

# Verbstellung in der Zweitsprache Deutsch

Stefanie Haberzettl

## Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden die wesentlichen Ergebnisse einer Langzeitstudie zum ungesteuerten Erwerb der deutschen Verbstellungsregeln durch Kinder im Grundschulalter mit Erstsprache Russisch bzw. Türkisch vorgestellt: Je nach sprachlichem Vorwissen bilden die Lerner zu ihrem Input verschiedene Ausgangshypothesen, die dann den weiteren Erwerbsverlauf bestimmen. Dabei erweist sich der SOV-Einstieg der türkischsprachigen Lerner als günstig, der SVO-Einstieg der russischsprachigen, für die die Verbletzstellung im Nebensatz und die Satzklammer Lernschwierigkeiten darstellen, als ungünstig. Der Faktor Erstsprache und die Tatsache, dass sich falsche Ausgangshypothesen der Lerner als ein guter erster Schritt zur Zielsprache erweisen können, sollte sowohl bei der Sprachdiagnose mehrsprachiger Kinder als auch bei Sprachfördermaßnahmen berücksichtigt werden.

SCHLÜSSELWÖRTER: kindlicher Zweitspracherwerb – Verbstellung – Transfer – Fehler

## Einleitung

Die Verbstellungsregeln im Deutschen bilden in zweifacher Hinsicht einen zentralen Erwerbsgegenstand: Zu wissen, an welcher Position im Satz das finite Verb stehen muss (und ggf. ein Partizip, ein Infinitiv oder eine Verbpartikel) ist für jede Zielsprachenkonforme Äußerung Bedingung, von verblosen elliptischen Formulierungen wie „Ich auch!“, „Heute nicht.“, „Warum erst morgen?“ und im Ganzen memorierten und reproduzierten Holophrasen wie „Ich heiße Maria. Ich bin sieben Jahre alt.“ natürlich abgesehen. Zu diesem Wissen zu gelangen, ist keine leichte Aufgabe, denn die Stellungsregeln sind bekanntermaßen komplex. Vor allem sind die entsprechenden Evidenzen im Input alles andere als deutlich – eine besondere Herausforderung für den Lerner, dem nicht in einem Unterrichts-

kontext vorstrukturiertes und bereinigtes Sprachmaterial präsentiert wird.

Das wiederum macht den Lerngegenstand Verbstellung aufschlussreich für die Spracherwerbsforschung, sowohl mit Blick auf das Deutsche als L1 (Erstsprache), als auch als L2 (Zweitsprache). Zu verfolgen, wie Lerner sich dieser Herausforderung stellen und auf welchen Wegen sie sich dem Zielsystem nähern, lässt die eigenaktive Hypothesenbildung der Lerner in ihrer Auseinandersetzung mit dem Input besonders gut nachvollziehen und zeigt deutlich, dass nicht alle Verstöße gegen die Zielsprachlichen Regeln gleich bewertet werden dürfen. Dies muss bei der Sprachdiagnose und bei der Konzeption von Fördermaßnahmen berücksichtigt werden, wofür in diesem Beitrag jedoch nur einige Hinweise gegeben werden können. Der Schwerpunkt liegt in der Darstellung der wesentlichen



**Prof. Dr. Stefanie Haberzettl**

arbeitete nach ihrem Studium der Germanistik und Romanistik in München, Erlangen und Augsburg (1. Staatsexamen für das Lehramt am Gymnasium) und der modernen französischen Literaturwissenschaft in Rennes, Frankreich

(Licence Lettres Modernes) zunächst als wissenschaftliche Mitarbeiterin für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Potsdam. Seit 2003 vertritt sie das Arbeitsgebiet Deutsch als Zweitsprache an der Universität Bremen. Ihre Themenschwerpunkte sind: Psycholinguistische Grundlagen des Spracherwerbs, kindlicher Zweitspracherwerb, Didaktik und Methodik der Sprachförderung, Sprachdiagnose.

Ergebnisse von vier Fallstudien zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache durch Kinder mit L1 Russisch bzw. Türkisch (vgl. Haberzettl, 2005).

## Die Verbstellungsregeln im Deutschen

In der folgenden Übersicht werden die Regularitäten der Verbstellung im Deutschen im Rahmen des topologischen Feldermodells anhand einiger Beispielsätze illustriert (Tab. 1). Die für das Verb bzw. für verbale Elemente relevanten Strukturpositionen sind die linke und rechte Satzklammer (eigentlich: linker und rechter Satzklammerteil), die den Satz wiederum in Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld aufgliedern.

Der Lerner muss also erkennen, dass sich die Position des finiten Verbs in Haupt- und Nebensätzen unterscheidet (im Gegensatz z.B. zum Türkischen<sup>1</sup>, den slawischen Sprachen wie Russisch, den romanischen Sprachen wie Spanisch). Weiterhin muss

Tab. 1: Verbstellung im Deutschen

VF	linke SK	MF	rechte SK	NF
<b>Verberstsatz</b>				
	<i>fin. Verb</i>	<i>(Konstituente(n))</i>	<i>(inf. Verb(teil))</i>	
–	Iss	(den Apfel)	(auf)!	
–	Isst	er (den Apfel)	(auf)?	
<b>Verbzweitsatz</b>				
<i>Konstituente</i>	<i>fin. Verb</i>	<i>(Konstituente(n))</i>	<i>(inf. Verb(teil))</i>	
Er	isst	(den Apfel)	(auf),	(wenn er muss).
Dann	hat	er (den Apfel)	(auf)gegessen.	
Was	will	er	(auf)essen?	
<b>Verbletztsatz</b>				
	<i>Subjunkt.<sup>2</sup></i>	<i>(Konstituente(n))</i>	<i>(inf. Verb(teil))</i> <i>fin. Verb</i>	
	dass	er (den Ball)	(auf)isst,	(wenn er muss).
wer	–	(den Apfel)	(auf)gegessen hat?	
der	–	(den Apfel)	(auf)gegessen hat.	

er zusammengehörige verbale Elemente wie Modalverb und Vollverbsinfinitiv in Distanzstellung realisieren (auch dies im Gegensatz zu den genannten Sprachen). Die dritte Schwierigkeit besteht schließlich darin, dass es nicht zu Verbdrittstellungen kommen darf: Ist das Vorfeld z.B. mit einem Adverbiale besetzt, erscheint das Subjekt, das im unmarkierten Fall vor dem Verb steht, im Mittelfeld. Diese Verbzweitregel ist typisch für das Deutsche.

In romanischen Sprachen und auch im Englischen kann vor eine Subjekt-Verb-Objekt-Abfolge (SVO) ein Adverbiale treten (XSVO). Im Russischen und anderen slawischen Sprachen (Basisserialisierung: SVO) ist die Satzgliedstellung sehr frei, so dass – je nach Informationsstruktur der Äußerung – das Verb an jedweder Stelle positioniert sein kann; Vergleichbares gilt für das Türkische (Basisserialisierung: SOV).

1 Zu beachten ist, dass hypotaktische Strukturen im Türkischen meist durch den Einschub von komplexen Nominalphrasen (mit nominalisierten Verben) entstehen. Es gibt aber auch eine Reihe von aus dem Persischen entlehnten Subjunktionen, die Nebensätze mit finiten Verben einleiten, und diese finiten Verben können dann überall dort stehen, wo sie auch in entsprechenden Hauptsätzen stünden.

2 Unter dem Terminus Subjunktion werden neben „dass“ und „ob“ auch adverbiale Satzeinleiter wie „als“ oder „falls“ subsumiert.

3 Es gibt sie noch im Niederländischen und in den skandinavischen Sprachen.

4 Für das Folgende vgl. auch *Haberzettl* (2006).

## Verbstellung als Erwerbsgegenstand<sup>4</sup>

Für L2-Lerner des Deutschen ist es keine leichte Aufgabe, die komplexen Regularitäten der Verbstellung zu inferieren. Zum einen ist nicht immer eindeutig, welchem Muster (Verbletz- oder Verbzweitstellung) eine bestimmte Äußerung zuzuordnen ist, denn bei der Verwendung einstelliger Verben kann nicht zwischen Verbzweit- und Verbletzstellung unterschieden werden (SV, Subjunktion-SV, im Gegensatz zu SVO vs. Subjunktion-SOV).

Im Hinblick auf die Frage, welche Strukturposition für verbale Elemente – die linke oder die rechte Satzklammer – Lerner wohl zuerst als solche wahrnehmen, lassen sich folgende Überlegungen anstellen:

In Nebensätzen ist die Position des Verbs aufgrund des finalen Grenztons salient (leicht wahrnehmbar, auffällig). In Sätzen mit Verbkammer (Perfekt- oder Modalverbkonstruktionen, Partikelverben) kann das Funktionsverb bzw. das finite Verb in der linken Satzklammer im unmarkierten Fall nicht betont werden, das Vollverb bzw. die Verbpartikel in der rechten hingegen schon. Zu erwarten wäre also, dass Lerner zunächst die Strukturposition für Verben weiter vorne im Satz gar nicht oder nicht sicher wahrnehmen. Abgesehen davon stellt die Distanzstellung von zwei zusammengehörigen verbalen Elementen per se eine Lernschwierigkeit dar (vgl. *Slobin*, 1973, 199). Insgesamt häufen sich in der Erstspracherwerbsforschung zum

Niederländischen und zum Deutschen die Hinweise darauf, dass das Ende von Äußerungen und damit die Verbletztposition von besonderer Bedeutung ist (vgl. z.B. *Cruttenden*, 1994; *Kaltenbacher*, 1990; *Naigles & Hoff-Ginsberg*, 1998, *Shady & Gerken*, 1999).

Auf der anderen Seite wird oft die Meinung vertreten, die Verbletztposition sei für Zweitsprachler gerade nicht salient, da letztere sich zunächst an einfachen Aussagesätzen mit einfachen Verben orientierten (vgl. *Clahsen & Muysken*, 1989, 1; *Comrie*, 1997, 368). Die erste zu erwartende Satzstruktur sei demnach SVO. Selbst wenn dies der Fall sein sollte (wie z.B. in *Clahsen, Meisel & Pienemann* 1983 an erwachsenen DaZ-Lernern mit romanischen L1 beobachtet), folgt daraus nicht, dass Lerner damit auch die Verbzweitregel erworben haben, die zur sog. Inversion von Subjekt und Verb führt, wenn das Vorfeld durch eine andere Konstituente als das Subjekt besetzt ist.

Es kann hier nicht erschöpfend diskutiert werden, inwieweit Frequenzverhältnisse im Input und die Salienz bestimmter Satzglieder es dem Lerner leicht oder schwer machen, Regularitäten zu inferieren. Wichtig ist, sich an dieser Stelle zu verdeutlichen, dass sich verschiedene Vorhersagen machen lassen im Hinblick auf die ersten Hypothesen, die Lerner aufstellen. Es gibt gute Gründe anzunehmen, dass sie für die Zielsprache Deutsch zunächst eine SVO-Abfolge, wie sie im einfachen Aussagesatz vorliegt, vermuten. Es gibt aber auch gute Gründe für die Annahme, dass zunächst Verbletztpositionen produziert werden. Vor allem aber liegt es auf der Hand, dass die Verbstellungsregeln im Deutschen eine Lernschwierigkeit darstellen und zu erwarten ist, dass L2-Lerner einen gewissen Zeitraum benötigen, um sich schrittweise dem Zielsystem anzunähern.

5 Die ausgewerteten Daten stammen aus dem Augsburger Korpus von *Wegener* (1992), das longitudinale Erwerbsdaten von insgesamt 12 Kindern im Grundschulalter mit den Erstsprachen Türkisch, Russisch und Polnisch umfasst. Diese Kinder wurden über einen Zeitraum von 2 bis 4 Jahren in monatlichen Abständen interviewt. Die Audioaufnahmen enthalten freie Gespräche, Erzählungen von Bildergeschichten sowie eine Reihe von Tests mit dem Schwerpunkt Nominalflexion, die in *Haberzettl* (2005) nicht berücksichtigt wurden.

6 Ne und Me besuchen eine sog. zweisprachige Klasse des Bayerischen Modells, in der nur türkische Kinder unterrichtet werden, und dies zunächst nur in einigen Stunden von deutschen Lehrkräften auf Deutsch. Im Gegensatz dazu haben An und insbesondere Eu umfassenden Kontakt zu deutschsprachigen Lehrkräften und Schul- bzw. Spielkameraden.

## Vier Fallstudien

Dies wird in *Haberzettl* (2005) in vier Fallstudien im Detail illustriert<sup>5</sup>. Außerdem wird gezeigt, dass es neben den oben skizzierten Faktoren Salienz und Frequenz bestimmter Strukturen im Input auch noch eine andere Ursache für die Herausbildung bestimmter Hypothesen von L2-Lernern gibt. Die Langzeitstudien zum Verbletzterwerb in der L2 Deutsch von je zwei Kindern mit L1 Türkisch (Ne und Me, zwei 6- bis 7-jährige türkischsprachige Mädchen) bzw. Russisch (An, ein 8-jähriges russischsprachiges Mädchen, und Eu, ein 7-jähriger russischsprachiger Junge) sind keine repräsentative Datenbasis, stützen aber deutlich die Annahme, dass das sprachliche Vorwissen der Lerner eine bedeutende Rolle spielt.

Alle vier Kinder wurden von Beginn ihres Aufenthalts in Deutschland an in der Datenerhebung erfasst, mit Ausnahme von Eu, dessen erste Aufnahme erst drei Monate später stattfinden konnte. Allerdings hatte Eu auch erst in diesem vierten Kontaktmonat durch Einschulung und Hortbesuch nennenswerten deutschen Sprachkontakt.

*Haberzettl* (2005) wertet für jeden Kontaktmonat aus, an welcher topologischen Position die Verben realisiert werden und ob sie flektiert oder unflektiert gebraucht werden.

## Ergebnisse

Interessanterweise eignen sich die beiden türkischsprachigen Kinder die deutschen Verbletztpositionen in derselben Reihenfolge an wie deutsche Kinder beim Erwerb ihrer Muttersprache (vgl. z.B. den Überblick in *Szagan*, 1996, 29ff.). Ausgangspunkt ist die Abfolge Objekt-Verb (OV) bzw. Subjekt-Objekt-Verb (SOV) und damit die Verbletztposition („Katze Maus essen“), die jedoch schnell von zielsprachlich korrekten SVO-Abfolgen abgelöst werden („Katze essen Maus“). Sobald komplexe Verbformen belegt sind, werden sie in der zielsprachlich korrekten Verbletztposition, also in Distanzstellung realisiert („Die Katze hat die Maus gegessen“). Ebenso weisen Nebensätze vom ersten Beleg an die zielsprachlich korrekte Verbletztposition auf („dass die Katze die Maus isst“).

Dagegen produzieren die russischsprachigen Kinder zwar von Anfang an die für deutsche Hauptsätze korrekten SVO-Abfolgen. Allerdings haben sie in der Folge Probleme mit der Verbletztposition („die Katze hat gegessen die Maus“) sowie mit

Verbletztposition im Nebensatz („dass die Katze isst die Maus“). Es dauert Monate, bis sie hier zielsprachenkonforme Äußerungen produzieren.

Vgl. die Abbildungen 1 bis 3 aus *Haberzettl* (2005, 136f.), die folgendermaßen zu lesen sind: Die türkischsprachigen Lerner sind Me-T und Ne-T, die russischsprachigen An-R und Eu-R. Der Zeitpunkt t1 ist jeweils der erste Zeitpunkt, an dem die entsprechenden Strukturen überhaupt belegt sind, so dass es sich um unterschiedliche absolute Zeitpunkte (also Monate des Kontakts zur Zielsprache Deutsch bei den einzelnen Lernern) handelt. So werden z.B. Nebensätze von den türkischen Lernerinnen deutlich später produziert als von den russischen, da letztere wegen ungleich besserer Erwerbsbedingungen viel schneller fortgeschritten sind als erstere<sup>6</sup>. Die absoluten Zeitpunkte sind aber hier nicht von Interesse, bzw. können es aufgrund der Nicht-Vergleichbarkeit der Inputsituation bei den beiden Lernerpaaren gar nicht sein. Entscheidend ist der in den Graphen jeweils dargestellte Erwerbsverlauf.

Für alle Lerner gilt gleichermaßen (hier nicht in den Graphiken dokumentiert), dass sie gegen die in bestimmten Fällen notwendige Inversion von Subjekt und Verb zunächst verstoßen („hier die Katze isst die Maus“) und Inversion graduell erworben wird.

## Interpretation

Die deutlichen Unterschiede zwischen den türkisch- und russischsprachigen Lernern sind darauf zurückzuführen, dass die Inputwahrnehmung nicht unabhängig vom sprachlichen Vorwissen erfolgt, das durch die L1 bestimmt ist. Sowohl Analogien als auch Kontraste zwischen L1 und L2 beeinflussen die Analyse des zielsprachlichen Inputs. Dies führt zu Beginn des Erwerbs bei den Kindern mit L1 Türkisch zur Übergeneralisierung von OV, bei denjenigen mit L1 Russisch zur Übergeneralisierung von VO. Um einen automatischen Transfer aus der L1 muss es sich dabei aber nicht handeln. Schließlich stellen die Lerner ja eine auf ihrem L1-Wissen fußende Regelhypothese zur L2 auf, für die sie im Input entsprechende Bestätigung finden können – sowohl bei VO als auch bei OV.

Die Wahl der Ausgangshypothese ist dann ausschlaggebend für den weiteren Erwerb der Satzstruktur. Der OV-Einstieg der türkischen Lerner, die sich in der Folge die Hauptsatzstellung (SVO) und die Verb-

klammer mühelos aneignen und denen die Verbletzstellung keine Schwierigkeiten bereitet, erweist sich als förderlich. Dagegen ist der VO-Einstieg für die russischen Lerner eher ungünstig, da sie die SVO-Übergeneralisierung nur mit Mühe aufbrechen. Für die türkischen Lerner ist es offensichtlich einfacher, die OV-Ausgangshypothese zu revidieren bzw. zu ergänzen, da sie in ihrem Input schnell auf massive Gegenevidenz stoßen. Jeder Satz mit der Kopula („Was ist X? Wo ist X? Das ist ein X. X ist ein Y.“) zeigt ihnen, dass es nicht ausreicht, eine Strukturposition für verbale Elemente am Ende der Satzstruktur anzunehmen. Und gerade diese Art von Gegenevidenz tritt in dem Input, den Lernanfänger erhalten, geballt auf.

### Hemmende und fruchtbare Fehler

Es hat sich gezeigt, dass der Preis für die von Anfang an so zielsprachenadäquat wirkenden Äußerungen der Lerner mit L1 Russisch hoch ist. Zwar formulieren sie gleich zu Beginn Äußerungen wie „Willi bringt Mama Lutscher“ (An im 1. Kontaktmonat), dafür jedoch später „Er hat gesteckt das Baum“ (An5). Die Äußerung „Willi bringt Mama Lutscher“ entspricht nur oberflächlich betrachtet der zielsprachlichen Satzstruktur, die entsprechende abstrakte Repräsentation enthält aber keine (in diesem Fall eben nicht gefüllte) rechte Satzklammer. Wie schwierig es ist, eine solche zu erkennen bzw. in der Lernergrammatik einzurichten, zeigen die folgenden Passagen, in denen An Vorgaben des Interviewers nicht übernimmt:

An8: *Er will – dass die Mama kauft das Bonbons.*

I: Aha, gut. Er will, nicht „als“ [die Interviewerin hat An falsch verstanden], sondern, er will, dass die Mama die Bonbons kauft.

An8: *Er will, dass Mama kauft Bonbons.*

I: Sehr gut. Er wäscht sich das Gesicht mit dem Waschlappen. Und dann?

An8: *Abtrocknet mit Handtuch.*

I: Also, nochmal.

An8: *Er abtrocknet mit dem Handtuch.*

I: Ja, er trock-, Da sagt man aber: er trocknet sich mit dem Handtuch ab.

An8: *Er trocknet sich mit den Handtuch –.* [langes Zögern, Interviewerin vervollständigt:]

I: Ab. Sehr gut! Und da?

An8: *Er – zieht – an die Jacke.*

Abb. 1: Korrekt realisierte VX-Abfolge in Deklarativsätzen

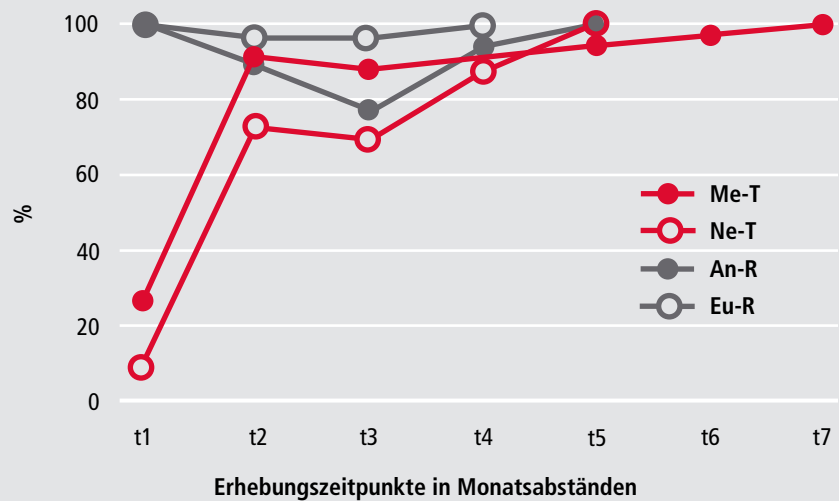


Abb. 2: Korrekt realisierte Verbklammer

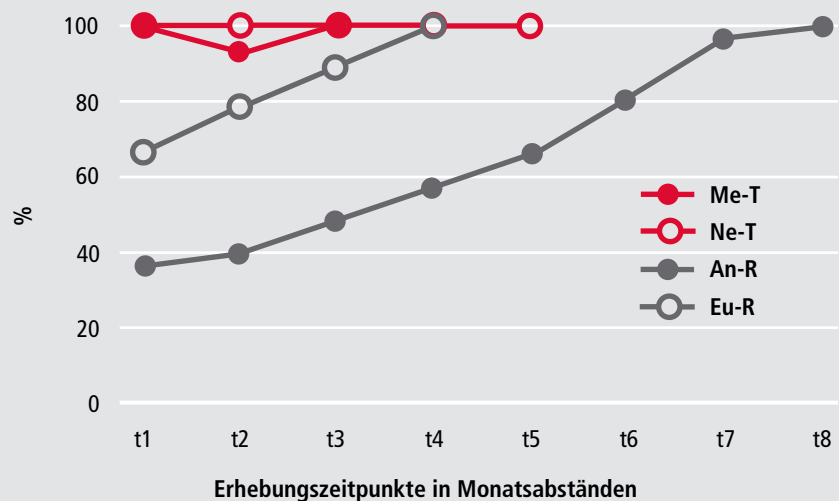
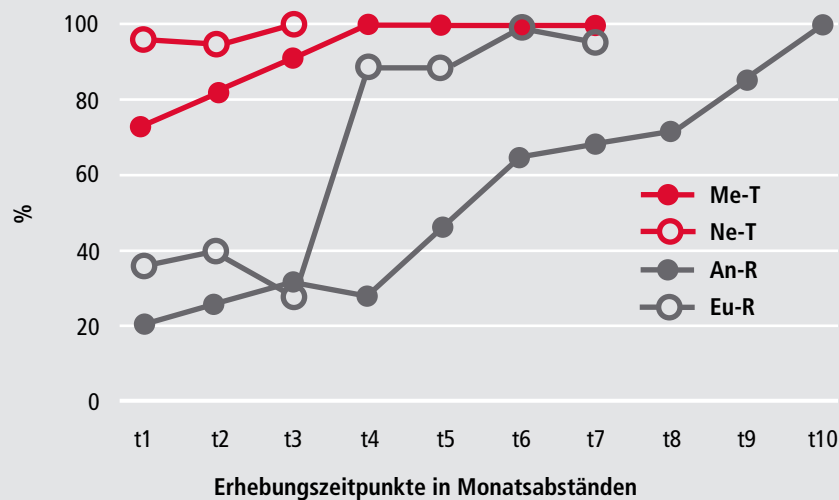


Abb. 3: Korrekt realisierte Verbletzstellung im Nebensatz



Eine für die Zielsprache als Ausgangshypothese angenommene SVO-Struktur scheint insofern ein Hemmschuh für die weitere Entwicklung zu sein, als die Lerner mit L1 Russisch dazu neigen, auf dieser Interimsgrammatik zu fossilieren. Verstöße, die in einer Nicht-Besetzung der rechten Satzklammer bestehen, sind nicht auf eine nur kurz andauernde Zwischenphase beschränkt (vgl. Abb. 2 und 3).

Im Gegensatz dazu können die nicht-zielsprachlichen (S)OV-Strukturen der türkischen Lerner als „fruchtbare Fehler“ qualifiziert werden, da die OV-Einstiegsphase schnell überwunden wird und vor allem gleichsam den Boden für die Verbkammer und die Verbletzstellung im Nebensatz bereitet. Dies gilt auch bzw. sogar ganz besonders für die im Folgenden beschriebene Äußerungsstruktur, in der Ne und Me bei entsprechenden Bildbeschreibungen ein Vollverb in Letztstellung mit „ist“ in Zweitstellung kombinieren:

*Das ist da Picknick machen.  
Ein Junge ist die Fußball spielen.*

Dieses Muster tritt eine Zeitlang gehäuft auf (vgl. *Haberzettl*, 2003) – und wirkt auf den ersten Blick wie eine seltsame Eigenkreation der Lerner, in der „ist“ als „Funktionswort ohne Funktion“ die Äußerung unnötig verkompliziert. Denn wie eine Prüfung aller Belege ergibt, kann „ist“ nicht als Bedeutungsträger, etwa für Tempus (z.B. „Vorzeitigkeit“) oder Aspekt (z.B. „perfektiv“), gewertet werden (vgl. ebd.). Die formale Verkomplizierung erweist sich auf den zweiten Blick aber durchaus als funktional: „ist“ erfüllt die Funktion, die linke Satzklammer einzurichten. Damit eröffnen die Lernerinnen die Position für einfache finite Vollverben, so dass aus den SOV-Äußerungen der Anfangsphase rasch zielsprachenadäquate SVO-Äußerungen werden (vgl. Abb. 1).

Im Gegensatz zu den frühen SVO-Äußerungen der russischen Lerner können diese wirklich als zielsprachenadäquat gelten, da die zugrunde liegende abstrakte Repräsentation der Satzstruktur eine (nicht besetzte) rechte Satzklammer enthält. Werden später

Modalverb- und Perfektkonstruktionen gebildet, müssen nur die entsprechenden Funktions- und Vollverben in bereits eingerichtete Strukturpositionen eingesetzt werden. So erweist sich die nicht-zielsprachliche Eigenkreation der Lernerinnen mit L1 Türkisch, in der sie – so ist die Genese wohl zu vermuten – zwei frequente Bausteine aus dem Input amalgamieren (X „ist“ + OV) als ein „Fehler“, über den man sich in der Tat freuen kann.

## Fazit

Aus den Beobachtungen zum ungesteuerten Erwerb der Verbstellungsregeln der L2 Deutsch durch die Kinder Ne und Me mit L1 Türkisch und An und Eu mit L1 Russisch lassen sich folgende allgemeine und konkret auf den Lerngegenstand bezogene Schlüsse für die Praxis ziehen:

► Kinder, die ungesteuert eine L2 erwerben, transferieren nicht zwangsläufig aus ihrer L1 in die L2. Aber das L1-Wissen beeinflusst ihre Inputwahrnehmung, so dass es ggf. zu einer Bevorzugung und dann Übergeneralisierung von Strukturen, die es in beiden Sprachen gibt, kommen kann. Der Faktor L1 sollte daher zwar nicht als eine Art automatischer Störfaktor angenommen werden, es ist für eine umsichtige L2-Sprachdiagnose aber durchaus notwendig, über die L1 eines Lerners gut informiert zu sein. Denn nur so kann ihm das angemessene Verständnis entgegengebracht werden, wenn sich z.B. bestimmte Übergeneralisierungen hartnäckig halten. Entsprechend gilt für die Sprachförderung: Eine sozusagen doppelt gestützte unzureichende Hypothese zur L2, die ein Lerner aus der L1 überträgt und für die er im L2-Input Bestätigung bekommt, wird vermutlich ein konsequenteres Gegensteuern erfordern als andere „Fehler“.

► Bezogen auf den Lerngegenstand Verbstellung und auf Lerner mit einer SVO-L1 wie Russisch oder Polnisch bedeutet dies konkret, dass Verstöße gegen die Verbletzstellung und gegen die Verbkammer von

vornherein zu erwarten sind. Im Rahmen von L2-Fördermaßnahmen sollte darauf geachtet werden, die Lerner möglichst früh und massiv mit Gegenevidenz zur SVO-Struktur einfacher Aussagesätze mit einfachen Verben zu versorgen, wie sie z.B. in Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache in den ersten Lektionen leider meist vorherrschen oder sogar ausschließlich belegt sind (vgl. die Lehrwerksanalyse von „Das neue Deutschmobil“ in *Haberzettl*, 2006, 214ff.). So können die Lerner dabei unterstützt werden, ihre Ausgangshypothese zu akkomodieren, denn: „Fördermaßnahmen müssen das kindliche Gehirn dazu herausfordern, immer wieder neue Erwerbsprobleme zu entdecken und die entsprechenden Strukturen der Zielsprache aufzuspüren. Das ist allerdings nur möglich, wenn sich die Umgebung nicht zum vermeintlichen Wohle des Kindes auf einfache Äußerungen und wenig Strukturtypen beschränkt. Optimal ist daher ein Input, der strukturell vielfältig ist“ (*Tracy*, 2003, 9).

► Sog. Fehler müssen sorgfältig darauf geprüft werden, ob sie dem Lerner schaden oder nützen – und nützliche „Fehler“ erfordern kein Gegensteuern. Davon abgesehen, dass eine zu eilige und harsche Fehlerkorrektur aus motivationalen Gründen generell unvernünftig ist, wäre es im Falle von so nützlichen lernergrammatischen Strukturen wie der in oben vorgestellten „ist“ + Vollverb-Struktur geradezu kontraproduktiv, die Lerner für ihre vom Zielsystem abweichenden Konstruktionen zu sanktionieren. Es ist also notwendig, sich in Anbetracht eines „Fehlers“ erstens zu fragen, ob nachvollziehbar ist, wie der Lerner zu seiner Hypothese gelangt ist, und zweitens, ob der Lerner vielleicht schon auf dem richtigen Weg ist. Ggf. darf man sich dann darüber freuen, dass er zumindest bestimmte Aspekte des Inputs richtig erkannt hat und bestimmte Bausteine bzw. Regeln produktiv anwendet, anstelle in Sorge darüber zu sein, welche Erkenntnisse noch fehlen.

## Literatur

- Clahsen, H., Meisel, J. & Pienemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Clahsen, H. & Muysken, P. (1989). The UG paradox in L2 acquisition. *Second Language Research* 5, 1-29
- Comrie, B. (1997). On the origin of the Basic Variety. *Second Language Research* 14, 367-373
- Cruttenden, A. (1994). Phonetic and prosodic aspects of Baby Talk. In: Gallaway, C. & Richards, B.J. (Hrsg.). *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Haberzettl, S. (2003). ‚Tinkering‘ with chunks: Form-oriented strategies and idiosyncratic utterance patterns without functional implications in the IL of Turkish speaking children learning German. In: Dimroth, C. & Starren, M. (Hrsg.). *Information Structure, Linguistic Structure and the Dynamics of Language Acquisition* (45-63). Amsterdam: Benjamins.
- Haberzettl, S. (2005). *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer
- Haberzettl, S. (2006). Progression im ungesteuerten und im gesteuerten Erwerb. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.). *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (203-220). Freiburg: Fillibach
- Kaltenbacher, E. (1990). *Strategien beim frühkindlichen Syntaxerwerb*. Tübingen: Narr.
- Naigles, L. R. & Hoff-Ginsberg, E. (1998). Why are some verbs learned before other verbs? Effects of input frequency and structure on children's early verb use. *Journal of Child Language* 25, 95-120
- Shady, M. & Gerken, L. (1999). Grammatical and caregiver cues in early sentence comprehension. *Journal of Child Language* 26, 163-175
- Slobin, D. I. (1973). Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar. In: Ferguson, C.A. & Slobin, D. I. (Hrsg.). *Studies of Child Language Development* (175-211). New York: Holt, Rinehart & Winston
- Szagun, G. (1996). *Sprachentwicklung beim Kind* (6. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz
- Tracy, R. (2003). *Sprachliche Frühförderung. Konzeptuelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter*. Informationsbroschüre der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit, Universität Mannheim
- Wegener, H. (1992). *Kindlicher Zweitspracherwerb. Untersuchungen zur Morphologie des Deutschen und ihrem Erwerb durch Kinder mit polnischer, russischer und türkischer Erstsprache*. Eine Längsschnittuntersuchung. Habilitationsschrift, Universität Augsburg

## Summary

## Verb placement in L2 German

In this paper, I will discuss the main results of a longitudinal study on the acquisition of verb placement in German as a second language by untutored Russian and Turkish speaking school children. According to their linguistic experience, the learners develop different initial hypotheses and these will in turn influence the further acquisitional process: SOV as preferred by the Turkish speaking children seems to be a better start than SVO as preferred by the Russian speaking children, who will encounter difficulties in coping with final verb placement in subordinate clauses and with the German sentence bracket. The role of the first language and the fact that an erroneous initial hypothesis may be fruitful in the long run are aspects to be considered both in language assessment of bilingual children and in supportive measures.

KEY WORDS: second language acquisition in children – verb placement – transfer – error

## Autorin

Prof. Dr. Stefanie Haberzettl  
Universität Bremen  
FB 10: Sprach- und Literaturwissenschaften  
Postfach 33 04 40  
28334 Bremen  
haberzettl@uni-bremen.de