch türkische Gastarbeiter*, de Gruyter, Berlin – New York 1989.
- Tomasello, Michael, *Acquiring linguistic constructions*, in Kuhn, Deanna / Siegler, Robert (Hgg.), *Handbook of Child Psychology*, Wiley, New York 2006, S. 256–298.
- Tomasello, Michael, *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, HUP, Harvard 2003.
- Wong-Fillmore, Lily, *Individual differences in second language acquisition*, in Fillmore, Charles J. / Kempler, Daniel / Wang, William S.-Y. (Hgg.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*, Academic Press, New York 1979, S. 203–228.