

FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE

Ústav germánských studií

Bakalářská práce

Nora Kořánová

**Zu einigen Aspekten von „German with Ease“ aus der Sicht des
Spracherwerbs**

K některým aspektům “German with Ease” z hlediska akvizice jazyka

On some aspects of “German with Ease” from the point of view of language
acquisition

Praha 2014

Vedoucí práce: Dr. des. Boris Blahak

Poděkování

Můj upřímný dík patří především vedoucímu této bakalářské práce Dr. des. Borisi Blahakovi za ochotnou spolupráci, podporu a věnovaný čas.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1. 5. 2014

podpis

Abstract

Die vorliegende Bachelorarbeit befasst sich mit der Erwerbssequenz der Verbstellung im Deutschen, mit Blick auf die Gebräuchlichkeit und Umsetzung der Erwerbssequenz in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts. Den tatsächlichen Untersuchungsgegenstand stellt das Lehrwerk „German with Ease“ des Unternehmens Assimil dar, das auf Selbstlerner gerichtet ist und eine dem L1-Erwerb nahe Methode verspricht. Es handelt sich ergo um eine kritische Lehrwerkanalyse mit theoretischem Hintergrund. Innerhalb des theoretischen Teils wird das Assimil-Lehrwerk beschrieben und mit anderen existierenden Methoden des Fremdsprachenunterrichts verglichen mit anschließendem Exkurs in psycholinguistische Untersuchungen der Erwerbssequenzen. Im praktischen Teil der Arbeit werden die Art der intendierten Datenerhebung beschrieben und deren Ergebnisse präsentiert und analysiert. Schließlich werden aus den Ergebnissen Schlussfolgerungen gezogen und auf ihrer Grundlage einige Vorschläge gemacht, die zur Verbesserung des Lehrwerks führen sollten. Das Ziel der Arbeit ist es zu erforschen, in welchem Maße die Erwerbssequenz der Verbstellung in dem untersuchten Assimil-Lehrwerk respektiert wird.

Schlüsselwörter

L2-Erwerb, Lehrwerkanalyse, Erwerbssequenz, Verbstellung, Fremdsprachenunterricht, Wortstellung, Psycholinguistik, ZISA-Studie, Methodologie

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá postupem (resp. sekvencí) osvojování německého slovosledu a použitelností tohoto postupu při výuce cizího jazyka. Materiálový podklad zkoumání tvoří učebnice pro samouky „German with Ease“ společnosti Assimil. Tato učebnice, podle názoru autorů, nabízí metodu výuky jazyka, která se zakládá na principech podobných těm, jež jsou uplatňovány při akvizici L1. Konkrétně je cílem práce posoudit, do jaké míry byla sekvence osvojování syntaxe v učebnici Assimil respektována. Svou povahou je tedy práce kritickou analýzou učebnice založenou na poznatcích z psycholinguistiky. Teoretická část práce podává popis učebnice a srovnává metodu Assimil s jinými existujícími metodami. Zároveň představuje psycholinguistické zázemí studia sekvencí v osvojování jazyka. Praktická část se soustředí na kritéria výběru dat, následnou prezentaci těchto dat a jejich vyhodnocení. Na základě závěrů z praktické části jsou předloženy návrhy, které by měly přispět ke zkvalitnění učebnice.

Klíčová slova

akvizice , osvojování L2, analýza učebnice, německá syntax, slovesa, slovosled výuka cizího jazyka, psycholinguistika, studie ZISA, metodologie

Abstract

This bachelor thesis deals with a specific sequence in the acquisition of German verb placement. The actual subject of research is the language textbook for self-learners “German with Ease” produced by the company Assimil. The textbook supposedly offers a method based on similar principles, which apply in L1 acquisition. The goal of the thesis is to assess to what extent the acquisition sequence has been respected in the textbook. The thesis thus provides a critical analysis of the textbook on a psycholinguistic background. The theoretical part consists of a

description of the textbook and compares the Assimil method with other existing methods. It also reviews the psycholinguistic research in the field of acquisition sequences. The practical part of the thesis describes data types and foci, data selection, data presentation and evaluation. Based on the conclusions of the practical part, changes are presented, which may result in the textbook quality enhancement.

Key words

L2 acquisition, textbook analysis, acquisition sequence, syntax, positioning of the verb, language teaching, word order, psycholinguistics, ZISA study, teaching method

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	6
2	Assimil: German with Ease.....	9
2.1	Gründe für die Auswahl des Assimil-Lehrwerks.....	9
2.2	Die Assimil-Methode.....	9
2.3	Entwicklung des Lehrwerks.....	12
2.4	Vergleich mit anderen Methoden.....	12
2.5	Aufbau des Lehrwerks.....	14
3	Erwerbssequenzen in der Verbstellung.....	17
3.1	Natürliche Erwerbssequenzen.....	17
3.2	Die ZISA-Studie.....	18
3.3	Die DiGS-Studie.....	20
3.4	Gebräuchlichkeit der Befunde im Fremdsprachenunterricht.....	21
4	Praktischer Teil der Arbeit.....	24
4.1	Verbstellung des Deutschen – ein kurzer Exkurs.....	24
4.2	Probleme der Datenerhebung.....	24
4.3	Maßgebende Faktoren der Datenerhebung.....	25
4.3.1	Explizite versus implizite Erwähnung.....	26
4.3.2	Beschränkung auf den ersten Teil.....	26
4.4	Ergebnisse der Datenanalyse.....	27
4.3.5	Histogramme zur Verdeutlichung der gesammelten Daten.....	28
4.5	Auswertung der Daten.....	29
4.5.1	Stufe IV – Verbklammer.....	29
4.5.2	Stufe V – Inversion.....	30
4.5.3	Stufe VI – Endstellung in Nebensätzen (Nebensatzstellung).....	32
4.6	Zusammenfassend zu der Datenanalyse.....	33
4.7	Hypothetische Vorschläge zur „Verbesserung“.....	34
5	Zusammenfassung und Ausblick.....	36
6	Verwendete und zitierte Literatur.....	37
7	Anhang – die gesammelten Daten.....	40

1 Einleitung

„Whenever the literary German dives into a sentence, that is the last you are going to see of him till he emerges on the other side of his Atlantic with his verb in his mouth.“ - Mark Twain

Die Kommentare Mark Twains über die „awful German language“ sind vielen bekannt. Seine Kämpfe mit dem für ihn beinahe traumatischen Deutschen beschrieb er mehrmals in verschiedenen Kontexten zur Unterhaltung seines Publikums und er stieß dabei verständlicherweise auch auf die deutsche Wortstellung. Denn in ihr besteht einer der markantesten Merkmale des Deutschen. Nicht nur Mark Twain, sondern auch zahllosen Lernern und Deutschlehrern nach ihm, bereitete die deutsche Wortstellung Schwierigkeiten. Daher ist sie auch zu einer der unterrichtsrelevanten Untersuchungsgegenstände der Psycholinguistik und der in ihr angesiedelten Spracherwerbsforschung geworden. Wie wird die deutsche Syntax erworben und auf welcher Weise können die Ergebnisse psycholinguistischer Forschung Anwendung im Fremdsprachenunterricht finden? Solche Fragen formen eine Brücke zwischen zwei Disziplinen, der Psycholinguistik und dem Fremdsprachenunterricht, und deuten darauf, dass psycholinguistische Forschung auch für den alltäglichen Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung sein kann. Wie wird aber in der Realität mit den Ergebnissen psychologischer Forschung umgegangen und wie weit können sie in den praktischen Fremdsprachenunterricht integriert werden? Werden sie zum Beispiel in der Herstellung von Lehrwerken berücksichtigt? Die Suche nach Antworten zu diesen Fragen hat die vorliegende Arbeit inspiriert und geprägt, eine Hoffnung vollständige Antworten zu liefern besteht dabei jedoch nicht.

Die vorliegende Bachelorarbeit versucht die Auseinandersetzung eines Lehrwerks mit den deutschen Wortstellungsregeln zu analysieren und das Vorgehen des Lehrwerks mit einigen Befunden der Psycholinguistik zu konfrontieren. Der Untersuchungsgegenstand ist ein Lehrwerk des Unternehmens *Assimil* mit dem Titel „German with Ease“ oder „Deutsch ohne Mühe“ für Sprecher des Englischen, das Lehrwerk ist aber bereits für verschiedene Ausgangssprachen erschienen. Das *Assimil*-Lehrwerk präsentiert eine besondere Methode für Selbstlerner des Deutschen, die dem Lerner die Sprache unterhaltsam, mühelos und auf eine „natürliche“ Weise beibringen soll und zwar auf die gleiche Weise wie es dies im kindlichen L1-Erwerb verlaufe. Es handelt sich also um einen Versuch, aus den Merkmalen des L1-Erwerbs und des ungesteuerten L2-Erwerbs eine Methode für den gesteuerten L2-Erwerb zu konstruieren. Die Frage, die nun entsteht, lautet, ob der Bezug auf den Erstsprachenerwerb und den ungesteuerten Zweitsprachenerwerb nur eine Marketingstrategie ist, oder ob hinter dem Aufbau des Lehrwerks tatsächlich reale Überlegungen und psycholinguistische Forschung

stehen. Weil eine vollständige Analyse des Lehrbuchs aus allen mögliche Perspektiven im Rahmen einer Bachelorarbeit nicht zu leisten ist, wird in dieser Bachelorarbeit nur ein Aspekt hervorgehoben und zwar die Stellung des Verbs.

Der Erwerb der Stellung des deutschen Verbs ist ein von der Psycholinguistik häufig untersuchtes Thema und war in den vergangenen 40 Jahren Gegenstand vieler Studien, die sowohl am gesteuerten als auch am ungesteuerten L1-Erwerb getestet worden sind. Eine vor allem in den späten 1980er und 1990er Jahren viel untersuchte Theorie ist, dass im Zweitspracherwerb eine feste Erwerbssequenz existiert, die alle Lerner des Deutschen durchlaufen, sie gilt also als universell. Die genannte Erwerbsabfolge hat mehrere Stufen, die in sukzessiver Weise aneinander anschließen und jeweils eine Bedingung für den Erwerb der nächsten darstellt. Diese Erwerbsabfolge wurde bei Gruppen von Lernern mit unterschiedlichen Ausgangssprachen entdeckt und ist bis heute aktuell.

Weil die Befunde der Psycholinguistik zweifellos unter anderem zu der Optimierung des Fremdsprachenunterrichts führen sollen, wäre es unsinnig in Lehrbüchern nach Methoden vorzugehen, die ihnen zuwider laufen, besonders wenn dies zu Hemmungen und zur Verlangsamung des Erwerbsprozesses führen könnte. Das *Assimil*-Unternehmen gibt an, dass der Lerner die Sprache durch diese Methode besonders schnell erwerben kann, was ein wesentliches Argument dafür ist, die Erwerbssequenzen in dem *Assimil*-Lehrwerk zu berücksichtigen. Außerdem ist zu erwarten, dass ein Lehrwerk, das eine „natürliche“ und an den L1-Erwerb angelehnte Methode verspricht, die Erwerbssequenzen respektiert, die sowohl im natürlichen L2-Erwerb als auch im L1-Erwerb bestätigt worden sind.

Die vorliegende Arbeit setzt sich aus einem theoretischen und einem empirischen Teil zusammen. Im theoretischen Teil wird die *Assimil*-Methode zunächst ausführlich beschrieben und anhand sekundärer Literatur mit anderen existierenden Methoden des Fremdsprachenunterrichts verglichen. Dabei wird auch die Entwicklung des Lehrwerks mit Rücksicht auf den technischen Fortschritt kommentiert. Danach wird der Aufbau des Lehrwerks beschrieben und kommentiert mit Bezug auf die Funktion einzelner Teile für die Methode als ganze. Zunächst wird der Erwerbsabfolge der Stellung des finiten Verbs ein Teil der Arbeit gewidmet. In diesem Teil wird die bisherige Forschung zum Thema Erwerbssequenzen zusammengefasst und reflektiert, mit anschließender Diskussion über die Gebräuchlichkeit dieser Erwerbsabfolge für den Fremdsprachenunterricht.

Der empirische Teil der Arbeit ist die Untersuchung des Lehrwerks an sich. Zuerst wird erklärt, welche Faktoren bei der Datenerhebung berücksichtigt werden und wie die Analyse verläuft.

Zunächst werden die Ergebnisse kommentiert und Vorschläge zur Verbesserung des Lehrwerks gemacht.

In den folgenden Abschnitten werden einige Termini verwendet, die eine weitere Definition erfordern:

Mit dem *L1-Erwerb*, auch Erstspracherwerb genannt, wird der Erwerb der ersten natürlichen Sprache (L1) verstanden. Unter dem Terminus *L2-Erwerb* wird der Erwerb jeder weiteren Fremdsprache verstanden. Wenn zum Beispiel in der Schule eine zweite und dritte Fremdsprache erlernt wird, heißt dieser Prozess in beiden Fällen L2-Erwerb (vgl. Edmondson, House, 2011: 8). Oft werden auch die Termini Fremdspracherwerb und Zweitspracherwerb benutzt, die dem Begriff L2-Erwerb synonym untergeordnet und mit ihm selbst nicht bedeutungsgleich sind. Sie haben mit den Bedingungen des Spracherwerbs zu tun und es wird zwischen ihnen für die Zwecke dieser Arbeit kein Unterschied gemacht (vgl. Edmondson, House, 2011: 10). Mit dem Terminus *Ausgangssprache* wird die Sprache verstanden, für deren Sprecher ein Lehrwerk adaptiert worden ist, die Instruktion erfolgt also in dieser Sprache. *Ungesteuerter* oder *natürlicher Spracherwerb* ist die Bezeichnung eines Erwerbs ohne Instruktion, *gesteuerter Spracherwerb* erfolgt dagegen durch Instruktion in einer Institution, bzw. durch ein Lehrwerk.

2 Assimil: German with Ease

2.1 Gründe für die Auswahl des Assimil-Lehrwerks

Die Entscheidung, das Assimil-Lehrwerk zu untersuchen und nicht ein anderes Lehrwerk ist auf mehrere Gründe zurückzuführen. Dazu gehören erstens methodische Ansätze des Buches, die an ‚natürlichen Erwerb‘ (ungesteuert) und an den L1-Erwerb erinnern sollen, zweitens die Behauptung, dass ein Anfänger die B2-Stufe des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens innerhalb von wenigen Monaten erreichen kann, und drittens ein persönliches Interesse. Dieses persönliche Interesse ergibt sich daraus, dass ich die Assimil-Methode selbst ausprobiert habe, als ich Französisch lernte. In den folgenden Abschnitten soll diese Methode beschrieben und kommentiert werden.

2.2 Die Assimil-Methode

Die *Assimil method*, wie sie auf der Webseite (vgl. Assimil, [wwwa](http://www.assimil.com)) des Unternehmens und in den *Assimil* Lehrwerken, genannt wird, ist eine Methode für Selbstlerner. Die Konzeption der Reihe ist auf verschiedene Ausgangssprachen (Arabisch, Niederländisch, Englisch, Französisch, Deutsch, Ungarisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch) und Fremdsprachen (nach der *Assimil*-Webseite über 40) übertragen worden.

In der vorliegenden Arbeit wird das Lehrwerk *German with Ease* betrachtet, das für Lerner mit L1 Englisch gedacht ist. Der Schwerpunkt der Methode liegt auf täglichem Lesen und Hören deutschsprachiger Texte. Den Hauptteil des Lehrwerks bilden deutschsprachige Texte und deren Übersetzungen ins Englische, wobei jede Lektion einen solchen Text und seine englische Übersetzung enthält. Dazu werden in jedem Kapitel noch einige Anweisungen betreffend der Aussprache und Bemerkungen zur Grammatik gegeben, die direkt auf den gegebenen Text reagieren. Schließlich sind in jedem Kapitel jeweils zwei Übungen zum Text zu finden. Auf dieser Weise werden insgesamt 100 Lektionen aufgebaut.

Das Lehrwerk setzt sich zum Ziel den Lerner mit dem Alltagsdeutsch vertraut zu machen, sodass auch Anfänger nach einigen Monaten eine Konversation verstehen können und verständlich sprechen können (vgl. *German with Ease*, 2001: VII). Auf der *Assimil*-Webseite steht sogar, dass die Stufe B2 innerhalb von wenigen Monaten erreicht werden kann: „Am Ende erreicht der Lerner die Stufe B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen d.h. er wird sich in Alltagssituationen **fließend mit Deutschen** unterhalten können und das ganz ohne Auswendiglernen und Grammtikpauken“ (Assimil, [wwwb](http://www.assimil.com)) Der Lerner soll die Texte hören,

lesen und nachsprechen und das am besten jeden Tag. Dadurch soll die „angeborene Fähigkeit des Lernens“ aktiviert werden:

„The most important rule is: do a little **every day**.¹ It is only through constant contact that one's natural powers of learning are exploited to the full. Even if you devote only ten to fifteen minutes each day to the course, do so **every day**, and do it when you are relaxed” (German with Ease, 2001: VII).

Dabei wird dem Lerner aber auch gesagt, er solle nichts auswendig lernen oder keinesfalls versuchen, zu viel auf einmal zu lernen (vgl. German with Ease, 2001: VII). Die Phrase „natural powers of learning“ erweckt den Eindruck, dass das Lehrbuch mit natürlichen Prozessen des Erwerbs arbeiten will. Daraus folgt, dass die Methode auch die Befunde der Spracherwerbsforschung respektieren und einigermaßen in sich integrieren sollte.

Die Methode besteht aus zwei Teilen, einem „passiven“ und einem „aktiven“. In der Einführung werden diese zwei Teile beschrieben und als „First Wave“ (Lektion 1-50) und „Second Wave“ (Lektion 50-100) bezeichnet.

In der *First Wave* soll der Lerner nur zuhören, nachsprechen und verstehen. Er soll die Texte laut lesen, mit der Übersetzung vergleichen und dazu mit den relevanten Notizen arbeiten, er soll aber der Grammatik nicht zu viel Aufmerksamkeit schenken (vgl. German with Ease, 2001: VII). Interessant ist vor allem die Behauptung „As you proceed, you will gradually assimilate the basic constructions of the language in the same way as you assimilated your native language.“ Mit der *Assimil*-Methode soll sich also der Lerner die Fremdsprache auf die gleiche Weise aneignen, wie dies bei seinem L1-Erwerb geschehen ist.

Die Behauptung, dass diese Phase passiv sei, trifft nicht ganz zu, da jede Lektion auch zwei Übungen enthält: einen Lückentext und eine Übersetzung bestimmter Phrasen, mit Antworten gleich auf der nächsten Seite. Generell ist die Behauptung, dass das Kind die Muttersprache bloß ‚assimiliert‘, ohne zugleich irgendeinen Output zu zeigen, zweifelhaft, wenn nicht sogar unhaltbar. Kinder geben von früh an Zeichen, dass sie nicht bloß das wiederholen, was sie hören, sondern auch kreativ mit der Sprache umgehen. So entstehen zum Teil ungrammatische Äußerungen, die aber gleichzeitig systematisch und ein Zeichen des verlaufenden Erwerbs sind (vgl. Edmondson, House, 2011: 138). Die Behauptung, dass Kinder beim L1-Erwerb eine passive Phase durchlaufen in der sie die Sprache nur ‚assimilieren‘ ist also kaum zu beweisen.

¹ Die typografischen Besonderheiten (Fettdruck, Kursive usw.) werden hier wie im Original wiedergegeben.

Für die *Second Wave* gibt es die gleiche Vorgehensweise wie für die *First Wave*, außerdem soll der Lerner noch zu den früheren Lektionen zurückkehren,² sie noch einmal hören und nachsprechen, dann die deutsche Seite zudecken und aus dem Englischen ins Deutsche übersetzen. Dies soll nur zusätzliche fünf bis zehn Minuten jeden Tag dauern (vgl. German with Ease, 2001: 204).

Die grundsätzliche Frage, die bei der Betrachtung der Assimil-Methode auftaucht, ist, ob eine Sprache fast ohne selbstständigen kreativen Output³ erworben werden kann. Dies ist keine einfache Frage, und für ihre Beantwortung ist innerhalb dieser Bachelorarbeit nicht genug Platz. Es wird jetzt trotzdem versucht zu erklären, warum Spracherwerb ohne Output deutlich langsamer und uneffektiver verläuft. Output kann das Fremdsprachenlernen fördern, das ist eine weithin akzeptierte Annahme:

„Durch den Versuch, sich in der Fremdsprache mit teilweise unsicher beherrschten Sprachmitteln auszudrücken, werden vorhandene Kenntnisse aktiviert, vertieft, neu miteinander in Verbindung gebracht und automatisiert – was das Sprachlernen fördert“ (Edmondson, House, 2011: 275).

Es ist also anzunehmen, dass das Lernen völlig ohne selbstständigen Output wesentlich langsamer verläuft und es werden eher die passiven Sprachleistungen (Verstehensleistungen) entwickelt. Diese Behauptungen sind aber nicht einfach zu beweisen (vgl. Edmondson, House, 2011: 275).

Die Annahme, dass ein verständlicher Input genügt, um eine Sprache zu erwerben, erinnert an die intensiv kritisierte Input-Hypothese von Krashen. Er behauptet: „Der Mensch erwirbt Sprache nur durch das Verstehen von Mitteilungen oder die Aufnahme von ‚verständlichem Input‘“ (Krashen, zit. nach Edmondson, House, 2011: 268). *Assimil* scheint genau nach dieser Theorie vorzugehen. Der Unterschied liegt aber in der fehlenden Kommunikation. Denn auch Krashen nimmt an, dass Kommunikation während des Erwerbsprozesses stattfindet und dass sie an dem Erwerbsprozess beteiligt ist (vgl. Edmondson, House, 2011: 268). Er schließt also nicht aus, dass ein Output während des Erwerbsprozesses auftritt, nur, dass dieser für den Erwerbsprozess nötig ist. Dafür gibt es jedoch keine empirischen Belege (vgl. Edmondson, House, 2011: 268).

² Mit Lektion 50 wird also noch die Lektion 1 wiederholt, mit Lektion 51 auch Lektion 2 usw.

³ Mit Output wird hier die Produktion des Lerners gemeint.

2.3 Entwicklung des Lehrwerks

Nach der *Assimil*-Homepage sei die *Assimil*-Reihe im Jahre 1929 von Alphonse Chérel gegründet worden. Die *Assimil Method* ist kein breit anerkannter Terminus und auch nach längerem Suchen war es nicht möglich in einem Fachbuch Informationen über die Konzeption zu finden oder es an eine breitere didaktische Strömung angegrenzt auszumachen. Der Vorsitzende des *Assimil*-Unternehmens, Alphonse Chérels Enkel, Yannick Chérel, sagt in einem Webartikel: „Although the formats and technologies have evolved, the basic principle and the method have remained the same“ (Commerce international, www).

2.4 Vergleich mit anderen Methoden

Die *Assimil Method* ist selbst keine breit anerkannte Methode. Sie ähnelt aber in vielen Aspekten einigen bereits beschriebenen didaktischen Methoden. Erstens hat sie vieles gemeinsam mit der *Direkten Methode*, die schon während der zweiten Hälfte des 19. Jh. als Alternative zur *Grammatik-Übersetzungs-Methode* propagiert wurde (vgl. Bausch et al., 1995: 183). Diese damalige Neuerung entstand aus dem Versuch, ein Verfahren zu entwickeln, das für die lebenden Sprachen angemessener sei.⁴ Die *Direkte Methode*, die auch ‚induktive‘ oder ‚natürliche‘ Methode genannt wird, hatte keine geschlossene Konzeption. Einige ihrer Vertreter schlugen „induktive Verfahren der Grammatikermittlung anhand geeigneter Texte“ (Bausch et al., 1995: 183) vor. Andere haben versucht, den Lernern Umgangssprache durch Konversation oder durch Spiel beizubringen. Die Fremdsprache sollte auf einer ähnlichen Weise wie die Muttersprache erlernt werden. Dabei wurde der gesprochenen Sprache und dem „natürlichen Spracherwerb“ Vorrang gegeben (vgl. Bausch et al., 1995: 183).

Ähnlichkeiten in den vorgeschlagenen Vorgehensweisen der *Direkten Methode* und der *Assimil Method* bestehen also in der nicht näher definierten „Natürlichkeit“ in der „Anlehnung an das Erlernen der Muttersprache“, in dem sie von dem Lerner kein Auswendiglernen verlangen und erwarten, dass er die Grammatik auf eine ‚induktive‘ Weise von selbst erwirbt. Auch die zeitliche Einordnung stimmt mit der *Assimil*-Methode überein, denn die *Direkte Methode* entwickelte sich am Ende des 19. und am Anfang des 20. Jhd. und das erste *Assimil*-Lehrwerk erschien 1929. Es ist also anzunehmen, dass Chérel durch die didaktischen Tendenzen seiner Zeit beeinflusst war. Chérel war auch nicht der erste oder der einzige, der in dieser Zeit eine alternative Methode des Fremdsprachenlernens anstrebte. Ein tschechischer Autodidaktiker, mit dem sich A. Chérel

⁴ Die *Grammatik-Übersetzungs-Methode* hat sich nach dem Vorbild des etablierten altsprachlichen Unterrichts (Latein, Griechisch) entwickelt. (vgl. Bausch et al. 1995: 182.)

vergleichen lässt, ist František Vymazal. Seine Serie der Lehrbücher *Leicht und schnell*⁵ für Selbstlerner wie auch für den Schulunterricht, war ebenfalls ein Versuch, sich von der traditionellen didaktischen *Grammatik-Übersetzungs-Methode* zu befreien. Vymazal hat in seinen Büchern versucht, anhand von Texten, die Alltagssituationen darstellten, neue Vokabeln und grammatische Erscheinungen zu präsentieren. Die Schüler sollten Sätze aus dem Alltagsleben durch Nachsprechen und Aufschreiben memorieren, der grammatische Lehrstoff wurde auf das Minimum reduziert und induktiv vermittelt (vom Beispiel zu Regel). Die Methode ließ auch Übersetzungen aus der Muttersprache zu, aber nicht im Anfangsunterricht (vgl. Spáčilová, 2002: 98).

Von einigen wird Vymazals Methode auch *Vermittelnde Methode* genannt (vgl. Spáčilová, 2002: 100). Dieser Terminus steht jedoch bei anderen Autoren (vgl. Bausch et al., 1995: 184) für eine in den 1950er Jahren verwendete Methode, die in einigen ihrer Prinzipien auch an die *Assimil*-Methode (und an die *Direkte Methode*) angrenzt. Zu diesen Angrenzungspunkten gehören vor allem: die Einprägung von neuen Wörtern im Sinnzusammenhang, induktives Vorgehen bei der Grammatikarbeit, die Verwendung von lebendigen Sprechsituationen und Übersetzungsübungen (vgl. Bausch et al., 1995: 185).

Die *Assimil*-Methode scheint in ihrer didaktischen Entwicklung spätestens in den 1950er Jahren stehengeblieben zu sein, was auch mit ihrer autodidaktischen Art zu tun hat: Denn die didaktischen Methoden werden vor allem für das Klassenzimmer und nicht für Selbstlerner entwickelt. Zusätzlich hat sich die *Assimil*-Methode auch einigermaßen an die technischen Fortschritte angepasst, indem sie die vorhandenen Texte auch als Audiodateien anbietet. Diese von Muttersprachlern gelesenen Texte, die erstmal auf Schallplatten erschienen, später auf Tonband und CDs und schließlich im MP3-Format, sind bei *Assimil* nicht das einzige Merkmal eines technischen Fortschritts. Seit kurzem hat *Assimil* auch eine CD-ROM-Version des Lehrbuchs entwickelt, die dem Lerner zusätzliche Motivation und einen Überblick über seinen Fortschritt bietet. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Hörverständnis und der Aussprache: Der Lerner kann sich zu Beispiel die Lektionen satzweise anhören, seine Aussprache aufnehmen und sie direkt mit der eines Muttersprachlers vergleichen und schwierige Passagen markieren, abspeichern und sie später wiederholen. Die CD-ROM existiert jedoch leider noch nicht für Deutsch als Fremdsprache und kann deswegen in dieser Arbeit nicht genauer analysiert werden.

⁵ Das erste Lehrbuch dieser Reihe, *Französisch leicht und schnell*, erschien schon im Jahr 1892.

2.5 Aufbau des Lehrwerks

Das Lehrwerk besteht hauptsächlich aus deutschsprachigen Texten und deren Übersetzungen ins Englische. Dazu bietet auch jedes Kapitel Anweisungen die Aussprache betreffend, Bemerkungen zur Grammatik und kurze Übersetzungs- und Lückentextübungen. Bemerkungen zur Phonetik heißen „Pronunciation Key“ (S. 1) und sind eine für englische Sprecher angepasste Art phonetischer Transkription. Zum Beispiel wird in der ersten Lektion⁶ (S. 1) eine kurze Konversation aus einem Restaurant wiedergegeben, die neun Sätze enthält. Zu jedem Satz gib es im *Pronunciation Key* eine Transkription: Im Café [im kafay] 1 - Herr **O**ber! [herr **oh**ber] 2 - Der Tee ist kalt [dehr tay ist kalt] 3 - Wie ist der Tee? [vee ist dehr tay] 4 - Er ist kalt! [ehr ist kalt] 5 - Oh, Verze**ih**ung! [Oh, fertsy-oong] usw.

In den nächsten Lektionen wird diese Transkription nicht mehr für jeden Satz angegeben, sondern nur für neue, unbekannte Wörter. Ganz am Anfang des Lehrwerks stehen einige Anmerkungen zur Aussprache:

„The only way to acquire correct pronunciation is to listen to the recordings. However, to make things easier in the earlier lessons, we provide German pronunciation using the nearest equivalent English phonetic transcription and not in the International Phonetic Alphabet. In German the pronunciation is not too difficult because you pronounce each letter“ (S. VIII).

Es folgen sehr kurze Anmerkungen zum Umlaut, zum *Ich-* und *Ach-Laut*, zum *ß*, und zum reduzierten „e“ (*Schwa-Laut*).⁷ Gelegentlich werden die Einführenden Anmerkungen zur Phonetik durch die „Notes“-Sektion in jeder Lektion ergänzt. Es könnte behauptet werden, dass diese Angaben zu deutscher Phonetik höchst simplifiziert und unvollständig sind. Dass die Aussprache des Deutschen pauschal „nicht zu schwierig“ ist, könnte zum Thema einer längeren Diskussion werden. Es hängt von den individuellen Fähigkeiten jedes Lerners ab, ob er oder sie mit der Aussprache Probleme hat und wie weit sie ihm oder ihr Schwierigkeiten bereitet. Auch die Behauptung, dass jeder Buchstabe ausgesprochen wird, ist irreführend. Denn es impliziert, dass jeder Buchstabe eine selbstständige phonetische Realisierung darstellt. Da die Phonetik aber nicht Gegenstand dieser Arbeit ist und weil der Lerner die Aussprache direkt von den Audioaufnahmen erwerben kann, wird sie hier nicht detaillierter analysiert.

⁶ Die Überschriften zu den jeweiligen Lektionen werden auch phonetisch transkribiert. So steht z. B. neben der Überschrift „Erste Lektion“ [erste lektsiohn] geschrieben.

⁷ Im Internationalen Transkriptionsalphabet entspricht dies dem /ə/.

In der Subsektion „Notes“ gibt es in jeder Lektion Anmerkungen hauptsächlich zur Grammatik.⁸ Hier werden keine vollständigen Regeln angegeben. Die Grammatik wird in kleinen Schritten präsentiert. Zum Beispiel betrifft die erste Anmerkung der ersten Lektion die Nomen und den bestimmten Artikel und wird in Zusammenhang mit dem Wort *Tee* behandelt, das im Text der Lektion vorkommt. In der Notiz wird in zwei Sätzen die Großschreibung deutscher Nomen erklärt und gesagt, dass sie entweder Maskulina, Feminina oder Neutra sind und dass der definite Artikel für Maskulina *der* (wie in *der Tee*) steht. Der feminine bestimmte Artikel wird in dieser Notiz noch nicht behandelt. Er kommt in der vierten Notiz der ersten Lektion an die Reihe und wird im Zusammenhang mit dem Wort *Tasse*⁹ erklärt.

Außerdem wird die behandelte Grammatik in jeder siebten Lektion zusammengefasst. In diesen Wiederholungslektionen, die „Wiederholung und Erklärungen“ heißen, werden die grammatischen Phänomene aus den vorherigen Lektionen noch einmal erklärt. Es wird aber betont, der Lerner solle mit diesen Lektionen nicht zu viel Zeit verbringen oder sich zu viele Fragen stellen (vgl. *German with Ease*, 2001: 26).

Außer den Notizen und den Wiederholungslektionen kann sich der Lerner noch die entsprechende Sektion im *Grammatical Appendix* zu nutze machen. Diese Sektion des Lehrbuchs, die ganz am Schluss zu finden ist, umfasst nicht das ganze Grammatikpensum. Denn Anmerkungen zur Grammatik sind auch in den Wiederholungslektionen zu finden, die oft mehr Information enthalten. Insgesamt umfasst der *Grammatical Appendix* 20 Seiten, auf denen die folgenden Themen hauptsächlich nur in Form von Tabellen präsentiert werden: 1. Article + Adjective + Noun; 2. Personal and Reflexive Pronouns; 3. Prepositions; 4. Word Order; 5. Conjugations of sein, haben, werden; 6. Regular Verbs; 7. An Irregular Verb: to speak; 8. Irregular Verbs (S. 456).

Für den Zweck der vorliegenden Arbeit ist vor allem die Subsektion „4 Word Order“ (S. 464) relevant. Hier findet der Lerner zuerst (4.1) die kanonische Wortstellung „Subject – Verb – Object“ und wird lediglich darüber informiert, dass „Generally the word order is the same as in English“ (S. 464); zudem wird ein Beispiel gegeben. Unter 4.2 erfährt der Lerner, dass wenn der Satz mit dem Objekt oder einem Temporal- oder Lokaladverb beginnt, das Verb mit dem Subjekt „invertiert“ wird: „Gestern waren wir im Kino“ (S. 464). Schließlich wird noch bemerkt, dass die Inversion auch nach *deshalb*, *also*, *trotzdem* und *dann* stattfindet. In 4.3. wird dann schließlich die Nebensatzstellung mit dem folgenden Satz geklärt: „The conjugated Verb is placed at the end

⁸ Gelegentlich auch zu Phonetik oder Lexik.

⁹ In der vierten Anmerkung wird *tasse* mit kleinem Anfangsbuchstaben geschrieben. Vermutlich handelt es sich um einen Druckfehler.

of the sentence preceded by the infinitive or the past participle, after: weil, obwohl, wenn, als, daß, relative pronouns“ (S. 465). Zusätzlich werden zwei Beispiele gegeben: „Sie möchte nach Paris gehen, weil sie Frenzösic[!] lernen will“ und „Der mann[!], den ich gestern getroffen habe, ist mein Freund.“ Abschließend wird bemerkt, dass „When the subordinate clause precedes the main clause the verb and the subject are inverted in the main clause: Weil sie Französic[!] lernen will, möchte sie nach Paris gehen“ (S. 465). Damit ist die Subsektion zu Wortstellung abgeschlossen.

3 Erwerbssequenzen in der Verbstellung

3.1 Natürliche Erwerbssequenzen

Die These der natürlichen Spracherwerbssequenzen ist das erste mal in den 1970er Jahren des 20. Jh. aufgetaucht (Multhaup, 1995: 116) und zu ihren ersten Vertretern gehörten die amerikanischen Forscherinnen Heidi Dulay und Marina Burt (Dulay, Burt, 1973; 1974). Die Sequenzen wurden als *natural order* bezeichnet und schlossen sich der These an, dass sich unter den Bedingungen des natürlichen Spracherwerbs ein angeborener Erwerbsmechanismus letztendlich durchsetzen werde und zwar „gegen jede ‚von außen‘ aufgezwungene Progression“ (Multhaup, 1995: 116). In ihrer Studie *Should we teach children syntax?* (1973) haben sie die Produktion junger L2-Lerner des Englischen analysiert und sind zu dem Ergebnis gekommen, dass man unter den Bedingungen einer natürlichen Kommunikationssituation bei den Kindern immer die gleiche Erwerbssequenz bestimmter grammatisch-syntaktischer Morpheme erwarten kann. Diese Reihenfolge ist in der folgenden Tabelle zu sehen:

1. plural -s	<i>Books</i>
2. progressive -ing	<i>John going</i>
3. copula be	<i>John is here</i>
4. auxiliary be	<i>John is going</i>
5. articles	<i>the books</i>
6. irregular past tense	<i>John went</i>
7. third person -s	<i>John likes books</i>
8. possessive s	<i>John's book</i>

Tabelle 1: Dulay und Burt (1973) nach Multhaup (1995: 116)

Anhand dieser Ergebnisse haben die Autorinnen geschlussfolgert, dass Lehrer nicht versuchen sollen, den Kindern Syntaxregeln beizubringen, weil der Erwerb auch ohne ihre Anstrengung in der oben gezeigten Reihenfolge verlaufen wird. Ihre Methodik wurde später heftig kritisiert, da sie lediglich Querschnittstudien durchführten, an welchen die zeitliche Entwicklung der Sprachfähigkeiten einzelner Lerner nicht zu beobachten war (vgl. Edmondson, House, 2011: 153).

Henning Wode (1978) kam in seiner empirischen Longitudinalstudie zu dem Ergebnis, dass es eine ähnliche Abfolge für die Verneinung im Englischen gibt. Die kontrahierten Formen der

Verneinung (*don't/didn't*) traten im natürlichen L2-Erwerb bei deutschen Kindern erst nach dem Erwerb der freien Formen (*no/not*) auf.

Diese Studien waren die ersten einer langen Reihe weiterer Arbeiten. Ob die natürlichen Erwerbssequenzen wirklich universell gelten, ob sie sowohl im ungesteuerten als auch im gesteuerten Spracherwerb, bei Kindern und auch bei Erwachsenen verlaufen, wurde in den daran folgenden Jahrzehnten noch ausführlicher untersucht.

3.2 Die ZISA-Studie

Die an Deutsch orientierte Erforschung der Erwerbssequenzen geht in die 1970er Jahre zurück, konkret auf die ZISA-Studie (Meisel, Clahsen, Pienemann 1981; Clahsen, Meisel, Pienemann 1983). ZISA steht für „L2-Erwerb italienischer (portugiesischer) und spanischer Arbeiter“; die Hypothese dieser Studie war, dass auch im Deutschen eine Erwerbssequenz existiert, die im Englischen in der Morphologie (Dulay und Burt, 1973) und Negation (Wode, 1978) entdeckt wurde. In dieser Querschnittstudie wurde der L2-Erwerb des Deutschen an 45 italienischen, spanischen und portugiesischen Muttersprachlern untersucht und eine Abfolge für den Erwerb der Stellung des finiten Verbs in sechs Stufen festgestellt (vgl. Tschirner, 1999).

Stufe I: Einkonstituentenstufe

(Auf dieser Stufe handelt es sich nur um einzelne Wörter und Äußerungen ohne Verben, deswegen kann man nicht von Syntax sprechen und darum wird diese Stufe nicht als signifikant empfunden.)

Stufe II: Kanonische Wortstellung (im Fall der ZISA war es SVO)

**ich werde wohnen wieder in¹⁰*

Stufe III: Voranstellung adverbialer Ausdrücke

**ungefähr um neun Uhr ich aufstehen*

Stufe IV: Trennung von finiten und infiniten Teilen des Prädikats (Verbklammer)

muss man auch für Elektrisches und Wasser zahlen?

Stufe V: Inversion

*und *am nächstes Jahr würde ich gern bei Stanley wohnen*

Stufe VI: Endstellung des finiten Verbs in subordinierten Nebensätzen

*wenn man *ein Freundin liebt*

Die Ergebnisse der ZISA-Studie haben weitere Untersuchungen der Erwerbssequenzen in der Verbstellung des Deutschen stimuliert und das sowohl in ungesteuertem als auch im

¹⁰ Die Beispielsätze entstammen den Interviews der vorliegenden Studie.

gesteuertem Spracherwerb. Im ungesteuerten Spracherwerb hat zuerst Clahsen (1984) die Erwerbssequenz mit kleinen Abweichungen bestätigt. Weitere Studien haben die Universalität der Abfolge geprüft, indem sie Probanden mit unterschiedlichen Ausgangssprachen untersucht haben. Beispielsweise fanden Anne Vainikka und Martha Young-Scholten (1994, 1996) bei Probanden mit koreanischem und türkischem Hintergrund keine Unterschiede zu der ZISA-Erwerbsabfolge – bis auf die Stufe II, in der eine SOV-Wortstellung (anstatt der SVO) dominierte. Diesen Unterschied haben sie auf L1-Transfer zurückgeführt. Pienneman (1981) und Harbezettel (2005) haben longitudinale Studien zum ungesteuerten Spracherwerb von Kindern durchgeführt, Piennemanns Probanden waren drei italienische Kinder und Harbezettels zwei russische und zwei türkische. Ihre Ergebnisse waren mit der ZISA-Studie ebenfalls vereinbar, bis auf die Stufen IV (Trennung von finiten und infiniten Teilen des Prädikats) und V (Inversion), die entweder in einer einzigen Phase erworben wurden oder in umgekehrter Abfolge. Beide Forscher haben dies als eine Abweichung von der ZISA-Regel gesehen, die ihre Daten sonst bestätigen (vgl. Jansen 2008: 187). Harbezettel fand dazu noch einen Unterschied bei den türkischen Kindern, die beide auf Stufe II nicht mit SVO anfangen, sondern mit SOV. Wie Vainikka and Young-Scholten führt sie diesen Unterschied auf den L1-Transfer zurück.

Im gesteuerten L2-Erwerb wurde eine Reihe von Studien durchgeführt, die sich unter anderem oft zu Ziel setzten, Piennemanns (1984) *Teachability Hypothesis* zu überprüfen. Nach dieser Hypothese ändert sich die Erwerbssequenz trotz des Unterrichts nicht. Studien, die den Effekt des Unterrichts auf die Erwerbssequenz direkt untersuchten, kamen auch vor. Rod Ellis (1989) hat in seiner Studie, die er an 39 erwachsenen Lernern mit unterschiedlichen Ausgangssprachen (Spanisch, Englisch, Französisch, Morisyen¹¹ und Arabisch) durchführte, gezeigt, dass sich auch trotz absichtlich „falsch“ (nicht nach der besprochenen Abfolge) durchgeführtem Unterricht die genannte Erwerbssequenz durchsetzt. Er kommt zu dem folgenden Schluss: „[...] the acquisition of features such as German word order rules is determined principally by internal mechanisms rather than by input“ (Ellis, 1989: 322). Andere Untersuchungen haben getestet, ob die Erwerbssequenz unter unterschiedlichen Bedingungen ihre Gültigkeit behalten kann. Hierzu gehört z. B. die Semilongitudinalstudie von Boss (1996) die an drei australischen Studenten mit L1 Englisch durchgeführt wurde. Diese Studie hat die ZISA-Sequenz ebenfalls bestätigt (vgl. Jansen, 2008: 188).

¹¹ **Morisyen** ist die französisch basierte Kreolsprache auf Mauritius. Alternative englische Bezeichnungen für diese Sprache sind: Kreol, Kreole, Maurisyen, Mauritian, Mauritius Creole French oder Maurysen, die Sprache wird vor allem auf Mauritius gesprochen, wo sie im Jahr 2005 ungefähr 800.000 Sprecher hatte (vgl. Ethnologue, www).

3.3 Die DiGS-Studie

Eine weitere, in Hinsicht auf die Erwerbssequenzforschung wichtige Studie, ist die von Erika Diehl et al. (2000). Die Datengrundlage für ihre Auswertungen war die Querschnitt- und Longitudinalstudie „Deutsch an Genfer Schulen“ (DiGS), die den gesteuerten Erwerb vor allem frankophoner Lerner des Deutschen als L2 untersuchte. Die Probanden waren Kinder aus 30 Klassen von der 4. bis zu der 12. oder 13. Stufe.¹² In der breitangelegten Studie wurden ca. 1800 Aufsätze auf der Grundlage vorgegebener Muster (Diehl, 2000: 387-391) Bereiche der Verbalmorphologie, der Satzstrukturen und der Kasusrealisierungen beschrieben. Es wurden auch Deutscharbeiten und -prüfungen analysiert. Die Aufsatzanalyse zum Erwerb der Satzmodelle ergab die folgende Reihenfolge (Diehl, 2000: 110):

- | | |
|------|--|
| I. | Einfacher Hauptsatz mit S-V-Struktur, Koordinierende Hauptsätze mit S-V-Struktur |
| II. | W-Fragen
E-Fragen |
| III. | Distanzstellung |
| IV. | Nebensatz |
| V. | Inversion |

Tabelle 1: Diehls Ergebnisse zu den Erwerbssequenzen in der Verbstellung des finiten Verbs

Mit „Distanzstellung“ wird hier die Verbklammer und mit „Nebensatz“ die Verbendstellung im Nebensatz (Nebensatzstellung) gemeint. Der eindeutige Unterschied zwischen den Ergebnissen der DiGS-Studie (Diehl, 2000) und der ZISA-Studie ist der frühere Erwerb der Verbstellung im Nebensatz und der spätere Erwerb der Inversion. Dieser Unterschied kann anhand der folgenden Faktoren erklärt werden (vgl. Ballestracci, 2010):

Erstens ist der Erwerbstyp bei der ZISA-Studie der ungesteuerte Erwerb von Erwachsenen, was einen Unterschied zu Diehls Studie aufweist. Denn dort handelte es sich um den gesteuerten Erwerb Jugendlicher und Kinder. Zweitens wurden bei der DiGS-Studie nur schriftliche Texte untersucht, im Gegensatz zur ZISA-Studie, wo es sich nur um mündliche Texte handelte. Diese zwei prägnanten Unterschiede sind also eine mögliche Erklärung für die unterschiedlichen

¹² Die Schülerinnen und Schüler in Genf haben ab der 4. Klasse der Primarstufe bis zur 9. Klasse der Sekundarstufe obligatorischen Deutschunterricht. Nach der obligatorischen Schulzeit (9 Jahre) gab es zur Zeit der Datenerhebung verschiedene weiterführende Schulen: das Gymnasium (10.-13. Schuljahr mit Matura), die Handelsoberschule (10.-13. Schuljahr mit Matura) oder die meistbesuchte Diplommittelschule (10.-12. Schuljahr mit Berufsausbildung). So hat ein Schüler nach der Sekundärbildung 9-10 Jahre Deutschunterricht absolviert (vgl. Diehl et al., 2000: 16-17).

Ergebnisse Diehls (2000). Mit der Ausnahme dieses Unterschieds sind die Ergebnisse Diehls und die der ZISA-Studie vergleichbar. Außerdem wurde die von der ZISA entdeckte Abfolge zusätzlich von späteren Forschungen bestätigt, z. B. durch Jansen (2008) mit ihrer Querschnittstudie, in der sie die spontane Produktion 21 erwachsener anglophoner Lerner des Deutschen getestet hat: „The predicted order and cumulative nature of the stages were strongly supported, as implicationally scaled results show a 100% fit“ (Jahnsen, 2008: 217).

Es ist also anzunehmen, dass diese Erwerbsabfolge für die Verbstellung tatsächlich existiert und dass Unterschiede zwischen den Lernern hauptsächlich auf Interferenz aus der L1-Sprache zurückzuführen sind.

Interessanterweise scheint die Syntaxerwerbssequenz einigermaßen auch im L1-Erwerb deutschsprachiger Kinder zu gelten wie auch im Erwerb bilingualer Kinder (oder allgemein der Kinder, die mehr als eine Sprache lernen.) (vgl. Eckhardt, 2008: 40). Die Syntaxerwerbssequenz, die sich im L1-Erwerb des Deutschen bei Kindern herausgestellt hat, weist jedoch einige Unterschiede zu der ZISA-Sequenz auf. Es lassen sich nach Diehl et al. (2000: 63) drei Phasen unterscheiden. In der ersten Phase ist entweder keine Regelmäßigkeit zu sehen, darum nennt sie diese Phase „variable Stellung“ oder das Verb rutscht hinter andere beliebige Teile (X-V). In der zweiten Phase erwirbt das Kind gleichzeitig die Verbalklammer und die Inversion. Dies stellt den größten Unterschied zu der Erwerbsabfolge bei Erwachsenen, denn dort bilden diese zwei Merkmale je eine eigene Stufe. Letztlich wird dann die Nebensatzstellung erworben, wenn die Kinder mit zweieinhalb bis dreieinhalb Jahren anfangen komplexe Sätze zu erwerben.

Zusammenfassend lässt sich jedoch sagen, dass die Erwerbsabfolge der Verbstellung bei Kindern und bei Erwachsenen einigermaßen übereinstimmt. Diese Tatsache könnte ein Zeichen der „Natürlichkeit“ und Universalität der Erwerbssequenzen sein. Die L1=L2-Hypothese (auch die Identitäts-Hypothese genannt), die davon ausgeht, dass Ähnlichkeiten zwischen dem L1-Erwerb und dem natürlichen L2-Erwerb existieren, scheint wenigstens teilweise von mehreren empirischen Ergebnissen unterstützt zu werden (vgl. Edmondson, House, 2011: 152).

3.4 Gebräuchlichkeit der Befunde im Fremdsprachenunterricht

Die Frage, die sich für den Fremdsprachenunterricht (FU) stellt, ist, ob man die Befunde der Spracherwerbsforschung als Anhaltspunkte für die Reihenfolge, in der man grammatische Strukturen einführt, betrachten soll. Aus einer unkomplizierten und logischen Sicht, sollen die natürlichen Spracherwerbsmechanismen, die die Forschung zu entdecken und zu beschreiben sucht, im FU respektiert werden. Etwas allgemeiner kann die folgende Aussage die Anwendung der psycholinguistischen Befunde illustrieren:

„Deshalb sollte das Unterrichtsgeschehen so organisiert sein, dass es den natürlichen Spracherwerbsmechanismen zuarbeitet; es dürfte pädagogisch unsinnig sein, Dinge vermitteln zu wollen, die der natürlich vorgegebenen endogenen Sprachlernfähigkeit zuwiderlaufen“ (Storch, 2001: 50).

Die Frage kompliziert sich einigermaßen hinsichtlich der Befunde zu den Erwerbssequenzen der Verbstellung. Ellis (1989) zeigt, dass die Erwerbssequenz selbst dann verläuft, wenn die Reihenfolge im Unterricht anders ist. Das bedeutet jedoch nicht, dass ein solches Vorgehen im FU empfehlenswert ist. Pienneman schlägt vor, dass natürliche Erwerbssequenzen bei der Entwicklung eines Curriculums mit zu berücksichtigen sind (vgl. Edmondson, House, 2011: 170). Piennemanns Befunde und Ansichten zu diesem Aspekt fasst auch Tschirner (1999) wie folgt zusammen:

„Piennemann (1989) weist darauf hin, dass es zu Lernhemmungen kommen kann, wenn der natürlichen Erwerbsreihenfolge durch den Unterricht entgegengesteuert wird. In seiner Studie fielen Schüler auf eine frühere Stufe zurück, als sie mit Grammatikerklärungen und -übungen konfrontiert wurden, die zwei Stufen über ihrer Erwerbsstufe lagen und damit für sie unlernbar waren.“

Dies entspricht Piennemanns *Teachability Hypothesis* (Lehrbarkeits-Hypothese), die besagt, dass das Lernen gewisser Strukturen nur dann möglich ist, wenn die vorausgesetzte Erwerbsstufe erreicht worden ist (vgl. Edmondson, House, 2011: 170). Pienneman argumentiert, dass didaktische Ansätze, bei denen die Regeln gleichzeitig unterrichtet werden, zu Vermeidungsstrategien führen können (vgl. Edmondson, House, 2011: 170). Diese Befunde sollen ein starkes Argument dafür bilden, dass die Erwerbssequenzen im Unterricht respektiert werden sollen. Diehl (2000) ist in der DiGS-Studie zu einem ähnlichen Schluss gekommen. In ihrer Zusammenfassung zu Kapitel 4 zum Erwerb der Satzmodelle schreibt sie: „Keine dieser Phasen kann übersprungen werden; kurzfristige Trainingserfolge im entgegengesetzten Sinn erweisen sich auf Dauer als wirkungslos und werden früher oder später von dieser natürlichen Reihenfolge eingeholt“ (Diehl, 2000: 111). Ein weiterer Befürworter der Anwendung der Erwerbssequenzen ist Ahrenholz, der die Ergebnisse der ZISA-Studie zitiert und die Meinung vertritt, dass die Entwicklungssequenz der Wortstellungsregeln auch als

„Grundlage für die Erstellung eines Einstufungsinstruments bei Sprachkursen bzw. für ein Verfahren zur Beurteilung des ‚Sprachstandes‘ von Zweitsprachlernern, geeignet erscheint“ (Ahrenholz, 2012: 183).

Es dürfte also klar geworden sein, dass es unsinnig wäre, die genannte Erwerbssequenz nicht zu respektieren und damit dem Lerner im Unterricht Schwierigkeiten zu bereiten. Einige Linguisten sind, was die Gebräuchlichkeit der Erwerbssequenzen im Fremdsprachenunterricht

betrifft, allerdings viel skeptischer. Zum Beispiel äußert sich Cook kritisch und hält die Erwerbssequenzen für die Gestaltung des Unterrichts für sekundär:

„SLA research has one vote out of several in assigning teaching sequence, and its importance varies according to the type of teaching situation, goals, teaching methods, etc. Much discussion of the application of SLA research to the classroom has stressed its contribution to sequencing, for example Pienemann and Johnston (1987). This is a comparatively minor issue in teaching, substantially dependent on other decisions about goals and methods“ (Cook, 1992: 120).

Die Existenz einer natürlichen Erwerbssequenz bedeutet zwar nicht notwendigerweise, dass sie in Lehrmaterialien reflektiert werden muss (vgl. Edmondson, House, 2011: 152). Es wurde aber nachgewiesen, dass ein Vorgehen, das der natürlichen Erwerbssequenz absichtlich zuwider läuft, zu Hemmungen und zur Verlangsamung des Erwerbsprozesses führen kann. Dieses Argument gilt für mich als wesentlich in der Frage, warum die Erwerbssequenzen in dem *Assimil*-Lehrwerk berücksichtigt werden sollen. Denn das Lehrwerk gibt an, dass man die Sprache sehr schnell erwerben könne. Es gibt natürlich eine Menge Faktoren, die auf die Gestaltung eines Curriculums Einfluss haben, es wird hier trotzdem untersucht, inwiefern die natürliche Erwerbssequenz berücksichtigt worden ist, wenn überhaupt. Die Untersuchung dieses Faktors hat keine bewertende Funktion, es soll nicht ein Maßstab für die Qualität des Lehrwerks sein. Der Zweck ist rein informativ. Es ist zu erwarten, dass ein Lehrwerk, das eine „natürliche“ und an den L1-Erwerb erinnernde Methode verspricht, die Erwerbssequenzen respektiert, die im natürlichen (ungesteuerten) L2-Erwerb wie auch im L1-Erwerb bestätigt worden sind.

Um mit den Erwerbssequenzen praktisch im Unterricht arbeiten zu können, haben einige Forscher sogar Zeitstufen vorgeschlagen, die den Erwerbsstufen entsprechen sollen. Nach Tschirner ergeben sich nach einer genaueren Datenanalyse die folgenden Zeitstufen: „Die Satzklammer wird nach ca. 100 Stunden Unterricht erworben, die Inversion und die Nebensatzstellung jedoch selbst nach ca. 250 Stunden noch nicht“ (Tschirner, 1999: 231). Diese sind zwar keine besonders ausschlaggebenden Zahlen, sie bieten jedoch eine gewisse Vorstellung davon, wie lange der Lerner braucht, um die einzelnen Stufen zu erreichen. Gleichzeitig wird dabei klar, dass die konkrete Umsetzung der Erwerbssequenzen im Unterricht problematisch sein kann, da die Zahlen selbst ungenau und geschätzt bleiben.

4 Praktischer Teil der Arbeit

4.1 *Verbstellung des Deutschen – ein kurzer Exkurs*

In deutschen Sätzen gibt es drei Positionen, die von den finiten Verbteilen besetzt werden können: in der linken Verbklammer nach einem Satzglied (die Verbzweitstellung), in der linken Verbklammer an der Spitze des Satzes (die Verbspitzenstellung) und in der rechten Verbklammer (Verbletzstellung) (vgl. Duden Grammatik, 2009: 845). Es geht hier speziell um die finiten Verbformen, die infiniten Verbformen stehen normalerweise in der rechten Verbklammer. Mit jeder Position sind auch bestimmte Satztypen festgelegt. In den Verbzweitsätzen (das finite Verb steht in der linken Verbklammer nach einem Satzglied) sind es vor allem Aussagesätze, in welchen jedoch die Verbposition von der Informationsverteilung des Satzes näher bestimmt wird, W-Fragesätze und einige uneingeleitete Nebensätze. In den Verberstsätzen (in der linken Verbklammer an der Spitze des Satzes) handelt es sich gewöhnlich um Entscheidungsfragen, Imperativsätze und bestimmte uneingeleitete Nebensätze (etwa welche die die Funktion von Konditionalsätzen haben). Und letztens in den Verbletztsätzen (die finite Verbform steht an letzter Stelle) sind das vor allem Nebensätze (Subjunktionalnebensätze, W-Fragenebensätze und Relativsätze) (vgl. Duden Grammatik, 2009: 863-865). Zu diesem Schema gibt es natürlich mehrere Ausnahmen und Erweiterungen (vgl. Diehl et al. 2000: 65), die hier nicht näher besprochen werden.

4.2 *Probleme der Datenerhebung*

Angesichts dieser breiten Skala möglicher Verbpositionen ist es nicht erstaunlich, dass es bis heute nicht ganz klar ist, welche Basisstruktur das Deutsche hat, ob SVO (Subjekt-Verb-Objekt) oder SOV (Subjekt-Objekt-Verb) (vgl. Diehl et al., 2000: 66). Für die SOV-Basisstruktur spricht nicht nur die Nebensatzstellung sondern auch die Tatsache, dass in allen mehrteiligen Verbalkomplexen das bedeutungstragende (lexikalische) Verb am Ende steht. Für die SVO-Basisstruktur spricht dagegen, dass das flektierte Verb im Hauptsatz und in W-Fragen an zweiter Stelle steht (vgl. Diehl et al., 2000: 66). Im Fall der ZISA wurde SVO für die Basisstruktur (auch ‚die Kanonische Wortstellung‘ genannt) gehalten. Wegen dieser Diskrepanz und wegen des häufigen Transfers aus der L1, wird Stufe II während der Datenerhebung nicht einbezogen.

Auf Stufe III (Voranstellung adverbialer Ausdrücke) wird von dem Lerner erworben, dass temporale oder lokale Adverbien nach vorne platziert werden. Weil auf dieser Stufe die Inversion noch nicht erworben wird, führt dies zu ungrammatischen Sätzen. Das ist ein Grund

dafür, die Stufe III ebenfalls nicht in die Datenerhebung einzubeziehen, denn ungrammatische Sätze werden dem Lerner nicht gezeigt.

Auf Stufe IV (Verbklammer) wird von dem Lerner das erste Mal wahrgenommen, dass zwischen den Verbteilen eine Distanz entstehen kann. Diese Verbteile können z. B. einige der folgenden Möglichkeiten sein: ein Modalverb und ein Vollverb, mehrteilige Verbformen, wo ein Teil nach hinten rutscht (z. B. das Perfekt, das Futur usw.), oder ein Vollverb und dessen trennbarer Präfix. Es wird auch die Fähigkeit erworben, zwischen finiten und infiniten Bestandteilen des Prädikats zu unterscheiden. Für die Zwecke der Analyse muss es eine Distanz zwischen den konjugierten und nicht-konjugierten Verbteilen geben, wenn ein Satz in die Analyse miteinbezogen werden soll.

Auf Stufe V (Inversion) entsteht eine Situation, in der das Verb an zweiter Position steht, vor ihm aber nicht das Subjekt sondern ein Adverbialausdruck oder ein deiktischer Ausdruck. An dieser Stelle muss bemerkt werden, dass hier nur der Erwerb von Aussagesätzen betrachtet wird. Mehrere Studien haben gezeigt, dass in dem Erwerb von Inversion in Fragesätzen und Aussagesätzen ein deutlicher Unterschied besteht und das Inversion in den Fragesätzen deutlich früher und müheloser erworben wird (vgl. Diehl et al., 2000: 84; Meerholz-Härle, Tschirner, 2001: 9; Ballestracci, 2010), besonders bei Lernern mit L1 Englisch: „Da das Englische die Inversion in Wort- und Satzfragen genauso verwendet wie das Deutsche – mit der Ausnahme, dass im Englischen das Hilfsverb *do* verwendet wird – ist bei dieser Struktur ein positiver Transfer durchaus möglich“ (Meerholz-Härle, Tschirner, 2001: 8). Zwischen diesen zwei Inversions-Typen muss also unterschieden werden und in der vorliegenden Arbeit werden nur die Aussagesätze in Betracht genommen und analysiert. Stufe VI (Endstellung des Verbs in Nebensätzen) stellt für die Datenerhebung keine größeren Probleme dar.

4.3 Maßgebende Faktoren der Datenerhebung

Bei der Datenanalyse wurden mehrere Aspekte berücksichtigt und die Datei mit Hinsicht auf die oben genannten Faktoren erhoben. Die passive Phase des Lehrwerks wurde systematisch durchgegangen und es wurde in ihrem Sprachmaterial nach den syntaktischen Erscheinungen Verbklammer, Inversion und Endstellung des Verbs in Nebensätzen gesucht. Dabei wurde die Lektion und Seite der Erscheinung des jeweiligen Phänomens notiert wie auch, ob es sich um Text, Übung oder Notiz handelt, ob die Erwähnung implizit oder explizit ist. Schließlich wurde festgehalten, um welche Stufe der Erwerbssequenz es sich handelt und es wurden Bemerkungen dazu gemacht, in welchem Zusammenhang die Struktur vorkommt, beispielsweise innerhalb

welcher grammatischen Konstruktion.¹³ In den folgenden Abschnitten werden die Entscheidungen für die Wahl dieser Kriterien erklärt.

4.3.1 Explizite versus implizite Erwähnung

In dieser Arbeit handelt es sich um die Analyse der Texte an sich als auch der eventuellen Bemerkungen (Notizen), die die auftretenden (Verbstellungs-)Phänomene kommentieren. Weil ein wesentlicher Bestandteil der Methode auf dem passiven Lernen basiert ist, muss auch das bloße Auftreten der Phänomene in den Texten an sich berücksichtigt werden. Es wird also gerechnet, wann ein bestimmtes Phänomen zum ersten Mal erscheint und wie häufig es dann in den Texten und in den Übungen wiederkehrt. Diese Gruppe der Datei wird „implizit“ genannt, weil die Phänomene auftreten, ohne dass auf sie aufmerksam gemacht wurde. Die Bemerkungen zu den auftretenden Phänomene werden dagegen „explizit“ genannt, weil sie auf das Phänomenon aufmerksam machen und versuchen, es in das grammatische System einzugliedern. Die expliziten Bemerkungen geben dem Stoff eine Struktur, in die dann die impliziten Erwähnungen platziert werden können. So wird es jedenfalls hier vermutet. Natürlich kommt es vor, dass implizite Erwähnungen ohne die expliziten auftreten, denn kein Phänomen muss mehrmals erklärt werden, es kann darauf aber noch ein paar Mal aufmerksam gemacht werden.

4.3.2 Beschränkung auf den ersten Teil

Ursprünglich war gedacht, das ganze Lehrwerk zu analysieren und sowohl die „Passive phase“ als auch die „Aktive phase“ zu berücksichtigen. Darauf wurde aus mehreren Gründen verzichtet und es wurde schließlich nur die erste Hälfte des Lehrwerks analysiert – die passive Phase. Die Gründe hierfür werden im folgenden Abschnitt erklärt.

Erstens hat sich nach der Analyse der ersten Hälfte des Lehrwerks gezeigt, dass keine eigentliche Struktur besteht, was die syntaktischen Erscheinungen betrifft. Die Instruktion der Verbklammer beginnt schon sehr früh in den impliziten wie auch in den expliziten Erwähnungen und weil die Verbklammer ein Bestandteil vieler analytischer Verbformen ist, wird diese syntaktische Struktur weiterhin häufig geübt, auch ohne dass auf sie aufmerksam gemacht wird. Weil die Verbklammer durchgängig in verschiedenen Kontexten erscheint, war es nicht mehr nötig, zu notieren, dass sie erscheint. Es war von größerer Bedeutung, zu notieren und zu

¹³ Die Verbklammer tritt zum Beispiel innerhalb des Perfekts auf aber auch, wenn ein Modalverb verwendet wird usw.

analysieren, als Bestandteil welcher Konstruktionen dies passiert. Dies wird noch später detaillierter besprochen.

Der Erwerb der Inversion wird zwar früher als der Erwerb der Endstellung in Nebensätzen eingeführt, was der erwünschten Erwerbsabfolge entsprechen würde; bald treten diese Phänomene jedoch gemischt auf und am Ende der passiven Phase ist keine erkennbare Struktur mehr zu erkennen. Die expliziten Erwähnungen wurden auch in der zweiten (aktiven) Phase weiterhin notiert um beobachten zu können, ob jedoch wenigstens eine explizite Struktur existiert.

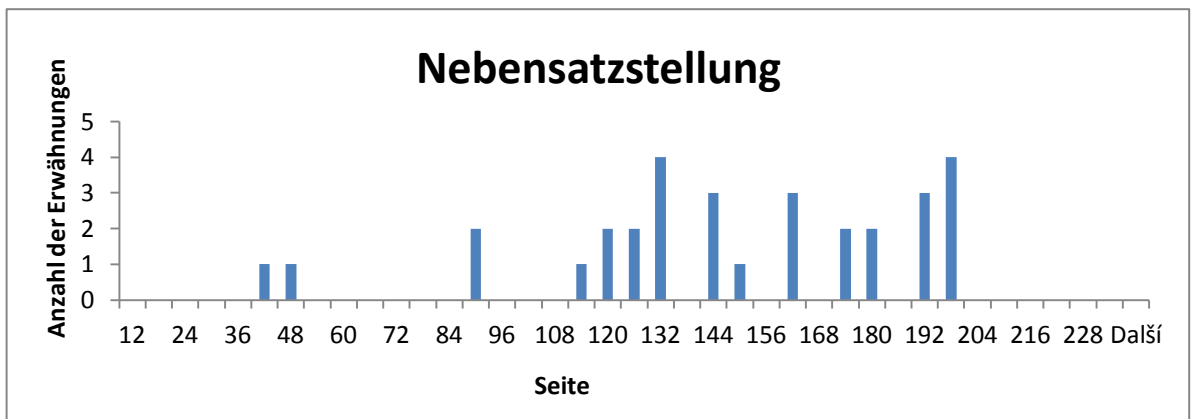
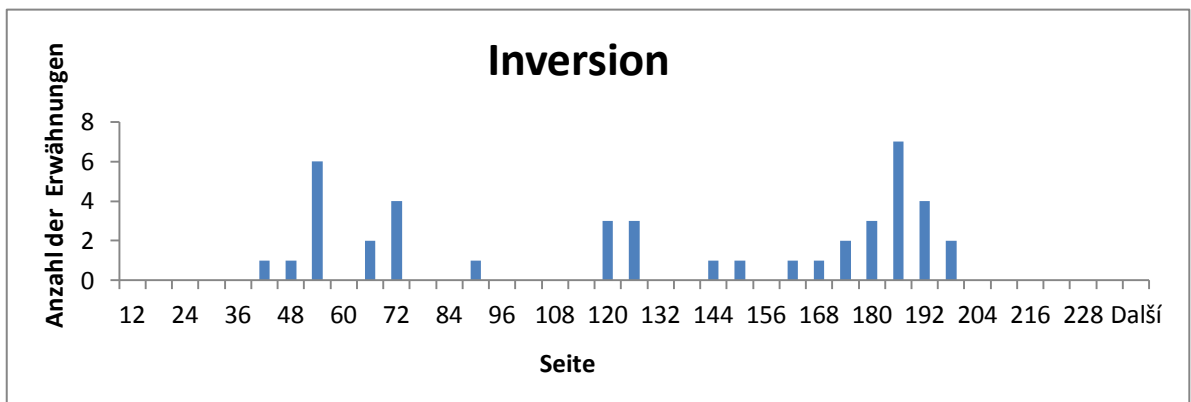
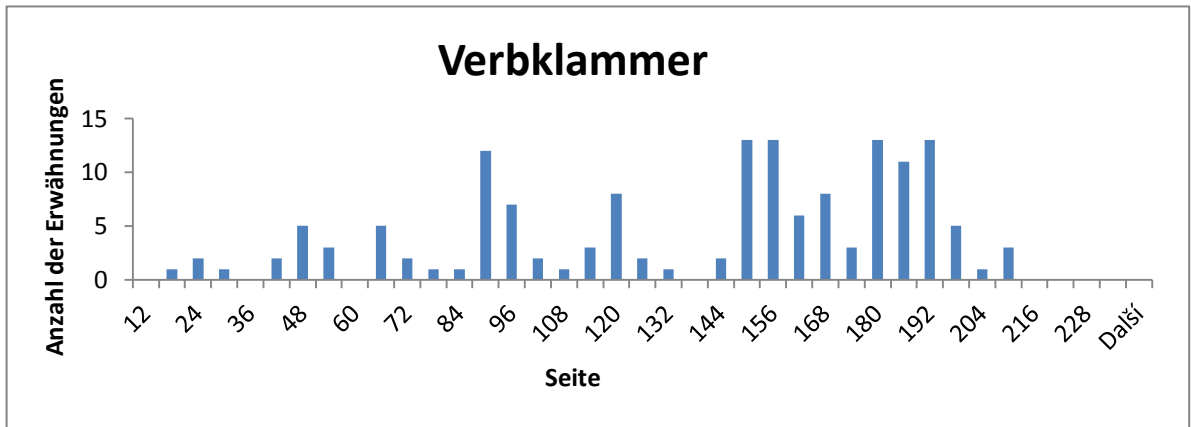
Zweitens besteht ein Problem mit der Kombination des Materials der ersten Phase und der zweiten Phase. Der Lerner soll nämlich in der aktiven Phase mit jeder neuen Lektion zu einer Lektion der ersten Phase zurückkehren und die Texte noch einmal üben und übersetzen. Dieses System wurde in dieser Arbeit bereits früher erklärt. Auf diese Weise wird zwar nichts Neues gelernt, der Input der ersten Phase mischt sich aber mit dem Input der zweiten Phase und so kommt es dazu, dass keine klare Struktur mehr zu beobachten ist. Eine Analyse, die beide Phasen des Lehrwerks umfassen wurde, ist aus diesem Grund nicht innerhalb des Umfangs dieser Bachelorarbeit ausführbar.

Eine getrennte Analyse der zweiten Phase wäre möglich gewesen. Beim beobachten der expliziten Erwähnungen hat sich jedoch gezeigt, dass das Lehrwerk nicht nach den erwarteten Stufen organisiert ist, und dass eine weitere Analyse nicht besonders nutzbringend wäre. Aus diesem Grund wurde auch diese Option abgelehnt.

4.4 Ergebnisse der Datenanalyse

Nach der Erhebung der Daten wurde eine Analyse der Daten durchgeführt. Die Analyse war nicht statistischer Art, es handelte sich vielmehr um eine visuelle Analyse der notierten Daten, die im Anhang zur Verfügung stehen. Zur Verdeutlichung dieser Daten wurden drei Histogramme verfasst, die im folgenden Abschnitt zu sehen sind. Jedes Histogramm umfasst die Daten für eine der Stufen der Erwerbssequenz; jede Säule zeigt dabei die Anzahl der Erwähnungen pro sechs Seiten. Zwischen den Expliziten und impliziten Erwähnungen wurde dabei nicht unterschieden. Die Ergebnisse dieser Analyse werden in den folgenden Abschnitten separat nach den Stufen der Erwerbssequenz präsentiert und ausführlicher besprochen. Die gesammelten Daten stehen im verkürzten Format im Anhang zur Verfügung.

3.3.5 Histogramme zur Verdeutlichung der gesammelten Daten



4.5 Auswertung der Daten

4.5.1 Stufe IV – Verbklammer

Die Einführung in die Verbklammer erfolgt sehr früh in dem Lehrwerk und zwar bereits mit der fünften Lektion auf Seite 17. Hier wird dem Lerner das erste Mal explizit die Verbindung eines Vollverbs mit einem Modalverb anhand des Satzes „Ich möchte bitte Fräulein Wagner sprechen“ erklärt. Die Notiz zu diesem Satz lautet: „Have you noticed the sentence’s word order? **Ich möchte, I’d like... sprechen, talk to.** The infinitive **sprechen** is placed at the end of the sentence.“ Die nächste Notiz, die auf die Verbstellung aufmerksam macht, erscheint in der sechsten Lektion auf Seite 21 und macht auf den Satz „Du mußt zwei Karten haben“ aufmerksam. Hier wird mit den Worten „Pay attention to the position of **haben**. You can go back to note 1 in the previous lesson“ wieder auf die Wortstellung hingewiesen. Die Wortstellungsregeln werden nicht ausführlich erklärt, meiner Meinung nach reicht jedoch die Erklärung insofern in dieser Phase des Lernprozesses aus, denn es gibt noch genug implizite und explizite Erwähnungen in späteren Lektionen, mit deren Hilfe sich der Lerner die Regeln einprägen kann. Bis zur nächsten expliziten Erwähnung kommen vier Sätze vor, die ein Modalverb in Verbindung mit einem Infinitiv enthalten, einer davon innerhalb einer Übung, die restlichen innerhalb der Texte. Mit dem Satz „Ich will in Deutschland arbeiten“ (S. 45) wird der Lerner wieder einmal an die Endstellung beim Gebrauch eines Vollverbs und eines Modalverbs erinnert; dieses Mal wird auch die Wortstellung in Fragen miteinbezogen: „Pay attention to where the infinitive is placed: **Ich will in Berlin arbeiten, I want to work in Berlin. Wann wollen Sie nach Berlin gehen?, When do you want to go to Berlin?** It is always at the end of the sentence“(S. 46). Eine Zusammenfassung dieses Phänomens findet man in der wiederholenden Lektion 21, wo die Modalverben *müssen, sollen, wollen, können* und *dürfen* vorgestellt werden; hier wird zum letzten Mal erwähnt, dass „[t]he infinitive following one of these verbs is placed at the end of the sentence“ (S.75). Die Modalverben kommen oft genug in den Texten vor und es ist zu erwarten, dass sich der Lerner deshalb diese Regel schon am Anfang des Lernprozesses einprägt.

Ab Lektion 24 erfolgt dann die Instruktion in ein weiteres Unterthema der Verbklammer: die trennbaren Präfixe. „Der Zug fährt um 15 Uhr 20 ab und kommt um 20 Uhr 45 in München an“ (S. 87). Dieser Satz wird zum Einstieg in das Thema benützt und die Platzierung des trennbaren Präfixes auf das Ende des Satzes wird folgendermaßen erklärt: „**abfahren, to leave; ankommen, to arrive. Ab and an** are prefixes which are placed at the end of the sentence when the verb is conjugated [...]“ (S. 88). Die trennbaren Präfixe werden nach dieser Notiz noch oft implizit erwähnt und es wird angedeutet, falls ein Verb trennbar ist, es werden aber keine weiteren Bemerkungen zu der Platzierung des Präfixes gemacht.

Zunächst gibt es einen Einstieg in das Perfekt und das Futur I. Dazu gibt es aber andere Vorgehensweisen als bei den Modalverben und den trennbaren Präfixen. Es gibt zunächst zwischen den Lektionen 36 und 42 viele Sätze (konkret 21), die das Perfekt enthalten, in denen aber explizit zur Wortstellung keine Bemerkungen gemacht werden. Es wird zwar die Bildung des Perfekts (past participle) erklärt, aber es wird nicht erwähnt, dass das Partizip am Satzende stehen soll. Erst in der Wiederholungslektion 42 wird dies direkt gesagt: „The past participle is placed at the end of the phrase [...]“ (S. 169). In der gleichen Lektion wird auch das Paradigma des Futur I erklärt und die Wortstellung dabei erwähnt: „The infinitive is placed at the end of the sentence and **werden** takes the position of the verb: the second position“ (S. 170). Mit dieser Bemerkung enden auch die expliziten Notizen zur Verbklammer für die passive Phase. Die Verbklammer kommt aber weiterhin oft genug selbst in den Texten wie auch in den Übungen vor. Es ist also anzunehmen, dass der Lerner zu der Erkenntnis kommt, ein Teil des Verbalkomplexes sei oft am Ende des Satzes zu finden und dass es eine Spanne zwischen den Verben geben könne – er lernt, dass eine Verbklammer existiert und kann sie möglicherweise auch anwenden. Diese Stufe kann also als gut dargelegt bewertet werden.

4.5.2 Stufe V – Inversion

Die Inversion ist ein viel problematischeres Thema als die Verbklammer. Wie bereits erklärt wurde, wird innerhalb dieser Arbeit nur die Inversion in Aussagesätze in Betracht gezogen und analysiert, da die Inversion in Fragesätzen kein großes Problem für den Lerner bereitet und deutlich früher erworben wird. Als Folge dieser Beschränkung ist das analysierte Material nicht so umfangreich, wie bei der Verbklammer, bei der die Vorkommenshäufigkeit relevanter Phänomene vergleichsmäßig größer ist.

Die Inversion kommt zuerst implizit zweimal in den Sätzen „Hier möchte ich nicht schlafen“ (S. 39) und „Natürlich spreche ich Englisch“ (S. 47) vor und wird anschließend in der Wiederholungslektion 14 im Zusammenhang mit der Fragesatzinversion erklärt:

„We have already mentioned that questions are formed by inverting subject and verb [...] In German you can start a sentence with the subject, the object or an adverb, but the verb does not change its position, namely it remains in the second position: **Natürlich kommt er morgen**, Of course he is coming tomorrow. **Vielleicht kommt Herr Wagner aus Österreich**, Maybe Mr. Wagner comes from Austria. **In vier Monaten beginnt meine Arbeit**, My job starts in four months“ (S. 50).

Die Einführung in die Inversion erfolgt damit relativ früh, was bei der Fragesatzinversion nicht problematisch wäre, bei der Aussagesatzinversion kann es aber möglicherweise zu einer Verwirrung kommen: erstens, weil sie im Zusammenhang mit der Fragesatzinversion erklärt wird, und zweitens, weil dies möglicherweise zu früh geschieht. Zu diesem Zeitpunkt hat der

Lerner erst angefangen, die Verbklammer zu verstehen (und das nur bei der Kombination Vollverb – Modalverb) und es wird ihm schon eine weitere Wortstellungsregel erklärt. Zusätzlich wird der Aussagesatzinversion nicht viel Aufmerksamkeit geschenkt. Sie wird nur noch einmal explizit erwähnt und das in Lektion 30 als Notiz zu dem Satz „Erstens ist es gut für mein Deutsch, und zweitens bezahle ich nicht umsonst ein Zimmer mit Fernsehapparat“ (S. 115). Hier wird auf die Inversion folgendermaßen hingewiesen: „Remember to pay attention to the inversion! **Erstens ist es, zweitens bezahle ich...** After **und, and; aber, but; denn, for, because,** the word order is regular; **Ich gehe nicht spazieren,** denn es regnet, I’m not going for a walk, because it is raining“ (S. 115). Hier wird die Inversion zusätzlich in Zusammenhang mit Konjunktionen gebracht, was unnötig ist und zur Verwirrung führen könnte.

Zwischen den expliziten Erwähnungen in Lektion 14 und Lektion 30 wurden insgesamt 11 implizite Erwähnungen gezählt und das nach *dann, hier, heute, dort, sonntags,* und *das* (in der deiktischen Bedeutung, wie in den Sätzen „Das kannst du selbst machen“ oder „Das kenne ich.“). Es wäre zum Beispiel wenigstens an einer dieser Stellen passend gewesen, die Inversion zu kommentieren. Bis zum Ende der passiven Phase wurden noch 26 implizite Erwähnungen der Inversion gezählt. Die meisten erscheinen nach adverbialen Verbindungen, die zeitliche Relationen ausdrücken, wie *gegen sieben Uhr, seit einem Monat, seit Wochen, inzwischen, gestern, jetzt, von Morgen ab, nächsten Monat, in einem Jahr* usw., daneben werden noch die Adverbien *außerdem* und *deshalb* benützt, keine davon wird aber in den Notizen oder den Wiederholungslektionen erwähnt. Im zweiten, „aktiven“ Teil des Lehrwerks ist nur noch eine explizite Erwähnung der Inversion zu finden (nach *eines Tages*) und im grammatischen Appendix stehen zu dem Thema zusätzlich einige zusammenfassenden Bemerkungen, die innerhalb dieser Arbeit schon erwähnt und beschrieben wurden.

Angesichts der Ergebnisse lässt sich die Fassung der Inversion in dem *Assimil*-Lehrwerk nicht als besonders gelungen bewerten. Der Lerner wird mit dem Thema Inversion zu früh im Erwerbsprozess konfrontiert und es werden ihm nicht genug Möglichkeiten gegeben, die Inversion vollständig zu erwerben. Es ist zu erwarten, dass ein solcher Lerner die Inversion sogar bis zum Ende der passiven Phase nicht ganz erworben hat und daher nicht im Stande ist, mit der nächsten Stufe der Erwerbssequenz konfrontiert zu werden.

4.5.3 Stufe VI – Endstellung in Nebensätzen (Nebensatzstellung)

Die Einführung in die Verbstellung im Nebensatz erfolgt in dem *Assimil*-Lehrwerk in Lektion 24 auf Seite 89. Mit den folgenden Worten wird der Satz „Und der Schaffner weiß nicht einmal, daß¹⁴ wir eigentlich nach Hamburg fahren!“ in der entsprechenden Notiz kommentiert:

„**daß**, *that*, is a conjunction. Please note the spelling! In subordinate clauses with **daß** the verb is **always** placed at the end of the sentence: **er sagt, daß er morgen kommt**, *he says that he'll come tomorrow*. Principal clause and subordinate clause are separated by a comma.“

Der Lerner wird dabei schon zehn Lektionen nach der Einführung in die Inversion, die noch nicht ausreichend eingeübt worden ist, und kurz nach der ersten impliziten Erwähnung des Perfekts (dieselbe Lektion, Seite 87) vor ein neues syntaktisches Phänomen gestellt. Paradoxerweise scheint dies noch nicht unbedingt nötig zu sein, denn danach wird das Thema wieder verlassen und die nächsten dass-Sätze kommen erst wieder in Lektion 29 vor, wo das Thema einmal in dem Satz „Ich hoffe, daß ich eine schnelle Antwort bekomme“ (S. 113) innerhalb einer Übung kurz aufgegriffen wird. Der Lerner wird dabei an die Existenz der Subjunktionen erinnert, es wird aber nicht explizit gesagt, dass das Verb im subordinierenden Nebensatz am Ende stehen muss: „**daß** may be left out, but the main clause and the subordinate clause must be separated by a comma.“ Viel wichtiger scheint es zu sein, dass zwischen dem Hauptsatz und dem Nebensatz ein Komma stehen muss. Das nächste Mal wird auf das Thema in Lektion 31 auf Seite 120 eingegangen: „Remember, in subordinate clauses introduced by **daß**, the verb is at the end of the sentence.“ Erst nach dieser expliziten Erläuterung kommen subordinierende Nebensätze mehrmals in den Texten vor, es erscheinen mehrere Nebensätze mit *wenn* und einige attributive Nebensätze. Die Wortstellung in diesen Sätzen wird überhaupt nicht kommentiert, was besonders bei den attributiven Nebensätzen überraschend ist. In Lektion 36 erfolgt dann ein Kommentar zur Endstellung nach *weil* und es wird explizit gesagt: „The conjugated verb is placed at the end of the sentence“ (S. 143). In Lektion 40 werden die attributiven Nebensätze in der Notiz zu dem Satz „Alle Leute steigen aus – bis auf einen kleinen, alten Mann, der eingeschlafen zu sein scheint“ (S. 161) folgendermaßen thematisiert: „Please note the word order in the subordinate clause where the verb is at the end!“ (S. 161). Auf die Nebensatzstellung wird in der passiven Phase das letzte Mal in Lektion 47 eingegangen. Danach wurden noch sieben implizite Erwähnungen gezählt. In der aktiven Phase wird die Wortstellung in Nebensätzen noch ungefähr fünfmal thematisiert und weitere Subjunktionen wie *weil*, *damit*,

¹⁴ Das *Assimil*-Lehrwerk ist noch vor der verbindlichen neuen Rechtschreibung (2007) erschienen (vgl. Neue Rechtschreibung, www)

ob, als, wenn usw. werden erwähnt. Vermutlich kommt das Thema auch oft genug im Text implizit (ohne Kommentar) vor, obwohl, wie bereits gesagt, in diesem Teil des Lehrwerks keine Datenerhebung erfolgte. Im Vergleich zu der Inversion kann die Stufe VI also als relativ gut abgedeckt bewertet werden. Negativer Kritik kann dafür der unnötig frühe Einstieg in das Thema unterzogen werden, weil dieser schon sehr bald nach dem Einstieg in das Thema Inversion erfolgt und es ist fraglich ob die vorherigen Stufen schon erfolgreich erworben worden sind.

4.6 Zusammenfassend zu der Datenanalyse

Zusammenfassend wurde nach der Durchführung der Analyse keine nach der Erwerbssequenz gerichtete Strukturierung entdeckt. Die Stufen erfolgen zwar nacheinander in der erwünschten Abfolge: erstens Verbklammer, zweitens Inversion und drittens Stellung des Verbs in Nebensätzen. Die individuellen Themen treten jedoch mit ungenügendem Abstand nacheinander auf und werden zum Teil nicht genug eingeübt und erklärt, um ausreichend erworben werden zu können.

Es ist anzunehmen, dass eine Strukturierung nach den Erwerbsstufen an sich nicht genügt, um den erwünschten Effekt zu erzeugen, das heißt, dem Lerner den Erwerb möglichst zu erleichtern. Wie bereits erwähnt, sind die Themen in dem *Assimil*-Lehrwerk zwar nach der erwünschten Abfolge organisiert, treten aber zu schnell nacheinander auf, um sagen zu können, dass eine Stufe erworben worden ist, bevor mit der Instruktion der nächsten angefangen wurde. Aufgrund dieser Tatsachen wurde festgestellt, dass die Erwerbssequenz nicht im erhofften Ausmaße respektiert worden ist. Wenn der Lerner zum Beispiel von der Existenz der Verbklammer erfährt und gleich danach in die Inversion eingeführt wird, kann es zur Verwirrung kommen. Ein solcher Lerner wird möglicherweise die Inversion entweder ignorieren oder meiden, was ihm den Erwerb der Sprache in keiner Weise erleichtert.

Wie weit dieser Mangel, der in dem *Assimil*-Lehrwerk festgestellt wurde, einen Einfluss auf den tatsächlichen Erfolg des Lerners haben kann, lässt sich nicht eindeutig bestimmen. Um mit konkreten Fakten arbeiten zu können, müsste das Lehrwerk teilweise umgestaltet werden, um der Erwerbssequenz besser zu entsprechen. Anschließend wäre eine empirische Untersuchung nötig, in der eine Gruppe von Lernern nach dem ursprünglichen Lehrwerk und eine nach dem neuen, umgestalteten Lehrwerk unterrichtet würden. Schließlich müssten die zwei Gruppen geprüft werden, um festzustellen, welche Methode die erfolgreichere ist. So sieht das optimale Szenario aus, ein solches Vorgehen ist innerhalb dieser Arbeit allerdings nicht möglich, deshalb bleiben diese Überlegungen auf hypothetischer Ebene. Im anschließenden Abschnitt werden

jedoch einige Empfehlungen zur Umgestaltung des *Assimil*-Lehrwerks angeführt, die zur hypothetischen Verbesserung und deutlicheren Richtung nach der Erwerbssequenz führen sollten.

4.7 Hypothetische Vorschläge zur „Verbesserung“

Die Qualität eines Lehrwerks lässt sich nicht anhand eines Faktors bestimmen und es macht gewiss auch wenig Sinn auf einen Aspekt zu viel Gewicht zu legen. Die hier vorgeschlagenen Änderungen könnten potenziell einen Einfluss auf Aspekte des Lehrwerks haben, die nicht berücksichtigt worden sind. Da aber nicht realisierbar ist, alle möglichen Faktoren zu beachten, werden die Erwerbssequenzen hervorgehoben und andere Aspekte, möglicherweise auch wichtigere, in den Hintergrund gedrängt. Hiermit entsteht ein wesentlicher Kritikpunkt dieser Arbeit, der aber nicht vermieden werden kann.

Das offensichtliche Problem ist, dass dem Lerner nicht genug Zeit geboten wird, um eine Stufe zu beherrschen, bevor mit der nächsten angefangen wird. Dabei entsteht die Frage, wie der zeitliche Abstand zwischen den Stufen besser angepasst werden sollte. Die früher erwähnten Vorschläge für die Abstufung sind für die Beantwortung dieser Frage nur teilweise nützlich. Nach Tschirner wird die Verbklammer ca. nach 100 Stunden erworben und die Inversion mit der nachfolgenden Nebensatzstellung erst nach 250 Stunden. Das *Assimil*-Lehrwerk bietet 100 Lektionen und jede davon dauert maximal 30 Minuten, und der Lerner wird, wie bereits besprochen, daran erinnert, nicht zu versuchen, zu schnell vorzugehen. In der aktiven Phase des Lehrwerks, die nach 50 Lektionen beginnt, sollen die schon durchgenommenen Lektionen zusätzlich auch wiederholt werden. In der ersten Phase verbringt der Lerner also optimal 30 Minuten jeden Tag mit dem Lehrwerk und in der zweiten ungefähr 45 Minuten. Insgesamt sollte der Lerner also ca. 63 Stunden für das Lehrwerk brauchen. Es ist etwas naiv anzunehmen, dass eine Person, die die Motivation besitzt, eine Sprache zu erwerben, nur eine Quelle zu diesem Zweck benützt und sich mit der Sprache ansonsten nicht auseinandersetzt. Auf der anderen Seite werden in dem *Assimil*-Lehrwerk keine anderen Quellen empfohlen und aus den einführenden Bemerkungen ergibt sich, dass das Lehrwerk an sich genügt, um die Stufe B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens zu erreichen.

Aus diesen Überlegungen folgt also, dass theoretisch keine der Stufen nur durch den Gebrauch des *Assimil*-Lehrwerks erreicht werden kann. Wenn man aber annimmt, dass der Lerner mehr als 63 Stunden benötigt und dass er das *Assimil*-Lehrwerk nur als Leitlinie verwendet und zusätzlich andere Quellen gebraucht, ist vielleicht ein vorgehen nach den Erwerbssequenzen denkbar. Unter solchen Umständen ergibt sich die folgende Lösung:

Der Verbklammer kann der Lerner so früh wie möglich ausgesetzt werden, die Einführung in der fünften Lektion ist also soweit problemlos. Die Einführung in die Inversion, die schon in Lektion 14 erfolgt, sollte aber wesentlich verschoben werden, beispielsweise auf Lektion 40, wenn der Lerner schon ungefähr 20 Stunden mit dem *Assimil*-Lehrwerk absolviert hat. Frühere implizite Erwähnungen der Inversion sind auch vorstellbar, aber explizit erklärt sollte das Thema später werden. In die Nebensatzstellung sollte der Lerner wieder nach einem längeren zeitlichen Abstand eingeleitet werden – unbedingt erst der zweiten Phase und beispielsweise gegen Lektion 70, sodass der Lerner genug Zeit gehabt hat, mit der Inversion klarzukommen.

Außer den größeren zeitlichen Abständen zwischen den Stufen soll unter Umständen den syntaktischen Themen mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Ein häufigeres Vorkommen in den Übungen und mehrere implizite Erwähnungen könnten sicher zu einem schnelleren Erwerb beitragen.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die Zielsetzung dieser Arbeit war die folgende: die Erwerbssequenz der Verbstellung im Deutschen zu beschreiben und ihre Berücksichtigung in einem Lehrwerk des Unternehmens *Assimil* zu analysieren. Die Arbeit setzt sich dabei aus einem theoretischen und praktischen Teil zusammen. Um das erwähnte Thema zu abzudecken, wurde zuerst das *Assimil*-Lehrwerk vorgestellt und beschrieben und mit anderen existierenden Methoden des Fremdsprachenunterrichts verglichen. Anschließend wurde der Forschungsgegenstand – die Erwerbssequenz – und die jeweilige Forschung besprochen. Dabei wurde die Gebräuchlichkeit der erwähnten Erwerbssequenz und psycholinguistischer Befunde im Allgemeinen für den praktischen Fremdsprachenunterricht berücksichtigt. So viel zum theoretischen Teil. Im praktischen Teil der Arbeit wurde zuerst die Art der intendierten Datenerhebung beschrieben mit einer Hervorhebung beachtenswerter Faktoren. Daraufhin erfolgte eine Datenerhebung, deren Ergebnisse ebenfalls präsentiert und besprochen wurden. Schließlich wurden die Ergebnisse kommentiert, Schlussfolgerungen gezogen und einige Vorschläge zur Verbesserung des Vorgehens im *Assimil*-Lehrwerk gemacht.

Das Endergebnis lautet, dass die Erwerbssequenzen in dem *Assimil*-Lehrwerk nicht ausreichend berücksichtigt worden sind. Dies könnte einen negativen Effekt auf den eventuellen Lernerfolg haben, was selbstverständlich dem Bemühen des Lehrwerks zuwider steht. Die Autoren des *Assimil*-Lehrwerks scheinen also zumindest diesen Befund der Psycholinguistik nicht zu berücksichtigen. Die ursprüngliche Fragestellung wurde also zu einem gewissen Maß beantwortet.

Offen und unbeantwortet bleibt dabei die Frage, welche Vorgehensweise andere Autoren bei der Zusammensetzung eines Lehrwerks wählen und inwiefern die Tendenz überwiegt, auf wissenschaftliche Befunde zu achten, beispielsweise im Vergleich zu der eigenen Erfahrung aus dem Fremdsprachenunterricht. Es kommen dabei auch weitere Fragen in den Sinn: Welche Faktoren spielen überhaupt beim Schreiben eines Lehrwerks für die Autoren eine Rolle? Gelten beispielsweise die Erwerbssequenzen im Lehrbuchherstellprozess für manche als vernachlässigbar? Wie viel Bedeutung haben die Ergebnisse psycholinguistischer Forschung für den praktischen Fremdsprachenunterricht? Die Antworten auf solche Fragen könnten einen Beitrag zur angewandten Psycholinguistik leisten und ich persönlich würde in der Zukunft den Antworten auf solche Fragen gerne mehr Aufmerksamkeit widmen und meine Kenntnisse in diese Richtung erweitern.

6 Verwendete und zitierte Literatur

AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.) (2012): *Einblicke in die L2-Erwerb sforschung und ihre Methodischen Verfahren*. Berlin/Boston: de Gruyter.

ASSIMIL (wwwa): Die Assimil-Methode? abgerufen unter: <http://www.assimilwelt.com/die-assimil-methode/> (Zugriff am: 5.4.2014)

ASSIMIL (wwwb): Online-Katalog "Deutsch als Fremdsprache" herunterladbar unter: <http://www.assimilwelt.com/startseite/deutsch-daf/> (Zugriff am: 5.4.2014)

BALLESTRACCI, Sabrina. (2010): Der Erwerb von Verbzweitsätzen mit Subjekt im Mittelfeld bei italophonen DaF-Studierenden. Erwerbsphasen, Lernschwierigkeiten und didaktische Implikationen. – In: *Linguistik online* 41/1 (online), abgerufen unter: http://www.linguistik-online.de/41_10/ballestracci.html (Zugriff am: 11.2.2014)

BAUSCH, Karl-Richard; CHRIST, Herbert; KRUMM, Hans-Jürgen. (1995): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Francke.

CLAHSEN, Harald; MEISEL, Jürgen M.; PIENEMANN, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.

COMMERCE INTERNATIONAL (www): Intuitive assimilation: tested method (online), abgerufen unter: <http://en.actu-cci.com/employment-training/10339-intuitive-assimilation-tested-method> (Zugriff am: 13.2.2014)

COOK, Vivian (1992): Relating Second Language Acquisition Research to Language Teaching. – In: *Die Neueren Sprachen*, 91/2, 115-130.

DIEHL, Erika et al. (Hrsg.) (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum L2-Erwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

DUDEN (2009): *Die Grammatik*. 8., überarb. Aufl., hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag. (= *Duden* 4)

DULAY, Heidi; BURT, Marina (1973): Should we teach children syntax? – In: *Language Learning: a journal of research in language studies*, 23/1, 245-258.

DULAY, Heidi; BURT, Marina (1974): Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning: a journal of research in language studies*, 24/1, 37–53.

ECKHARDT, Andrea (2008): *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster/New York, NY/München/Berlin: Waxmann.

EDMONDSON, Willis; HOUSE, Juliane (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. UTB. Tübingen; Basel: Francke.

- ELLIS, Rod (1989): Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the Classroom Acquisition German word order rules. – In: *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 305-328.
- ETHNOLOGUE (www): Morisyen, abgerufen unter: <http://www.ethnologue.com/language/mfe> (Zugriff am: 5.4.2014)
- GALLAWAY, Clare (Hrsg.); RICHARDS, Brian (Hrsg.) (1994): *Input and interaction in language acquisition* (pp. 219-249). New York, NY: Cambridge University Press.
- JANSEN, Lousie (2008): Acquisition of German Word Order in Tutored Learners: A Cross-Sectional Study in a Wider Theoretical Context. – In: *Language Learning: a journal of research in language studies*, 58/1, 185-231.
- MEERHOLZ-HÄRLE, Birgit; TSCHIRNER, Erwin (2001). Processability theory: Eine empirische Untersuchung. – In: K. Aguado(Hrsg.); C. Riemer (Hrsg.), *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici (pp. 155-175). Hohengehren: Schneider.
- MEISEL, Jürgen M.; CLAHSEN, Harald; PIENEMANN, Manfred (1981): On determining developmental stages in natural second language acquisition. – In: *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 109–135.
- MULTHAUP, Uwe (1995): *Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen. Von Lehrplänen zu Lernprozessen*. Ismaning: Hueber Verlag.
- NEUE RECHTSCHREIBUNG (www) Die 20 wichtigsten Regeln zur Rechtschreibung. abgerufen unter: <http://www.neue-rechtschreibung.de/regelwerk/> (Zugriff am: 5.4.2014)
- PIENEMANN, Manfred. (1984). Psychological Constraints on the Teachability of Languages. – In: *Studies in Second Language acquisition*, 6, 186-214.
- PIENEMANN, Manfred. (1986). Is Language teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. – In: *Applied Linguistics* 10, 52-76.
- ROEMER, Gudrun, SCHNEIDER, Hilde. (2012): *Assimil German - German with Ease*. Chennevières sur Marne: Assimil.
- SPÁČILOVÁ, Libuše (2002): Deutsch-tschechische Lehrbuchtraditionen in den böhmischen ländern von 1740 bis 1918. – In: Helmut Glück (Hrsg.), *Die Volkssprachen als Lerngegenstand im Mittelalter und in der frühen Neuzeit*. Berlin: de Gruyter. 87-102.
- STORCH, Günther. (2001): *Deutsch als Fremdsprache: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. 2., unveränderter Nachdruck der 1. Aufl. München: Fink.
- TSCHIRNER, Erwin. (1995). Theorie und Praxis des Natural Approach in den 90er Jahren. Eine Methode wird volljährig. – In: *Deutsch als Fremdsprache*, 32/1, 3-11.

TSCHIRNER, Erwin. (1999). Lernergrammatiken und Grammatikprogression. – In: Skibitzki, Bernd; Wotjak, Barbara (Hrsg.) *Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Helbig*. Tübingen: Niemeyer, 227-240.

TWAIN, Mark (1889): *A Connecticut Yankee in King Arthur's Court*. New York and London: Harper & Brothers Publishers.

VAINIKKA, Anne; YOUNG-SCHOLTEN, Martha (1994): Direct access to X₀-theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German. – In: T. Hoekstra (Hrsg.); B. Schwartz (Hrsg.), *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam: Benjamins. 265–316.

VAINIKKA, Anne; YOUNG-SCHOLTEN, Martha (1996). The early stages in adult L2 syntax: Additional evidence from Romance speakers. – In: *Second Language Research*, 12, 140-176.

WODE, Henning (1978): Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition. – In: Hatch, E. (Hrsg.) *Second Language Acquisition: a book of readings*. Rowley, MA: Newbury House. 101-117.

7 Anhang – die gesammelten Daten

Lektion	Seite	Verbklammer	Inversion	Nebensatzstellung	implizit/explicit
5	17	x			Expl
5	17	x			Impl
6	21	x			Expl
6	21	x			Impl
8	27	x			Impl
11	37	x			Impl
11	39		x		Impl
11	39	x			Impl
12	41			x	Impl
12	43			x	Impl
13	45	x			Expl
13	45	x			Impl
13	47	x			Impl
13	47	x			Impl
13	47		x		Impl
13	47	x			Impl
13	49	x			Impl
14	49		x		Expl
14	50		x		Impl
14	50		x		Impl
14	50		x		Impl
15	51		x		Impl
15	51		x		Impl
15	53	x			Impl
15	53	x			Impl
18	63		x		Impl
18	63	x			Impl
18	63		x		Impl
18	63	x			Impl
18	65	x			Impl
18	65	x			Impl
18	65	x			Impl
19	67		x		Impl
19	67	x			Impl
19	69	x			Impl
19	69		x		Impl
19	69		x		Impl
20	71		x		Impl
21	75	x			Expl
23	83	x			Impl
23	85		x		Impl
23	85	x			Impl

24	87	x			Impl
24	87	x			Impl
24	87	x			Impl
24	87	x			Impl
24	87	x			Impl
24	87	x			Impl
24	87	x			Impl
24	88	x			Expl
24	89	x			Impl
24	89			x	Impl
24	89			x	Expl
24	89	x			Impl
24	89	x			Impl
24	91	x			Impl
24	91	x			Impl
24	91	x			Impl
24	91	x			Impl
25	93	x			Impl
25	93	x			Impl
25	95	x			Impl
26	99	x			Impl
27	101	x			Impl
28	108	x			Expl
29	109	x			Impl
29	111	x			Impl
29	111	x			Impl
29	113			x	Impl
30	115	x			Impl
30	115		x		Impl
30	115		x		Impl
30	115		x		Expl
30	115	x			Impl
30	115	x			Impl
30	115	x			Impl
30	115	x			Impl
30	117	x			Impl
30	117	x			Impl
30	117	x			Impl
31	119			x	Impl
31	120			x	Expl
31	121	x			Impl
31	121		x		Impl
31	121		x		Impl
31	121			x	Impl
31	121	x			Impl

31	121		x		Impl
32	127			x	Impl
32	127	x			Impl
33	129			x	Impl
33	131			x	Impl
33	131			x	Impl
33	131			x	Impl
36	141	x			Impl
36	143			x	Impl
36	143			x	Expl
36	143	x			Impl
36	143		x		Impl
36	143			x	Impl
36	145	x			Impl
36	145	x			Impl
36	145	x			Impl
36	145	x			Impl
36	145	x			Impl
36	145	x			Impl
36	145	x			Impl
36	146	x			Impl
36	146	x			Impl
37	147		x		Impl
37	147	x			Impl
37	149	x			Impl
37	149	x			Impl
37	149			x	Impl
37	149	x			Impl
37	152	x			Impl
38	151	x			Impl
38	151	x			Impl
38	153	x			Impl
38	153	x			Impl
38	153	x			Impl
38	153	x			Impl
38	153	x			Impl
38	155	x			Impl
38	155	x			Impl
38	155	x			Impl
39	155	x			Impl
39	155	x			Impl
39	157	x			Impl
39	157	x			Impl
39	159	x			Impl
39	159	x			Impl

40	161			x	Expl
40	161			x	Impl
40	161	x			Impl
40	161	x			Impl
40	161			x	Expl
40	163		x		Impl
40	163	x			Impl
40	163	x			Impl
40	163	x			Impl
41	165	x			Impl
41	165		x		Impl
41	165	x			Impl
41	167	x			Impl
41	167	x			Impl
41	167	x			Impl
42	169	x			Expl
42	169	x			Expl
43	171	x			Impl
43	171		x		Impl
43	171			x	Impl
43	173			x	Impl
43	173		x		Impl
43	175	x			Impl
43	175	x			Impl
44	177		x		Impl
44	177	x			Impl
44	177		x		Impl
44	177	x			Impl
44	177	x			Impl
44	177	x			Impl
44	177	x			Impl
44	177	x			Impl
44	177			x	Impl
44	179			x	Impl
44	179		x		Impl
44	179	x			Impl
44	179	x			Impl
44	179	x			Impl
44	179	x			Impl
44	179	x			Impl
45	181	x			Impl
45	181		x		Impl
45	181	x			Impl
45	181	x			Impl
45	181	x			Impl

45	181		x		Impl
45	183	x			Impl
45	183		x		Impl
45	183	x			Impl
45	183		x		Impl
45	183	x			Impl
45	183	x			Impl
45	185	x			Impl
45	185		x		Impl
45	185	x			Impl
46	185		x		Impl
46	185	x			Impl
46	185		x		Impl
46	187	x			Impl
46	187	x			Impl
46	187	x			Impl
46	187		x		Impl
46	187	x			Impl
46	187	x			Impl
46	187	x			Impl
46	187		x		Impl
46	187	x			Impl
46	187			x	Impl
46	187	x			Impl
46	189	x			Impl
46	189	x			Impl
46	189		x		Impl
47	191		x		Impl
47	191	x			Impl
47	191			x	Expl
47	191			x	Impl
47	191	x			Impl
47	191	x			Impl
47	193			x	Impl
47	193			x	Impl
47	193			x	Impl
47	193	x			Impl
47	193	x			Impl
47	195	x			Impl
47	195			x	Impl
48	197		x		Impl
48	197		x		Impl
48	197	x			Impl
48	197	x			Impl
48	199			x	Impl

48	199			x	Impl
48	199		x		Impl
48	199	x			Impl
50	205	x			Impl
50	207	x			Impl
50	207	x			Impl