

Barbara Hinger

**Progression und Regression produktiver und rezeptiver Lersprachenbereiche
am Beispiel mehrsprachiger SpanischlerInnen**

The present paper will discuss results in the progression and regression of language production and language reception in school context in a multilingual group of Spanish learners. The learners were provided with a twelve-hour-a-week intensive course for twice a period of two weeks respectively: intensive course 1 took place at the beginning of the semester, intensive course 2 two months later. The break of eight weeks in between was due to a pragmatic-organisational decision and depended on school-internal reasons. The two months without any input in the target language together with the two intensive instruction periods allow an analysis of learner language production and target language comprehension in this period in order to get to know whether the development of production and reception follows the same pathway.

Data were drawn at the beginning and at the end of both intensive courses. Data referring to morphosyntactical (Pienemann 1998) and pragmatic aspects (House 1996, Wurnig 1998) in learner language production were elicited by oral dialogues between the learners followed by an interview with the researcher. Data concerning the receptive skills of listening and reading were elicited by standardised tests which lead to the certificate examination D.E.L.E. (Diploma de Español como Lengua Extranjera, Baralo et al. 1994).

Results will be discussed in the framework of language acquisition and language attrition research.

1. Einleitung

Der vorliegende Artikel untersucht den Entwicklungsverlauf von produktiven und rezeptiven Fertigkeiten in zwei zweiwöchigen Intensivkursen und in der zwischen beiden Intensivkursen liegenden zweimonatigen inputlosen Zeit im schulischen Fremdspracherwerb am Beispiel des Spanischen¹.

Die hier vorgestellten Ergebnisse sind Nebenprodukt einer Studie, deren Ziel es war, den Einfluss des Faktors „Zeitverteilung auf den schulischen Fremdsprachenunterricht“ in sprachlichen und motivationalen Bereichen zu analysieren². Verglichen wurde ein Schulhalbjahr hindurch ein zeitlich extensiv und damit traditionell organisierter Spanischunterricht mit einem zeitlich intensiv organisierten Spanischunterricht. Beide Kursformen erhielten die gleiche Zeit an fremdsprachlichem Input, nämlich 48 Unterrichtsstunden. Der Intensivunterricht wurde in zwei zweiwöchigen Intensivkursen erteilt, die von einer zweimonatigen Unterrichtspause unterbrochen wurden. In der so entstandenen inputlosen Zeit traten Regressions- bzw. Progressionserscheinungen in den untersuchten sprachlichen Bereichen (morphosyntaktische und pragmatische Aspekte der mündlichen Lersprache sowie globales Hör- und Leseverstehen) auf, die hier aufgegriffen und in Erklärungszusammenhänge der Spracherwerbs- und Sprachverlustforschung gestellt werden.

2. Untersuchungsdesign

2.1. Probanden

Achtzehn SchülerInnen einer Spanischklasse werden in ihrem zweiten Lernjahr nach freiwilliger Entscheidung in eine Intensiv- und eine Extensivgruppe geteilt. Da die Klasse bis zum Zeitpunkt der Teilung in einer Gruppe unterrichtet wird, sind gleiche Voraussetzungen bzgl. des Inputs und unterrichtsorganisatorischer wie –methodischer Faktoren für alle SchülerInnen gewährleistet.

Die Probanden erhalten bis zum Beginn der Untersuchung ca. 170 Unterrichtsstunden in der Fremdsprache Spanisch, davon ca. 122 Stunden in ihrem ersten Lernjahr und 48 Unterrichtsstunden im ersten Halbjahr des zweiten Lernjahres.

Die hier relevante Intensivgruppe besteht aus neun mehrsprachigen LernerInnen, deren Sprachbiographie sich wie folgt zusammensetzt:

Intensivkurs	L1	L2	L3	L4	L5
4 Lerner	Deutsch	Englisch	Spanisch	–	–
2 LernerInnen	Deutsch	Englisch	Latein	Spanisch	–
2 Lerner	Deutsch	Englisch	Latein	Spanisch	Italienisch
1 Lerner	Polnisch	Deutsch	Englisch	Latein	Spanisch

Spanisch ist laut Curriculum zwar als zweite lebende Fremdsprache ausgewiesen und wäre demnach in der Sprachenfolge als L3 zu bezeichnen. Tatsächlich nimmt Spanisch aber keinen einheitlichen Platz in der Sprachbiographie der SchülerInnen ein: für vier von ihnen ist Spanisch L3, für weitere vier L4 und für einen Lerner L5. Letzteres erklärt sich aus der Tatsache, dass dieser Schüler während seiner Grundschulzeit mit seinen Eltern von Polen nach Österreich emigriert ist und Polnisch als L1 spricht.

2.2. Zeitliche Anordnung

Der Unterricht wird in zwei je zweiwöchigen Intensivkursen zu je 24

Unterrichtseinheiten (je drei Einheiten an vier Tagen der Woche) erteilt. Die Intensivkurse finden aus schulorganisatorischen Gründen nach dem regulären Vormittagsunterricht am Nachmittag statt³.

Da ein durchgehender, vier Wochen umfassender Intensivkurs bedeutet hätte, die SchülerInnen der Intensivgruppe im Anschluss an den Intensivunterricht und bis zum Beginn des nächsten Schuljahres einer Pause von sechs Monaten auszusetzen, wurde der Intensivunterricht in zwei zeitlich versetzten Intensivkursen angeordnet, zwischen denen eine zweimonatige Unterrichtspause bzw. inputlose Zeit liegt, die den österreichischen Sommerferien entspricht.

2.3. Sprachliche Bereiche

Untersucht werden folgende sprachliche Bereiche: die mündliche Lernersprachenproduktion in morphosyntaktischer wie pragmatischer Hinsicht und das globale Hör- und Leseverstehen als rezeptive Fertigkeiten.

Die morphosyntaktische Entwicklung der Lernersprache wird anhand von Pienemanns *Processability Theory* (1998a, b) analysiert. Die pragmatische Entwicklung der Lernersprache wird mittels Kriterien untersucht, die auf House (1996) und Wurnig (1998) zurückgehen. Für diese beiden sprachlichen Bereiche beruht die Datenbasis auf elizitierten Gesprächen, die zwei LernerInnen, in wenigen Fällen auch drei, zu einem vorgegebenen Thema miteinander und mit der Forscherin führen. Die Dauer der elizitierten Gespräche beträgt zwischen 10 und 20 Minuten. Die Gespräche werden zu vier unterschiedlichen Zeitpunkten geführt: jeweils am Beginn und am Ende der beiden Intensivkurse. Die Gespräche werden auf Tonkassette aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Bei der Korrektur der Transkripte sowie bei deren Analyse wird das Urteil eines *native speaker* einbezogen.

Das globale Hör- und Leseverstehen wird mittels standardisierter Tests ermittelt, wie sie die Zertifikatsprüfung für Spanisch als Fremdsprache (*Diploma Español Lengua Extranjera*, D.E.L.E.) für das Anfängerniveau (*Certificado Inicial de Español*, C.I.E., vgl. Baralo et al. 1994) bereitstellt. Diese Tests werden teilweise modifiziert und thematisch den im Unterricht vermittelten Inhalten angepasst. Die Hör- und Leseverstehenstests werden ebenfalls vier Mal zu den gleichen Zeitpunkten wie die Erhebungen der spontansprachlichen Lerneräußerungen durchgeführt.

Diese Daten- und Methodentriangulierung (Grotjahn ³1995) erlaubt es, die Entwicklung der sprachlichen Bereiche umfassend nachzuzeichnen, und erschließt als Nebenprodukt die auftretenden Regressions- und Progressionserscheinungen in der inputlosen Zeit zwischen den beiden Intensivkursen.

3. Analyse

3.1. Morphosyntaktischer Bereich

3.1.1. Theoretischer Rahmen und Untersuchungsmethode

Als Analyseinstrument für die morphosyntaktische Entwicklung der mündlichen Lernersprache wird Pienemanns *Processability Theory* (Pienemann 1998a, 1998b) herangezogen⁴, die eine Lernersprachenentwicklung in hierarchisch aufbauenden Entwicklungssequenzen postuliert und die zugrunde liegenden Verarbeitungsprozesse durch eine Verbindung der lexikalisch-funktionalen Grammatik (Bresnan 1982) mit Levelts Sprachproduktionsmodell (Levelt 1989) erklärt.

Levelts modulares Sprachverarbeitungssystem differenziert Konzeptualisierung, Formulierung und Artikulierung. Sprachliche Äußerungen werden demzufolge im Konzeptualisierer (*conceptualizer*) entworfen und als vorsprachliche Botschaft an den Formulierer (*formulator*) weitergeleitet. Dieser überträgt die vorsprachlichen Elemente in sprachliche Strukturen, indem er sie auf grammatischer und phonologischer Ebene enkodiert, damit sie schließlich geäußert werden können (vgl. Pienemann 1998a: 54).

Als Vermittler zwischen Konzeptualisierung und einer grammatisch wohlgeformten sprachlichen Äußerung dient das Lexikon, von dem die Sprachproduktion gesteuert wird. Sowohl die Ebene des Lexikons als auch die Verbindung zwischen Konzeptualisierung und sprachlicher Äußerung ist nach Levelt als paralleler, gleichzeitig verlaufender Prozess zu sehen, der eine inkrementelle Sprachproduktion im Sinne von Kempen und Hoenkamp (1987) ermöglicht. Durch De Bots (1992) Übertragung auf den bilingualen Spracherwerb wurde Levelts Sprachproduktionsmodell zum am weitest verbreiteten in der Zweit- und Mehrsprachenerwerbsforschung. Pienemann interessiert Levelts Modell insbesondere auf der Ebene des Formuliers. Entsprechend postuliert Pienemann neben einem L1-Formulierer einen „interlanguage formulator“ (Pienemann 1998a: 250, vgl. dazu auch De Bot 1992).

Die lexikalisch-funktionale Grammatik⁵ geht wie Levelts Modell von der Annahme aus, dass Sprachproduktion vom Lexikon gesteuert wird. Das Prinzip der Unifikation und das Prinzip der zweifachen Repräsentation syntaktischer Strukturen erlaubt es der lexikalisch-funktionalen Grammatik, zu weitgehend vollständigen Aussagen über die Grammatik eines Satzes zu gelangen (Schwarze 1997). Demnach werden im Satz die Beziehungen der Konstituenten zueinander durch die Konstituentenstruktur generiert, während das Lexikon die morphologischen, syntaktischen sowie die semantischen Informationen bereithält und die funktionale Komponente die grammatische Information für den Satz beisteuert (Pienemann 1998a, Johnston 1995)⁶. Jeder Satz besteht daher aus zwei Strukturen: der Konstituentenstruktur oder k-Struktur, erzeugt durch die Phrasenstrukturgrammatik, und der funktionalen Struktur oder f-Struktur, die dem Kriterium der Vollständigkeit (Erfüllung der Valenz des Verbs) und der Kohärenz (alle regierten Funktionen müssen durch die Valenz des Verbs begründet sein) gehorcht (vgl. Schwarze 1997: 18, Borsley 1997: 193f.). Das Prinzip der Unifikation bzw. der Übereinstimmung von Merkmalen operiert nun sowohl auf der k-Struktur als auch auf der f-Struktur eines Satzes sowie innerhalb eines Syntagmas bzw. einer Phrase und zwischen Phrasen. In diesem Sinn ist es für die Kongruenz innerhalb einer Phrase, für die Merkmalsübereinstimmung zwischen Subjekt und Prädikat wie für die Merkmalsunifizierung zwischen Haupt- und Nebensatz verantwortlich (Pienemann 1998a: 91).

Auf diesem Hintergrund entwickelt Pienemann in seiner *Processability Theory* die Abfolge hierarchisch aufeinander folgender morphologischer und syntaktischer Entwicklungssequenzen: Merkmale werden zunächst auf phrasaler Ebene (innerhalb einer Konstituente) unifiziert, danach auf Satzebene (zwischen Konstituenten) und schließlich auf der Ebene des Satzgefüges (zwischen Haupt- und Nebensatz). Psycholinguistisch begründet wird der Spracherwerbsverlauf durch die Einsicht, dass

einfache morphosyntaktische Strukturen vor komplexeren erworben werden. Dieser *bottom-up* Prozess lässt sich unter Einbeziehung der spanischen morphosyntaktischen Strukturen wie folgt darstellen (vgl. zum Spanischen Di Biase 1999, Hinger 2001):

Verarbeitungsvorgänge in den Entwicklungssequenzen	Involvierte Sprachstrukturen	Spanische Morphosyntax
Entwicklungssequenz 5: Nebensatzverarbeitung <i>subordinate clause procedure</i>	Informationsaustausch zwischen Haupt- und Nebensatz	▪ nebenordnende Konjunktion und Modus oder/und Tempus des Verbs „Interphrasales Morphem“:
Entwicklungssequenz 4: Interphrasale Verarbeitung <i>S-procedure</i>	Informationsaustausch zwischen Phrasen	▪ Objektmarkierung durch die Präposition „a“ und durch klitische Pronomen ▪ Merkmalsunifikation zwischen explizitem Subjekt und Verb „Phrasenmorpheme“:
Entwicklungssequenz 3: Verarbeitung von Phrasen <i>phrase procedure</i>	Informationsaustausch innerhalb einer Phrase	▪ Merkmalsunifikation innerhalb der Nominalphrase ▪ Verbendmarkierung
Entwicklungssequenz 2: Verarbeitung von Kategorien <i>category procedure</i>	„Lexikalische Morpheme“	▪ Nominalphrase (Numerus-, Genusmarkierung) ▪ unvollständige Verbenendmarkierung
Entwicklungssequenz 1: <i>lemma access</i>	Wörter	▪ Invariante Formen (einzelne Konstituenten), <i>chunks</i>

Die vorliegende Untersuchung analysiert, von Entwicklungssequenz 3 an, die oben genannten fünf Sprachstrukturen für Entwicklungssequenz 3, Entwicklungssequenz 4 und Entwicklungssequenz 5.

Die Lernersprache wird gemäß der *Processability Theory* durch die In-Gang-Setzung von Verarbeitungsprozessen und deren Fortschreiten beschrieben. Der Erwerb einer bestimmten Entwicklungssequenz tritt nach Pienemann mit dem Auftreten einer für eine bestimmte Sequenz charakteristischen sprachlichen Struktur ein⁷, die durch eine genügende Evidenz der Regelanwendung angezeigt wird, wenn der/die LernerIn in drei von vier Fällen seiner/ihrer Äußerungen das entsprechende sprachliche Merkmal in unterschiedlichen sprachlichen Kontexten angewendet hat. Wird das Merkmal nur in zwei von drei Fällen angewendet, so liegt eine ungenügende Evidenz der Regelanwendung vor, bei der noch nicht von Erwerb gesprochen werden kann (vgl. Pienemann 1998a, Ellis 1989). Die Analyse der Lernersprache erfolgt in der vorliegenden Untersuchung in Anlehnung an die von Di Biase (1999) vorgeschlagenen Bewertungskriterien:

+	Genügend Evidenz: vier Anwendungsfälle, davon mindestens drei korrekt
(-/+)	Ungenügende Evidenz: drei Anwendungsfälle, davon mindestens zwei korrekt
(+)	Formelhafter Gebrauch oder „Echoeffekt“: zwei Fälle
(-)	Erzeugung des sprachlichen Kontextes ohne Regelanwendung
-	Sprachlicher Kontext wird nicht erzeugt

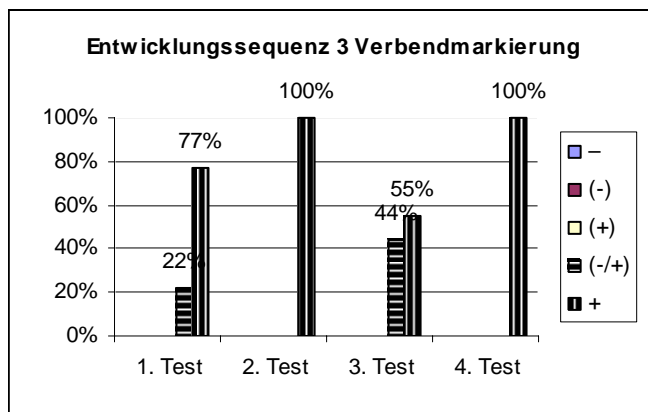
Als Analysegrundlage dient das in 2.3 benannte Korpus der elizierten Lernergespräche.

3.1.2. Ergebnisse

Sowohl in Intensivkurs 1 als auch in Intensivkurs 2 kann ein annähernd kontinuierlicher Erwerbsverlauf festgestellt werden, der der von Pienemann postulierten Erwerbsabfolge gleicht. In der zweimonatigen Unterrichtspause tritt hingegen eine graduell unterschiedliche Regression in den untersuchten lernersprachlichen Strukturen auf.

Von den insgesamt fünf untersuchten morphosyntaktischen Strukturen zeigt nur ein Bereich, nämlich die Merkmalsübereinstimmung innerhalb der Nominalphrase (Entwicklungssequenz 3), weder in Intensivkurs 1 noch in Intensivkurs 2 und auch nicht in der inputlosen Zeit eine signifikante Veränderung. Die verbleibenden vier Bereiche erfahren in Intensivkurs 1 eine Progression, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. In der inputlosen Zeit unterliegen diese vier Bereiche einer Regression. Während nach Intensivkurs 2 für die Verbendmarkierung (Entwicklungssequenz 3) bei allen LernerInnen (wie bereits nach Intensivkurs 1) wieder der vollständige Erwerb angezeigt wird, lässt sich für die zwei Sprachbereiche der Entwicklungssequenz 4 zwar auch eine Progression in Intensivkurs 2 verzeichnen, diese ist allerdings weniger stark ausgeprägt als in Intensivkurs 1. Die in der Entwicklungshierarchie am Ende stehende Sequenz 5 hingegen erfährt in Intensivkurs 2 keine Progression mehr (vgl. Hinger 2001).

Zur Veranschaulichung mögen die Ergebnisse der Verbendmarkierung (Entwicklungssequenz 3) dienen:



Dieser diskontinuierliche Entwicklungsverlauf ist gekennzeichnet durch den Rückgang in der Sprachproduktion während der inputlosen Zeit und folgt weitgehend dem Schema: Progression bei unterrichtlichem Input – Regression ohne unterrichtlichen Input – Progression bei unterrichtlichem Input.

Die Regression ist in all jenen morphosyntaktischen Bereichen besonders deutlich, für die in Intensivkurs 1 nur bei einigen LernerInnen ein vollständiger Erwerb, für die

meisten aber noch kein vollständiger Erwerb ausgewiesen wird. Der Sprachverlust ist demnach bei noch nicht als vollständig erworben ausgewiesenen Strukturen deutlich stärker als bei bereits erworbenen Sprachstrukturen.

3.2. Pragmatischer Bereich

3.2.1. Theoretischer Rahmen und Untersuchungsmethode

Im Mittelpunkt der Untersuchungen pragmatischer Aspekte von Lernersprache steht die Frage, „inwieweit es Lernenden gelingt, pragmatische Phänomene (vor allem Sprechakte) in der L2 dem jeweiligen sozialen und situativen Kontext angemessen zu realisieren, bzw. inwiefern sie dabei von einer *native speaker*-Norm abweichen“ (Wurnig 1998: 29f.). Wie sich pragmatische Kompetenz in der Lernersprache entwickelt, bleibt bisher noch eine offene Frage (vgl. Kasper 1996, Wurga 2002). Angenommen wird, dass sich LernerInnen umso besser pragmatisch ausdrücken können je höher ihr Sprachniveau ist (Ellis 1994, Kasper/Schmidt 1996)⁸. Kasper (1996) führt in diesem Zusammenhang an, dass die pragmatische Seite der Lernersprache bisher hauptsächlich von einer soziolinguistischen Perspektive aus untersucht worden ist und psycholinguistische Erklärungsansätze außer Acht gelassen wurden⁹. Erst Dörnyei und Kormos (1998) versuchen psycholinguistische Aspekte für pragmatische Bereiche in der Lernersprache zu diskutieren und beziehen sich dabei ebenfalls auf Levelts Sprachproduktionsmodell (1989). Levelt selbst verweist in diesem Zusammenhang auf den Konzeptualisierer, in dem in einer Makroplanung die kommunikative Absicht oder der Sprechakt festgelegt wird und die Wahl des „propositional shape“ in der anschließenden Mikroplanung erfolgt (Levelt 1993: 3). Als problematisch erachten Dörnyei und Kormos (1998: 381) die Tatsache, dass die „illocutionary specification“ situationsabhängig und nicht absolut ist. Da der Konzeptualisierer nur Zugang zu situationsunabhängigen Wissensspeichern hat, aber keinen direkten Zugang zum Lexikon, bleibt unklar, wie pragmatische Absicht dem Lexikon vermittelt wird. Dörnyei und Kormos meinen, dass der Konzeptualisierer pragmatische „tags“ dem „preverbal chunk“ hinzufügen muss, damit die adäquaten Lemmas abgerufen werden können (Dörnyei/Kormos 1998: 381). Auch Levelts Modell kann demnach – noch – keine psycholinguistische Repräsentation von pragmatischen Aspekten der Lernersprache liefern (Dörnyei/Kormos 1998: 380).

In einer empirischen Studie zur Entwicklung pragmatischer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht geht House (1996) der Frage nach, ob explizite, metasprachliche Erklärungen im Fremdsprachenunterricht die Entwicklung pragmatischer Kompetenz beeinflussen können. House kommt zu dem Schluss, dass durch explizite Erklärungen negativer pragmatischer Transfer vermieden werden kann und sich die LernerInnen eine größere Vielfalt an pragmatisch adäquaten

Ausdrucksmöglichkeiten aneignen, dass metapragmatische Informationen den LernerInnen aber kein flüssigeres Antwortverhalten ermöglichen (House 1996: 249f.).

Die Untersuchungsbereiche und Analyseinstrumente, auf die sich die hier vorliegende Arbeit stützt, basieren auf den Studien von House (1996) und Wurnig (1998).

Analysiert werden demzufolge drei pragmatische Aspekte:

- die **Modalität von Sprechakten**, die den Grad der Höflichkeit einer Äußerung durch modalitätsmarkierende Mittel (*downgrader* und *upgrader*) anzeigt
- als diskursstrukturierende Phänomene ***gambits*** (*uptaker*, *clarifier* und *appeale*), durch die Sprecher- und Hörersignale ausgedrückt werden
- die **Responsivität**, durch die bestimmt wird, in welchem Ausmaß in der Antwort auf die vorhergehende Äußerung des Gesprächspartners Bezug genommen wird

Der qualitativen Auswertung der Gesprächsbeiträge der LernerInnen folgt eine quantitative, in der das Vorkommen der genannten pragmatischen Aspekte in der Lernaltersprache anhand ihrer Frequenz, nicht aber nach der Adäquatheit ihres Gebrauchs bewertet wird (Wurnig 1998). Die folgende Tabelle ordnet die Anzahl der jeweiligen sprechaktbezogenen Äußerungen entsprechenden Punktwerten zu:

Punktwerte	0	1	2	3	4
Sprechakt-modalität	sehr wenige/ keine Fälle 0-2	wenige Fälle 3-5	einige Fälle 6-10	viele Fälle 10-15	sehr viele Fälle mehr als 15
<i>gambits</i>	sehr wenig od. kein Gebrauch; 0-5	wenige Realisierungen 6-10	einige Realisierungen 11-20	viele Realisierungen 20-30	sehr viele Realisierungen mehr als 30
Responsivität	–	viele teil-nonresponsive Gesprächsbeiträge mehr als 20%	einige teil- od. non-responsive Gesprächsbeiträge 10%-20%	wenige teil- od. non-responsive Gesprächsbeiträge 5%-10%	sehr wenige/ keine teil-/non-responsive Gesprächsbeiträge; – 5%

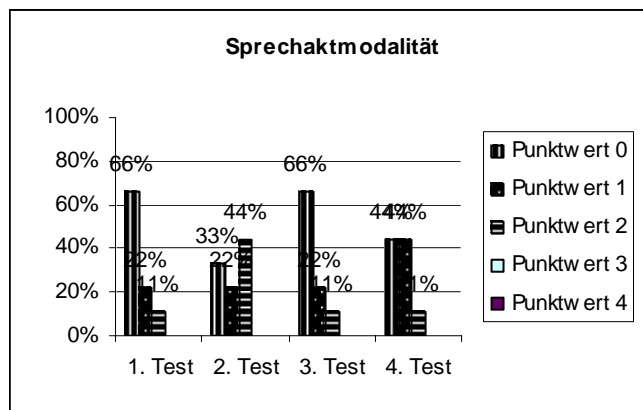
Als Basis der Analyse dient wie für den morphosyntaktischen Bereich das Korpus der elizitierten Lernergespräche, die jeweils am Beginn und am Ende von Intensivkurs 1 und Intensivkurs 2 geführt werden.

3.2.2. Ergebnisse

In Intensivkurs 1 werden Fortschritte in Bezug auf die Sprechaktmodalität und den Einsatz von *gambits* festgestellt. Die zweimonatige Unterrichtspause bewirkt eine Regression der genannten Redemittel, der in Intensivkurs 2 wiederum eine Progression folgt. Während die Verwendung modalitätsmarkierender sprachlicher Mittel allerdings nicht mehr an die Ergebnisse von Intensivkurs 1 anschließen kann, macht der Einsatz von *gambits* in Intensivkurs 2 in Bezug auf seine Anwendungshäufigkeit bessere Fortschritte als in Intensivkurs 1. Diese beiden pragmatischen Aspekte der

Lernersprache sind demnach in der inputlosen Zeit ebenso wie die morphosyntaktischen Elemente der Lernersprache von *language attrition* gekennzeichnet. Die Responsivität der Antworten zeigt hingegen weder in Intensivkurs 1 noch in Intensivkurs 2 eine Progression und bleibt auch in der inputlosen Zeit unverändert¹⁰.

Als Beispiel soll hier die Entwicklung der Sprechaktmodalität dienen:



Insgesamt folgt die Entwicklung der pragmatischen Aspekte der Lernersprache, mit Ausnahme der Responsivität, dem für die morphosyntaktischen Bereiche der Lernersprache festgestellten Schema: Progression bei unterrichtlichem Input – Regression ohne unterrichtlichen Input – Progression bei unterrichtlichem Input. Die Entwicklung morphosyntaktischer und pragmatischer Elemente der Lernersprache scheint demnach Hand in Hand zu gehen und stark vom Erhalt oder Nicht-Erhalt von Input abhängig zu sein.

3.3. Rezeptiver Bereich

3.3.1. Theoretischer Rahmen und Untersuchungsmethode

Aus psycholinguistischer Sicht kann auch im rezeptiven Bereich Levelt herangezogen werden, der seinem Sprachproduktionsmodell ein Sprachverstehensmodell gegenüber stellt, das wiederum aus mehreren Subsystemen besteht (Levelt 1989: 13f.). Dieses Sprachverstehenssystem verarbeitet Gehörtes oder Gelesenes zu *parsed speech*, in der der *input* – sowohl interne Sprache als auch Sprache aus der Umgebung – in seine phonologischen, morphologischen, syntaktischen und semantischen Komponenten zerlegt wird. Das Sprachverstehenssystem kann so sowohl eigene Fehler korrigieren als auch die Sprache anderer verstehen. Levelt (1993: 8) unterscheidet zwei Komponenten: den akustisch-phonetischen Prozessor, der das Gehörte phonetisch repräsentiert, und den Parser, in dem diese phonetische Repräsentation zunächst phonologisch und anschließend grammatisch – syntaktisch und semantisch – dekodiert wird. Die grammatische Dekodierung findet als inkrementeller on-line Prozess statt, bei dem die

Verarbeitung der syntaktischen und semantischen Informationen parallel erfolgt und jeweils eigenen Prinzipien gehorcht (Levelt 1993: 9). In diesem Sinne wird Sprache in Levelts Modell zuerst durch den akustisch-phonetischen Prozessor wahrgenommen, anschließend im Sprachverstehenssystem (*speech comprehension system* bzw. *parser*) dekodiert und schließlich im Konzeptualisierer interpretiert. Dem Artikulierer des Sprachproduktionsprozesses steht beim Verstehensprozess der akustisch-phonetische Prozessor gegenüber, dem Formulierer der Parser. Der Konzeptualisierer ist sowohl in der Produktion als auch in der Rezeption für den Inhalt der kommunikativen Botschaft verantwortlich.

Der angesetzten Analogie zwischen Sprechen und Verstehen liegt jedoch ein Ungleichgewicht im Entwurf der beiden Modelle zugrunde. Dies ergibt sich u.a. daraus, dass Levelt das Sprachverstehenssystem erst später umfassender entwirft (1993, 1995) und es in seinem ursprünglichen Modell (Levelt 1989) nur in Ansätzen darlegt. Dörnyei und Kormos (1998: 379) bestätigen dies und sprechen in Bezug auf beide Systeme von einer „imbalance in Levelt's theory“. Weiters zeigt sich dies auch darin, dass Levelt zwar die Funktionsweisen der Verstehens- und Produktionskomponenten differenziert, aber nicht eindeutig festlegt, ob die Produktions- und Rezeptionsprozesse einander entsprechen, wie dies beispielsweise Fodor (1983) oder Rickheit/Strohner (1993) annehmen. Zawadzka (1983) vertritt in dieser Frage eine konträre Ansicht und meint, dass es sich beim Enkodieren und Dekodieren sprachlicher Elemente zwar um inverse Operationen handelt, diese aber nicht symmetrisch oder eindeutig umkehrbar verlaufen. Aitchison (1997: 257) merkt in diesem Sinne an:

„Beim Produzieren eines Wortes wählt man die Bedeutung vor der Lautung. Beim Erkennen eines Wortes ist die Lautung der Ausgangspunkt, der zur Bedeutung führt. Es ist jedoch nicht selbstverständlich, dass dabei dieselben Prozesse in umgekehrter Reihenfolge ablaufen, so wie man auch nicht selbstverständlich davon ausgehen kann, dass beim Treppensteigen dieselben Muskeln wie beim Hinuntergehen, nur in umgekehrter Reihenfolge, benutzt werden.“

Betrachten wir das Verhältnis von Rezeption und Produktion im Spracherwerbsprozess, muss mit Haarstrup (1992) und Green (1993) festgestellt werden, dass bislang noch kein Fremdspracherwerbsmodell beide Bereiche zufrieden stellend integriert¹¹. Mit Haarstrup (1992) kann aber die Frage nach einer lernersprachlichen Entwicklung von Verstehen gestellt werden. Ein entsprechender Ansatz müsste wie Pienemanns *Processability Theory* in der Lage sein, das *developmental problem* beim Verstehen einer anderen Sprache zu erklären. Dabei wäre wiederum zu bedenken, dass vieles auf unterschiedliche Entwicklungsverläufe und -geschwindigkeiten von produktiven und rezeptiven Erwerbsprozessen hindeutet.

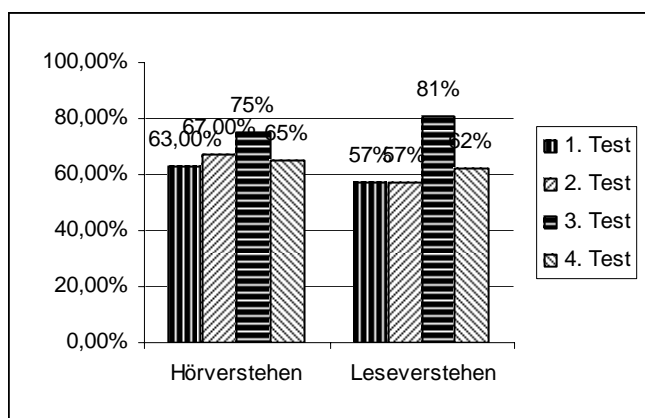
Bevor nun kurz die Untersuchungsmethode erläutert wird, gilt es noch anzumerken, dass das Hören als primäre rezeptive Fertigkeit, das Lesen, analog zum Schreiben,

jedoch als sekundäre Fertigkeit zu betrachten ist. Der wesentliche Unterschied zwischen Hör- und Leseverstehen ist dabei die zur Verfügung stehende Zeit. Diese wird beim Hörvorgang vom Produzenten bestimmt, beim Lesevorgang hingegen vom Rezipienten. Im Fremdsprachenunterricht wird daher das Hörverstehen als die schwierigste kognitive Leistung angesehen (Ott 1995). Denn die nur punktuell zur Verfügung stehende Information bewirkt, dass „die Interpretation eingegangener Information und das Speichern gleichzeitig geschieht“ (Ott 1995: 518), während der Interpretation beim Lesen kein unmittelbares Speichern folgen muss, da ja der Leser nicht nur das Lesetempo selbst bestimmt, sondern auf noch nicht verstandene Textteile immer wieder rekurren kann (Neuf-Münkel 1988).

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, wird bei den rezeptiven Fertigkeiten das globale Hör- und Leseverstehen anhand von standardisierten Tests untersucht. Zugrunde liegen Aufgaben, wie sie der Zertifikatsprüfung *Diploma Español como Lengua Extranjera* (D.E.L.E.) in der Grundstufe (*Certificado Inicial de Español-C.I.E.*) entsprechen (vgl. Baralo et al. 1994, Hinger 2001).

3.3.2. Ergebnisse

Die Entwicklung der untersuchten rezeptiven Bereiche zeigt im Untersuchungszeitraum paradox anmutende Resultate. Im Bereich des Hörverstehens kommt es im Laufe von Intensivkurs 1 zunächst zu einer geringfügigen Progression, während das Leseverstehen gleich bleibt. Die beiden rezeptiven Bereiche scheinen demnach auf fremdsprachenunterrichtlichen Input kaum zu reagieren. Ein deutlich besseres Ergebnis für das Hör- wie für das Leseverstehen zeigt sich – erstaunlicherweise – nach zwei Monaten ohne Input: nun werden 75% der Hörtexte und 81% der Lesetexte verstanden, wobei sich das Leseverstehen drei Mal so gut entwickelt wie das Hörverstehen, was sich vermutlich aus dem ungleichen Hör- und Lesetempo erklären lässt (siehe oben). Beide Bereiche erfahren bis zum Ende von Intensivkurs 2 allerdings wieder eine deutliche Regression:



Sowohl das globale Hör- als auch das Leseverstehen entwickeln sich also im Gegensatz zu den produktiven Bereichen in den beiden Intensivkursen kaum und weichen nur unwesentlich von den jeweils eingangs erzielten Ergebnissen ab. Scheinbar paradoxerweise findet aber eine Progression beider rezeptiver Bereiche in den zwei Monaten ohne unterrichtlichen Input statt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die analysierten produktiven und rezeptiven Sprachbereiche im Laufe des Untersuchungszeitraums unterschiedlich verhalten: Während in der Zeit des Unterrichts in den beiden Intensivkursen die produktiven Bereiche jeweils eine Progression erfahren und sich die morphosyntaktischen und pragmatischen Sprachstrukturen deutlich weiterentwickeln, in der inputlosen Zeit zwischen beiden Intensivkursen aber einer Regression unterliegen, verhalten sich die rezeptiven Bereiche geradezu entgegengesetzt: sie entwickeln sich in der Zeit der beiden Intensivkurse kaum bzw. nicht weiter, erfahren aber in der inputlosen Zeit eine deutliche Progression¹².

4. Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass die mündliche Lernersprachproduktion und die Sprachrezeption unterschiedliche Wege gehen: Progression bzw. Regression in der Sprachproduktion und in der Sprachrezeption unterliegen auf diesem Niveau der Lernersprache anderen Entwicklungsgeschwindigkeiten.

4.1. Produktion: Regression in der inputlosen Zeit

In Bezug auf die festgestellte Regression in der lernersprachlichen Produktion muss zunächst auf die kurze Tradition von Untersuchungen zu Sprachverlust in der Lernersprache verwiesen werden (vgl. u.a. Schöpfer-Grabe 1998). Dabei überwiegen bislang Studien über Regressionserscheinungen in nicht-gesteuerten Kontexten. Von den wenigen empirischen Studien zur Regression mündlicher Lernersprache im gesteuerten Erwerbskontext ist hier insbesondere die Studie von Moorcroft/Gardner (1987) von Interesse, in der *oral proficiency*¹³ in einer Anfängergruppe von Französischlernenden vor und nach den zweimonatigen Sommerferien untersucht wird. Diese Unterrichtspause entspricht der inputlosen Zeit in der vorliegenden Studie. Die bei Moorcroft/Gardner (1987) erzielten Ergebnisse verweisen ebenfalls auf Regressionserscheinungen in der lernersprachlichen Produktion. Die Autoren begründen dies u.a. mit dem Anfängerniveau der Lernenden und stellen darüber hinaus fest, dass „the most recently acquired structures ... are most vulnerable to language loss“ (Moorcroft/Gardner 1987: 337). Umgekehrt erweisen sich bereits gut verarbeitete Strukturen als relativ immun gegenüber einem möglichen Verlust (ebd.: 339). Dies wird in der vorliegenden Arbeit bestätigt: im morphosyntaktischen Bereich der Lernersprache wird bei der Produktion der als vollständig erworben ausgewiesenen

Sprachbereiche in Entwicklungssequenz 3 eine geringere Regression in der inputlosen Zeit festgestellt als bei den noch nicht als vollständig erworben ausgewiesenen Strukturen von Entwicklungssequenz 4 und 5¹⁴ (vgl. auch Hinger 2001). Bereits erworbene Strukturen scheinen demnach von einer Regression deutlich weniger betroffen zu sein als noch nicht vollständig erworbene¹⁵.

Hedgock (1991: 44) spricht in diesem Zusammenhang vom *processing model of regression* und definiert dieses als

„... a cognitively-oriented [model] ... based upon a hierarchy of mental processing related to FL [foreign language] maintenance and attrition. Consistent with Pitres' prediction that bits of information that are learned 'best' will be retained longest, the processing model of FL attrition posits that FL items (or skills) that are 'best learned' are those that are permanently traced (or at least engraved for a considerable period of time) in the storage facility of the learner's language faculty and/or which have undergone some form of deep processing.“¹⁶

Verweist allerdings Weltens (1987: 23f.) Ende der 80er Jahre noch – zurecht – darauf, dass „it will be extremely difficult to use 'depth of processing' as an explanation for loss of individual elements“, so trifft dies mittlerweile zumindest für den morphosyntaktischen Bereich der Lernersprache nicht mehr zu, denn in diesem können z.B. anhand von Pienemanns *Processability Theory* Aussagen über den Verarbeitungsgrad im Erwerb der mündlichen Lernersprache gemacht werden (vgl. 3.1.1.). Gehen wir auch im gesteuerten Kontext von Spracherwerb aus, kann nicht vom Lernen sondern muss vom Erwerben einer Fremdsprache gesprochen werden und der *best learned – last lost* Effekt müsste als (*completely*) *acquired – last lost* Effekt bezeichnet werden¹⁷.

Darüber hinaus kann in Bezug auf Sprachverlusterscheinungen auch die Frage nach deren Abfolge gestellt: „are there stages to attrition?“ (Seliger 1989: 183). In diesem Sinne wird angenommen, dass bei der Regression sprachlicher Strukturen Entwicklungssequenzen gewissermaßen rückwärts durchlaufen werden und konsequenterweise von Verlustsequenzen zu sprechen wäre. Damit wird eine Ähnlichkeit des Ablaufs von Entwicklungsstufen im Erwerb und Verlust impliziert und beide Prozesse als spiegelbildlich verlaufende zu fassen versucht¹⁸. Diese Annahme geht auf Jakobsons Regressionshypothese zurück (vgl. u.a. Weltens 1987, De Bot/Weltens 1991, Hansen/Reetz-Kurashige 1999). Sie müsste, analog zur Spracherwerbsforschung, in der Lage sein, unterschiedliche sprachliche Bereiche zu differenzieren, bzw. dürfte zunächst lediglich auf im Erwerb beschreibbare Entwicklungssequenzen übersetzt werden, um Sprachverlusterscheinungen, beispielsweise anhand der in Pienemanns *Processability Theory* postulierten Erwerbssequenzen, als „the mirror image of acquisition“ (Weltens/Cohen 1989: 130) definieren zu können¹⁹. Die hier vorgelegten

Ergebnisse im morphosyntaktischen Bereich können diese Annahme aufgrund der Untersuchungsanordnung nur ansatzweise bestätigen.

4.2. Rezeption: Progression in der inputlosen Zeit

Hier kann festgestellt werden, dass die untersuchten rezeptiven Bereiche offenbar in einer inputlosen Zeit keinem Sprachverlust unterworfen sind, sondern schnell aktivierbar sind, und dass es während der Unterrichtspause vielmehr zu einer Weiterverarbeitung in der Rezeption kommt. Im Gegensatz zur festgestellten *language attrition* im produktiven lernersprachlichen System könnte in der Rezeption geradezu von einer „Sprachexplosion“ in der unterrichtslosen Zeit gesprochen werden.

Dieses paradox anmutende Phänomen der Progression in den rezeptiven Bereichen nach der inputlosen Zeit könnte möglicherweise darauf zurückgeführt werden, dass die LernerInnen sich aufgrund der Einsicht oder der Befürchtung, in der zweimonatigen Pause einiges oder vieles vergessen zu haben, gezielt auf den zweiten Intensivkurs vorbereitet haben. Dies wird zumindest durch die Unterrichtsbeobachtung der ersten Einheit in Intensivkurs 2 bestätigt, in der die Lehrerin die in Intensivkurs 1 behandelten Themen und Grammatikbereiche wiederholt, indem sie die LernerInnen in einem klassischen Lehrer-Schüler-Gespräch danach fragt und um entsprechende Antworten bittet. Die Unterrichtsbeobachtung zeigt, dass die LernerInnen nicht nur beinahe alle Fragen bezüglich des Wortschatzes, der Themen oder der grammatischen Strukturen beantworten können, sondern sich auch in den Unterricht aktiv einbringen und äußern wollen. Die im Selbststudium wiederholten sprachlichen Strukturen könnten also zu einer Weiterverarbeitung des passiven Wortschatzes in der inputlosen Zeit beigetragen haben und so zumindest ansatzweise das gute Ergebnis beim Verstehen von Gehörtem und Gelesenem nach der zweimonatigen Unterrichtspause erklären. Die Resultate einer bereits weiter zurückliegenden Untersuchung von Smythe et al. (1973), die ähnlich angeordnet ist wie die vorliegende Studie, erscheinen in diesem Zusammenhang interessant, denn sie bestätigen die hier erzielten Ergebnisse großteils. Smythe et al. überprüfen Hör- und Leseverstehen von Französischlernenden durch *multiple choice* Tests zu zwei Zeitpunkten: am Ende eines Schuljahres und nach zwei Monaten Sommerferien am Beginn des darauf folgenden Schuljahres. Auch bei ihren Probanden erhöhen sich die Resultate für das Hörverstehen in den zwei Monaten ohne Unterricht. Das Leseverstehen geht im gleichen Zeitraum jedoch leicht zurück (Smythe et al. 1973: 402). Da sich Smythe und seine Mitarbeiter in beiden Bereichen merkliche Rückgänge erwartet haben, diese aber ausgeblieben sind, schließen sie „it is possible that the summer rest might have a facilitating effect“ (ebd.: 404). Sie führen zwei mögliche Erklärungen an: einerseits könnten die SchülerInnen am Beginn des

Schuljahres motivierter und frischer sein als am Ende, andererseits könnten im Gedächtnis gelagerte Informationen plötzlich wieder aktiviert werden.

Das Verstehen der Fremdsprache kann sich sowohl den Ergebnissen von Smythe et al. (1973) als auch den hier vorliegenden Resultaten zufolge offensichtlich in einer Zeit ohne Input verbessern. Diese Progression in der inputlosen Zeit lässt vermuten, dass die Fremdsprache auch ohne unmittelbaren Input weiter verarbeitet wird²⁰. Demzufolge ist das menschliche Sprachverarbeitungssystem offenbar auch dann tätig, wenn sprachlicher Input nicht unmittelbar zur Verfügung steht²¹. In der Literatur wird dieses Phänomen als *residual learning* (Cohen 1975)²², als nachträgliches Lernen bezeichnet, das darauf verweist, „dass ausbleibender Sprachkontakt allein nicht als Grund für das Vergessen einer Fremdsprache gelten kann“ (Schöpfer-Grabe 1998: 251). Auch Van Els (1989: 108f.) stellt *residual learning* fest und definiert es als:

„additional learning that only showed up ... after a period of non-use. ... It may also be that a period of non-use at times provides the learner with the opportunity to properly “digest” all the language material he has been exposed to during instruction“.

Darüber hinaus bedeutet die Progression im rezeptiven Bereich im Gegensatz zur Regression in der mündlichen Lernersprache aber auch, dass nicht alle Sprachbereiche auf fremdsprachlichen Input bzw. auf das Aussetzen von fremdsprachlichem Input gleich reagieren. Van Els (1989: 109) meint dazu:

““Residual learning” in some areas in combination with actual loss in other areas could well amount to interlanguage patterns in the contest of foreign language loss that differ in a very interesting way from interlanguages in language acquisition.”

Diese Unterschiede bei Regressions- und Progressionserscheinungen in lernersprachlicher Produktion und Rezeption führen uns zum abschließenden Teil der Ergebnisdiskussion.

4.3. Das Verhältnis von Produktion und Rezeption

Wir haben festgestellt, dass sich lernersprachliche Produktion und Rezeption unterschiedlich verhalten: ohne fremdsprachlichen Input zeigen sich in produktiven Bereichen Regressionserscheinungen, in den rezeptiven Bereiche hingegen Progressionserscheinungen.

Auf diese unterschiedlichen Verhalten von Produktion und Rezeption ist in zahlreichen anderen Studien ebenfalls hingewiesen wird (vgl. Bahrck 1984, Cohen 1989, De Groot et al. 2000, Hedgock 1991, Murtagh 2003, Tomiyama 1999, 2000, Van Els 1989, Weltens 1987, Weltens/Cohen 1989).

Welche Antworten können nun Spracherwerbs- und Sprachverlustforschung zu den dargestellten Regressions- und Progressionsphänomen geben?

Im Folgenden sollen insbesondere Mehrsprachigkeitsmodelle berücksichtigt werden, da anzunehmen ist, dass diese sich mit Regressionserscheinungen allein auf Grund der Tatsache beschäftigen, dass mehrsprachige SprecherInnen die von ihnen erworbenen Sprachen nicht im gleichen Ausmaß beherrschen und in einer oder in mehreren Sprachen mit Verlustphänomenen zu Tage treten²³.

Betrachten wir im Folgenden zunächst Modelle zur Mehrsprachigkeit, wie sie von Franceschini (1996) und dem Forscherteam Herdina/Jessner (1999, 2002, Jessner/Herdina 1996, Jessner 1998) vorgestellt werden. Dass beide Modelle Sprachverlust mit einbeziehen, wird bereits aus ihrer Definition von Sprachkompetenz ersichtlich, welche als dynamische Größe betrachtet wird, die sich „in Abhängigkeit von der Zeit“ (Jessner 1998: 155, Franceschini 1996: 88) verändert.

Herdina/Jessner (1999, 2002) sprechen in ihrem *Dynamischen Modell des Multilingualismus* von einem „Sprachentwicklungsverlauf bzw. einem Sprachverfallsverlauf“ und erfassen beide Prozesse in einer „approximativen Sinuskurve“ (Herdina/Jessner 1999: 479). Damit definieren sie Sprachverfall als „invertierte Sinuskurve“ (ebd.: 482) und sehen den „Sprachverlust als Umkehrprozess des Spracherwerbsprozesses“ (ebd.: 483) an²⁴, eine gängige Sichtweise, die, wie oben bereits erwähnt (vgl. 4.1.1), auf die Regressionshypothese von Jakobson zurückgeht. Als Faktoren, die „die Geschwindigkeit des Verfalls“ bestimmen, nennen Herdina/Jessner (1999: 482) „die Beschränkung der verfügbaren Ressourcen, den Druck der in Konkurrenz befindlichen [Sprach]Systeme und in signifikanter Weise ... die Dauer des Spracherhalts“. Sie führen neben Spracherwerb und Sprachverlust auch den Faktor Spracherhalt ein, der m.W. ansonsten kaum Beachtung findet. In ihrem dynamischen multilingualen Modell erklären sie Sprachverlust aus biologischer Perspektive und argumentieren:

„Die These, dass beschränkte Ressourcen dem Wachstum Grenzen setzen, spiegelt eine bekannte biologische Tatsache. Evolutionär gesehen stellt dies einen offensichtlich notwendigen Anpassungsprozess dar, da sich das kognitive System eines Organismus immer wieder an die geänderten Erfordernisse der Umwelt anpassen wird, und es aus Gründen der Ökonomie möglich sein muss, nichtverwendetes Wissen und nichtverwendete Kompetenzen abzubauen.“ (Herdina/Jessner 1999: 480)

Demzufolge stößt also der Aufwand für den Erwerb einer Sprache zu irgendeinem Zeitpunkt an biologische Grenzen im kognitiven System. Anhand des von Herdina/Jessner entworfenen Modells wird der Verlust im produktiven Bereich durch beschränkt zur Verfügung stehende Ressourcen sowie durch einander konkurrierende Sprachsysteme und die Dauer des Spracherhalts erklärt. Für die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung würde dies bedeuten, dass die LernerInnen in der unterrichtslosen Zeit möglicherweise nicht ausreichend für den Erhalt ihrer

Lernersprache gesorgt haben und/oder in dieser Zeit andere Sprachsysteme ihre Aufmerksamkeit erhalten haben. Da im bisher vorliegenden *Dynamischen Modell des Multilingualismus* von Herdina/Jessner nicht zwischen der Sprachproduktion und der Rezeption einer Sprache unterschieden wird²⁵, kann im Rahmen dieses Modells nur der Verlust im produktiven Bereich erklärt werden. Die Verbesserungen im rezeptiven Bereich können nicht erfasst werden. Wird aber die von Herdina/Jessner vorgeschlagene, idealtypische Sinuskurve, die den Erwerb bzw. den Verlust von Sprache allgemein veranschaulicht, in die Sprachbereiche Produktion und Rezeption unterteilt, könnte das Verhältnis dieser beiden Bereiche zueinander so – wiederum – idealtypisch gefasst werden (siehe unten).

In Franceschinis (1996) Sprachmodell wird ebenfalls ein nicht-vollständiger Sprachverlust berücksichtigt. Ihr *Biographisches Sedimentmodell* (1996: 86), das kein Erwerbs-, sondern vielmehr ein Sprachrepertoiremodell ist, betrachtet Sprachkenntnisse als

„sedimentierte Kompetenzen, die als *latent* vorhanden angesehen werden. Sie sind potentiell bei Eintreffen bestimmter Umstände reaktivierbar.“ (Franceschini 1996: 86).

Das Sprachrepertoire besteht nach Franceschini aus „konstanten Ablagerungen von Sprachpraktiken ..., die während des Lebens zustandegekommen sind“ (Franceschini 1996: 86) und ist durch eine biographische Dimension gekennzeichnet. Franceschini spricht von „dynamischen Prozessen der Aufmerksamkeitsverschiebung in der Zeit“ (ebd.: 88) und erklärt die Stellung der Sedimente unterschiedlicher Sprachen im Rahmen eines Zentrum-Peripherie Modells, innerhalb dessen Sprachen je nach Aufmerksamkeit des/der Sprechers/in aktiviert werden können. Aber auch Franceschini differenziert nicht zwischen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten. Die latent vorhandenen, sedimentierten Sprachkompetenzen implizieren jedoch die Möglichkeit eines Fortbestehens der jeweiligen Sprache, die wiederum in produktive und rezeptive Bereiche zu differenzieren wäre.

Franceschinis Sedimentmodell erinnert an Greens (1986, 1998) Annahme, der zufolge sich Sprachen in unserem Kopf in unterschiedlichen Zuständen der Aktivierung befinden. Bei der Sprachproduktion ist die verwendete Sprache die gewählte Sprache (*selected language*), die auch tatsächlich artikuliert wird. Äußerungen in dieser Sprache werden jedoch immer in einer aktiven Sprache (*active language*) mitformuliert. Darüber hinaus kann sich eine Sprache in einem ruhenden Zustand (*dormant language*) befinden. Sie ist dann zwar vorhanden, übt aber keinen Einfluss auf eine tatsächliche Sprachverwendung aus. Franceschinis Prozesse der Aufmerksamkeitsverschiebung könnten demnach den Greenschen Aktivierungsgraden von Sprachen entsprechen. Der

ruhende Zustand einer Sprache in Greens Modell würde in diesem Sinne den Sedimentablagerungen im Modell von Franceschini gleichkommen. Die deutlich bessere Verstehensleistung nach der inputlosen Zeit in der Intensivgruppe könnte im Rahmen der Überlegungen von Green und Franceschini durch den Aktivierungsgrad der Sprache erklärt werden, der bei den LernerInnen eine erhöhte Aufmerksamkeit impliziert²⁶.

Nur durch die Annahme einer weiteren Differenzierung der Sedimente respektive der Aktivierungsgrade in Produktion und Rezeption werden die genannten Modelle für unterschiedliche Verarbeitungen in diesen beiden sprachlichen Bereichen erklärungsrelevant. Als richtungsweisend könnte sich hier die *Threshold Activation Hypothesis* von Paradis (1993, vgl. auch Köpke 2002) erweisen²⁷, die zwar davon ausgeht "... that comprehension and production are subserved in part by the same neural substrate ..." (Paradis 1993: 137), aber für beide Bereiche differenzierte Aktivierungsmöglichkeiten im Green'schen Sinne postuliert und besagt: "... self-activation requires ... a lower threshold than recognition. In terms of language, it is easier to comprehend (to activate the mental representation corresponding to the item) ... to produce the item in the absence of external sensory stimulation (self-activation)" (Paradis 1993: 140). Innerhalb dieser Aufmerksamkeit müssten sich rezeptive Fertigkeiten schneller aktivieren lassen als produktive. Um allerdings die Progression der rezeptiven Bereiche in der inputlosen Zeit erklären zu können, müsste darüber hinaus auch angenommen werden, dass bei ruhenden Sprachen in einer inputlosen Zeit gerade die rezeptiven Bereiche weiter verarbeitet werden²⁸.

Darüber hinaus scheint die gegensätzliche Entwicklung von Regression und Progression in Bezug auf Produktion und Rezeption auch vom Sprachniveau der jeweiligen Lernersprache abhängig zu sein. Diesen Faktor belegt u.a. eine Studie von Bahrck (1984), in der er die Entwicklung produktiver und rezeptiver Bereiche für unterschiedliche Sprachniveaus über einen Zeitraum von fünfzig Jahren beobachtet²⁹. Anzunehmen ist, dass sich das Verstehen und das Produzieren einer fremden Sprache je nach Kontaktdauer und Sprachniveau unterschiedlich schnell oder langsam entwickelt. So wird sich das Verstehen der fremden Sprache anfangs schneller einstellen als die lernersprachliche Produktion³⁰. Im Anschluss an diese Anfangsphase, die bei jedem/r Lerner/in einen unterschiedlich langen Zeitraum umfassen wird, lässt sich möglicherweise eine schnellere Entwicklung der Produktion feststellen, während die rezeptiven Bereiche von einem Entwicklungsstillstand gekennzeichnet sein könnten. Eine sich auf ähnliche Weise abwechselnde Entwicklung, auf die sich eine inputlose Zeit jeweils unterschiedlich auswirkt, könnte in Folge kennzeichnend für beide Bereiche und auch für das Verhältnis beider Bereiche zueinander sein³¹. Dies deutet auf

eine Beschreibung der Entwicklungen von fremdsprachlicher Rezeption und lernersprachlicher Produktion als einen schubweisen, dynamischen und nicht linear verlaufenden Prozess hin. Machen wir uns die idealtypische Veranschaulichung zu eigen, die Herdina/Jessner (2002) für ihr *Dynamisches Multilinguales Modell* entwerfen, so könnten diese Prozesse als Sinuskurven gefasst werden, wobei sich die Kurven für Rezeption und Produktion zu manchen Erwerbszeitpunkten berühren, an denen eine bestimmte Verstehensleistung einer entsprechenden Produktionsleistung entspräche, zu anderen Zeitpunkten aber unterschiedlich schnell oder langsam verlaufen und von unterschiedlichen Ruhe- bzw. Stillstandsphasen und Entwicklungsschüben gekennzeichnet sind³². Ob sich diese Annahme als gültig erweist, können nur empirische Untersuchungen zeigen, die rezeptive und produktive Bereiche auf verschiedenen Sprachniveaus longitudinal analysieren und zueinander in Beziehung setzen.

5. Schlussbemerkung

In zwei zweiwöchigen Intensivkursen, unterbrochen von einer zweimonatigen Unterrichtspause, wurden produktive und rezeptive Bereiche bei LernerInnen der Fremdsprache Spanisch in ihrem zweiten Lernjahr im schulischen Kontext untersucht. Die auf Datentriangulierung basierenden Ergebnisse zeigen, dass es sich bei der mündlichen Lernersprachenproduktion und beim Verstehen der Zielsprache um Bereiche handelt, die sowohl auf fremdsprachenunterrichtlichen Input als auch auf eine inputlose Periode unterschiedlich reagieren. Einer beschleunigten Entwicklung eines Großteils der produktiven Sprachstrukturen im Fremdsprachenunterricht steht eine stagnierende Entwicklung der rezeptiven Bereiche gegenüber. Letztere entwickeln sich jedoch in der Unterrichtspause deutlich weiter, während die produktiven Bereiche in dieser Zeit von einer Regression gekennzeichnet sind. Für diese als *residual learning* bezeichnete Weiterverarbeitung von Sprache ohne Input liegen bisher noch keine schlüssigen Erklärungsansätze vor. Als weiteres Desiderat erweist sich auch das Verhältnis von lernersprachlicher Produktion und Rezeption in vorliegenden Erwerbs-/Verlustmodellen.

Die hier vorgestellten Ergebnisse weisen hinsichtlich der lernersprachlichen Produktion und dem zielsprachlichen Verstehen jedenfalls auf das Erfordernis hin, in Hinkunft beide Bereiche in Spracherwerbs- wie in Sprachverlustmodellen gleichermaßen zu berücksichtigen. Möglicherweise können hier neurolinguistische Verfahren (Franceschini 2002, Paradis 2000), deren Ergebnisse in psycholinguistische Erwerbs-/Verlustmodelle eingebettet werden, Licht ins Dunkel bringen.

6. Literaturliste

- Aitchison, Jean (1997), *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Andersen, Roger (1982), "Determining the linguistic attributes of language attrition", in: Lambert/Freed, pp. 83 -118.
- Asher, James (1993), *Learning Another Language Through Actions*. Total Physical Response, Los Gatos: Sky Oaks Productions.
- Bahrnick, Harry (1984), "Fifty Years of Second Language Attrition: Implications for Programmatic Research", *The Modern Language Journal*, 68/ii (1984), pp. 105-118.
- Baralo, Marta, Berta Gibert, Belén Moreno de los Ríos (1994), *Preparación Certificado Inicial Español lengua extranjera – C.I.E.*, Madrid: edelsa.
- Borsley, Robert D. (1997), *Syntax-Theorie*. Ein zusammengefasster Zugang, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Bresnan, Joan (ed.) (1982), *The mental representation of grammatical relations*, Cambridge/Mass.: MIT Press.
- Clahsen, Harald, Jürgen Meisel, Manfred Pienemann (1983), *Deutsch als Zweitsprache*. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Cohen, Andrew (1975), "Forgetting a Second Language", *Language Learning*, 25/1 (1975), pp. 127-138.
- Cohen, Andrew (1989), "Attrition in the productive lexicon of two Portuguese third language speakers", *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (1989), pp. 135-149.
- De Bot, Kees (1992), "A Bilingual Production Model: Levelt's 'Speaking' Model Adapted", *Applied Linguistics*, 13/1 (1992), pp. 1-24.
- De Bot, Kees (1999), "The psycholinguistics of language loss", in: Extra, Guus, Ludo Verhoeven (eds.) *Bilingualism and Migration*, Berlin, New York: Mouton de Gruyter, pp. 345-361.
- De Bot, Kees, Bert Weltens (1991), "Recapitulation, regression, and language loss", in: Seliger, Herbert, Robert Vago *First Language Attrition*, Cambridge University Press: Cambridge, pp.31-51.
- De Bot, Kees, Robert Schreuder (1993), "Word Production and the bilingual Lexicon", in: Schreuder, Robert, Bert Weltens, *The Bilingual lexicon*, John Benjamins: Amsterdam, pp. 191-214.
- De Bot, Kees, Saskia Stoessel (2000), "In Search of Yesterday's Words: Reactivation a Long-Forgotten Language", *Applied Linguistics*, 21/3 (2000), pp. 333-353.
- De Groot, Annette, Rineke Keijzer (2000), "What Is Hard to Learn Is Easy to Forget: The Roles of Word Concreteness, Cognate Status, and Word Frequency in Foreign-Language Vocabulary Learning and Forgetting", *Language Learning*, 50/1 (2000), pp. 1-56.
- Di Biase, Bruno (1999), "The acquisition of inflectional morphology in learners of Italian L2 with some reference to the role of phonological word structure", Paper presented at the *EUROSLA 9*, 10-12 Juni 1999, Lund, Schweden.
- Dörnyei, Zoltán, J Kormos (1998), "Problem-Solving Mechanisms in L2 Communication", *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, 20/3 (1998), pp. 349-385.
- Ellis, Rod (1989), "Are Classroom and Naturalistic Acquisition the Same? A Study of the Classroom Acquisition of German Word Order Rules", *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, 11 (1989), pp. 305-328.

- Ellis, Rod (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Fodor, Jerry (1983), *Modularity of Mind*, Cambridge/Mass.: MIT Press.
- Franceschini, Rita (1996), "Reaktivierung von Kompetenzen bei Gelegenheitssprechern", in: Riegel, Martin (ed.), *Sémantique et cognition*, Strasbourg: Université des Sciences Humaines, pp. 85-109.
- Franceschini, Rita (2002), "Das Gehirn als Kulturinskription", in: Müller-Lancé, Johannes, Claudia Maria Riehl (eds.) *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*, Aachen: Shaker Verlag, pp. 44-62.
- Green, David (1986), "Control, Activation, and Resource: A Framework and a Model for the Control of Speech in Bilinguals", *Brain and Language*, 27 (1986), pp. 210-223.
- Green, David (1993), "Towards a Model of L2 Comprehension and Production", in: Schreuder, Robert, Bert Weltens (ed.), *The Bilingual Lexicon*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, pp. 249-277.
- Green, David (1998), "Mental control of the bilingual lexico-semantic system", *Bilingualism: Language and Cognition*, 1 (1998), pp. 67-81.
- Grotjahn (1995), "Erforschung einzelner Problembereiche des Fremdsprachenunterrichts: Forschungsmethoden und Forschungsertrag", in: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Basel: Francke, pp. 457-461.
- Haarstrup, K. (1992), "Approaching Learning Theory from a Different Angle: A Comprehensive Perspective on the Integrated Theory of Instructed Learning", *Die Neueren Sprachen* (DNS), 91/2 (1992), pp. 148-165.
- Hansen, Lynne, Anita Reetz-Kurashige (1999), "Investigating Second Language Attrition: An Introduction", in: Hansen, Lynne (ed.) *Second Language Attrition in Japanese Contexts*, New York, Oxford: Oxford University Press, pp. 3-18.
- Hansen, Lynne (1999), "Not a Total Loss: The Attrition of Japanese Negation over Three Decades", in: Hansen, Lynne (ed.) *Second Language Attrition in Japanese Contexts*, New York, Oxford: Oxford University Press, pp. 142-153.
- Hedgock, John (1991), "Foreign Language Retention and Attrition: A Study of Regression Models", *Foreign Language Annals*, 24/1 (1991), pp. 43-55.
- Hennevin-Dubois, Elizabeth (2003), "Lernen im Schlaf", *Spektrum der Wissenschaft spezial* (Gedächtnis), 2 (2003), pp.64-68.
- Herdina, Philip, Ulrike Jessner (1999), "Perspektiven der Spracherwerbsforschung", in: Ohnheiser, Ingeborg, Manfred Kienpointer, Helmut Kalb, (Hrsg.), *Sprachen in Europa. Sprachsituation und Sprachpolitik in europäischen Ländern*, Innsbruck: Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft, pp. 477-489.
- Herdina, Philip, Ulrike Jessner (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Herwig, Anna (2001), "Plurilingual Lexical Organisation: Evidence from Lexical Processing in L1-L2-L3-L4 Translation", in: Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen, Ulrike Jessner, *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, pp.115-137.
- Hinger, Barbara (2001), *Intensiv versus extensiv: der Faktor Zeitverteilung im schulischen Fremdspracherwerb am Beispiel des Spanischen*, Graz: ZSE Report 56.

- House, Juliane (1996), "Developing Pragmatic Fluency in English as a Foreign Language", *Studies in Second Language Acquisition* (SSLA), 18 (1996), pp. 225-252.
- Hufeisen, Britta (1998), "Individuelle und subjektive Lernerbeurteilungen von Mehrsprachigkeit. Kurzbericht einer Studie", *International Revue of Applied Linguistics in Language Teaching* (IRAL), XXXVI/2 (1998), pp. 121-135.
- Jessner, Ulrike (1998), "Bilingualismus und Drittspracherwerb: Dynamische Aspekte des Multilingualismus auf individueller Ebene", in: Hufeisen, Britta, Beate Lindemann (Hrsg.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, Tübingen: Stauffenburg, pp. 149-158.
- Jessner, Ulrike, Philip Herdina (1996), "Interaktionsphänomene im multilingualen Menschen: Erklärungsmöglichkeiten durch einen systemtheoretischen Ansatz", in: Fill, Alwin (Hrsg.), *Sprachökologie und Ökoluistik*, Tübingen: Stauffenburg, pp. 217-231.
- Johnston, Malcolm (1995), "Stages of Acquisition of Spanish as a Second Language", *Australian Studies in Language Acquisition* (ASLA), 4 (1995), pp. 1-28.
- Kasper, Gabriele (1996) "Interlanguage Pragmatics in SLA", *Studies in Second Language Acquisition* (SSLA), 18/2 (1996), pp. 145-148.
- Kasper, Gabriele, Richard Schmidt (1996), "Developmental Issues in Interlanguage Pragmatics", *Studies in Second Language Acquisition* (SSLA), 18/2 (1996), pp. 149-169.
- Kempen, Gerard, Eduard Hoenkamp (1987), "An incremental procedural grammar for sentence formulation", *Cognitive Science*, 11 (1987), pp. 201-258.
- Kim, Karl, Norman Relkin, Kyoung-Min Lee, Joy Hirsch (1997), "Distinct cortical areas associated with native and second languages", *Nature*, 388 (1997), pp. 171-174.
- Köpke, Barbara (2002), "Besonderheiten in der Verarbeitung spät erworbener Sprachen: Beispiele aus einer Studie zum ‚Sprachverlust‘ von deutschen Immigranten in Frankreich und Kanada", in: Müller-Lancé, Johannes, Claudia Maria Riehl (eds.) *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*, Aachen: Shaker Verlag, pp. 31-44.
- Lambert, Richard, Barbara Freed (ed.) (1982), *The loss of language skills*, Newbury House: Rowley/Mass.
- Larsen-Freeman, Diane, Michael Long (1991), *An introduction to second language acquisition research*, London, New York: Longman.
- Levelt, Willem (1989), *Speaking. From Intention to Articulation*, Cambridge/Mass.: MIT Press.
- Levelt, Willem (1993), "The Architecture of Normal Spoken Language Use", in: Blanken, Gerhard et al. (ed.): *Linguistic disorders and pathologies: an international handbook*, Berlin, New York: de Gruyter, pp. 1-15.
- Levelt, Willem (1995), "The ability to speak: from intentions to spoken words", *European Review*, 3/1 (1995), pp. 13-23.
- Lindemann, Beate (1998), "L2 – L3 und ihre zwischensprachliche Interaktion. Probleme und Herausforderungen in bezug auf Untersuchungsdesigns", in: Hufeisen, Britta, Beate Lindemann (Hrsg.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, Tübingen: Stauffenburg, pp. 159-168.
- Meisel, Jürgen, Harald Clahsen, Manfred Pienemann (1981), "On determining developmental stages in natural second language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition* (SSLA), 3 (1981), pp. 109-135.

- Moorcroft, R., Robert Gardner (1987), "Linguistic Factors in Second-Language Loss", *Language Learning*, 37/3 (1987), pp. 327-340.
- Murtagh, Lelia (2003), *Retention and Attrition of Iris as a Second Language*, Ph.D. Thesis, University of Groningen: <http://www.ite.ie/lmurtagh/RASILEng.htm> [zuletzt eingesehen im Dezember 2003].
- Neuf-Münkel, Gabriele (1988), "Hörverstehen", *Info DaF*, 15/2 (1988), pp. 229-240.
- Olshtain, Elite (1989), "Is Second Language Attrition the Reversal of Second Language Acquisition?", *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (1989), pp. 151-165.
- Ott, J.H. (1995), "Hören – Verstehen – Begreifen: eine interkulturelle Analyse einer HV-Sequenz", *Die Neueren Sprachen* (DNS), 94/5 (1995), pp. 514-532.
- Paradis, Michel (1987), *The Assessment of Bilingual Aphasia*, Hillsdale: Erlbaum.
- Paradis, Michel (1993), "Linguistic, psycholinguistic, and neurolinguistic aspects of "interference" in bilingual speakers: The Activation Threshold Hypothesis", *International Journal of Psycholinguistics*, 9/2 (1993), pp.133-145.
- Paradis, Michel (2000), "The Neurolinguistics of Bilingualism in the Next Decades", *Brain and Language*, 71 (2000), pp. 178-180.
- Peltzer-Karpf, Annemarie, Renate Zangl (1998), *Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Pienemann, Manfred (1998a), *Language processing and second language development. Processability Theory*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pienemann, Manfred (1998b), "Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition: Processability Theory and generative entrenchment", *Bilingualism: Language and Cognition*, 1/1 (1998), pp. 1-20.
- Rickheit, Gert, Hans Strohner (1993), *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*, Tübingen, Basel: Francke.
- Schöpfer-Grabe, Sigrid (1998), "'Use it or lose it" – Zum Phänomen der *Foreign Language Attrition*", *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 9/2 (1998), pp. 231-263.
- Schwarze, Christoph (1997), *Lexikalisch-funktionale Grammatik. Eine Einführung in die LFG in 10 Lektionen mit französischen Beispielen*, Konstanz: Universität Konstanz.
- Seliger Herbert (1989), "Deterioration and creativity in childhood bilingualism", in: Hyldenstam, Kenneth, Loraine Obler (ed.), *Bilingualism across the lifespan: aspects of acquisition, maturity, and loss*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 173-184.
- Sharwood Smith, Michael (1989), "Crosslinguistic influence in language loss", in: Hyldenstam, Kenneth, Loraine Obler (ed.), *Bilingualism across the lifespan: aspects of acquisition, maturity, and loss*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 185-201.
- Smythe, P.C. et al. (1973), "Second Language Retention Over Varying Intervals", *The Modern Language Journal*, LVII/8 (1973), pp. 400-405.
- Swain, Merrill, Sharon Lapkin (1982), *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Tomiyama, Machiko (1999), "The First Stage of Second Language Attrition: A Case Study of a Japanese Returnee, in: Hansen, Lynne (ed.) *Second Language Attrition in Japanese Contexts*, New York, Oxford: Oxford University Press, pp. 59-79.

- Tomiyama, Machiko (2000), "Child Second Language Attrition: A Longitudinal Case Study", *Applied Linguistics*, 21/3 (2000), pp. 304-332.
- Van Els, Theo (1989), "Errors and Foreign Language Loss", in: Freudenstein, Reinhold (ed.) *Error in Foreign Languages. Analysis and Treatment*, Marburg: Informationszentrum für Fremdsprachenforschung (IFS) der Philipps-Universität, pp. 104-110.
- Warga, Muriel (2002), 'J'ai un petit service à te demander ...'. Zur pragmatischen Entwicklung des Sprechakts *Auffordern* bei österreichischen Französisch-Lernenden, Dissertation, Karl-Franzens-Universität Graz.
- Weltens, Bert (1987), "The Attrition of Foreign-Language Skills: A Literature Review", *Applied Linguistics*, 8/1 (1987), pp. 22-38.
- Weltens, Bert, Andrew Cohen (1989), "Language Attrition Research. An Introduction", *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (1989), pp. 127-133.
- Weltens, Bert, Marjon Grendel (1993), "Attrition of Vocabulary Knowledge", in: Schreuder, Robert, Bert Weltens, *The Bilingual lexicon*, John Benjamins: Amsterdam, pp. 135-156.
- Weltens, Bert, Van Els (1986), "The attrition of French as a foreign language: Interim results", in: Weltens, Bert, Kees de Bot, Theo Van Els (eds.) *Language attrition in progress*, Foris: Dordrecht, pp. 205-221.
- Wurnig, Vera (1998), *Verbale Interaktion in der Fremdsprache*. Eine Untersuchung der Kommunikationsfähigkeit fortgeschrittener Englischler, Diplomarbeit, Karl-Franzens-Universität Graz.
- Zawadzka, Elzbieta (1983), "Ausgewählte psycholinguistische Faktoren des fremdsprachigen Hörverstehens und ihre Auswirkung auf die didaktische Praxis", *Deutsch als Fremdsprache*, 20 (1983), pp. 14-19.

¹ An dieser Stelle möchte ich Volkmar Engerer sehr herzlich für seine Einladung zur Veröffentlichung dieser Arbeit danken.

² In der Studie wurde postuliert, dass in einem zeitlich intensiv organisierten Fremdsprachenunterricht sprachliche und motivationale Bereiche eine beschleunigte Entwicklung im Vergleich zu einem zeitlich extensiv organisierten Fremdsprachenunterricht zeigen. Im Folgenden interessieren nur die Ergebnisse der sprachlichen Bereiche in den Intensivkursen. Die motivationalen Faktoren und die Resultate im Extensivkurs werden hier nicht berücksichtigt (vgl. dazu Hinger 2001).

³ Zum Vergleich: in der Extensivgruppe wird über das gesamte Schulhalbjahr hindurch Spanischunterricht an 3 Tagen die Woche zu je 1 Unterrichtseinheit erteilt.

⁴ Pienemanns *Processability Theory* (1998a) geht auf empirische Untersuchungen der ZISA-Gruppe (Meisel/Clahsen/Pienemann 1981, Clahsen/Meisel/Pienemann 1983) zurück.

⁵ Angemerkt sei, dass die lexikalisch-funktionale Grammatik aufgrund ihrer zahlreichen empirischen Studien eine umfassende typologische Gültigkeit besitzt.

⁶ Die funktionale Struktur des Satzes, die seinen Gliedern die Kategorien Subjekt, Objekt, Prädikat etc. zuweist, entsteht durch eine Interaktion zwischen Konstituentenstruktur und Lexikon, wobei die Konstituentenstruktur die Funktion der Phrase im Satz bestimmt und das Lexikon die grammatische Kategorie eines Wortes, seine Merkmalsangabe und seine Valenz festlegt (Schwarze 1997, Pienemann 1998a).

⁷ Dieses *emergence criterion* wird bereits von der ZISA-Gruppe postuliert und bricht mit der bis dahin in der Spracherwerbsforschung gültigen Beschreibung der Lernaltersprache im Rahmen der klassischen Fehleranalyse, die die *interlanguage* anhand der noch bestehenden Entfernung von der Zielsprache definiert. Die lernaltersprachenzentrierte Perspektive des *emergence criterion* ermöglicht es, den Erwerbsprozess einer sprachlichen Struktur von ihrem ersten Auftreten bis zum vollständigen Erwerb zu beschreiben und definiert damit den Begriff des Erwerbs völlig neu (Larsen-Freeman/Long 1991: 283).

⁸ Ein weiteres Forschungsdesiderat sind Untersuchungen, die eine Verbindung zwischen der Entwicklung formalsprachlicher Bereiche und pragmatischer Kompetenzen analysieren und in einen theoretischen Zusammenhang stellen, um so möglicherweise entwicklungsspezifische Faktoren pragmatischer Aspekte der Lernaltersprache aufzeigen zu können.

⁹ Ein umfassender Überblick über Datenerhebungsverfahren wie auch über den aktuellen Forschungsstand zur Lernaltersprachenpragmatik findet sich in Waga (2002).

¹⁰ Dies bestätigt das Resultat von House (1996), nach dem Fremdsprachenunterricht, auch unter Heranziehung metapragmatischer Information, das Antwortverhalten nicht beeinflussen kann.

¹¹ Levelts Sprachproduktions- und -verstehensmodell bezieht sich zwar auf die Sprachverarbeitung, nicht aber auf deren Entwicklung.

¹² Differenzierter betrachtet ergibt sich folgendes: während die Entwicklung der morphosyntaktischen Strukturen sowie der sprechaktmodifizierenden und dialogtypischen Redemittel im pragmatischen Bereich der Lernaltersprache dazu tendiert, Hand in Hand zu gehen, trifft dies auf die Responsivität der Lernerantworten nicht zu. Beziehen wir die Tatsache mit ein, dass die Responsivität einer Antwort neben der Fähigkeit, eine adäquate Antwort zu formulieren, auch vom adäquaten Verstehen des vorangegangenen Redebeitrags abhängt, so wäre der Bereich der Responsivität nicht ausschließlich der Lernaltersprachenproduktion sondern auch der Rezeption zuzuordnen. Unter diesem Blickwinkel werden die sich kaum verändernden Ergebnisse für die Responsivität verständlicher.

¹³ *Oral proficiency* wird anhand der zur Untersuchung üblichen Methoden analysiert und nicht anhand von in Gesprächen erhobenen spontansprachlichen Daten. Die Untersuchungsmethode wird folgendermaßen beschrieben: „[The] Oral proficiency [tests] ... consisted of ten tasks printed in a booklet, which subjects were instructed to complete at their own pace“ (Moorcroft/Gardner 1987: 329f.).

¹⁴ De Bot (1999: 351) verweist in seinem Erklärungsansatz auf den Unterschied zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen und meint: „...knowledge that has reached a certain threshold becomes immune to loss, which may imply that it remains in the procedural stage. It is assumed that declarative knowledge is more vulnerable than procedural knowledge, because knowledge in the declarative stage is less well integrated, or has fewer and less strong connections with other types of knowledge. In addition, the application of declarative knowledge takes more time and effort than the application of procedural knowledge.“

¹⁵ Darüber hinaus scheinen die in der inputlosen Zeit aufgetretenen Regressionserscheinungen im morphosyntaktischen und pragmatischen Lernaltersprachenbereich relativ rasch wieder zur Verfügung zu stehen. Van Els (1989: 109) verweist hier darauf, „that re-learning is (much) faster than learning“. Die vorliegende Arbeit kann dies aufgrund der Untersuchungsanordnung zwar nicht empirisch belegen, aber auf eine Teilnehmerbefragung zwei Jahre nach dem Experiment verweisen, in der u.a. dieser *faster re-learning effect* hervorgehoben wird: „... weil ich mir gedacht habe, man vergisst [in den zwei Monaten ohne Unterricht] wahnsinnig viel, aber es ist gar nicht so, es war vielleicht der erste Nachmittags [in Intensivkurs 2], wo man sich gedacht hat, na ja, ist vielleicht doch ein bisschen was verloren gegangen, hat man vielleicht doch vergessen, und dann aber innerhalb der nächsten zwei, drei Tage war man irrsinnig schnell wieder auf dem Niveau, wo man vorher war“ (Thomas, Teilnehmer am Intensivunterricht). In der Gedächtnisforschung wird dieses Phänomen durch die *retrieval-failure theory* erklärt und Vergessen nicht als völliger Verlust von Information angesehen sondern lediglich als eine zeitlich begrenzte *inaccessibility* (vgl. u.a. Weltens 1987, De Bot/Stoessel 2000).

¹⁶ Van Els (1989: 107) bezeichnet das Phänomen als „first learnt, lost last“ oder „first in, last out“ und verweist u.a. auf Berko-Gleason, der in seiner Studie feststellt: „those things learned best will be retained longest“ (1982: 21, zit. in Van Els 1989: 107).

¹⁷ Andersen (1982: 97) spricht allerdings bereits von “acquired” und nicht von “learned”, wenn er erklärt, „that is acquired latest will be lost earliest“. Diese Perspektive – *acquired last-lost earliest* – bezeichnet Hedgcock (1991: 43) als *chronological model*, das besagt, „that L2/FL components learned last will be lost first“. (Vgl. dazu u.a. auch Cohen 1975, Schöpfer-Grabe 1998). Bezogen auf die Aussage *learned last-lost first* kann Hedgcock hier zugestimmt werden. Wenn aber, wie bei Andersen, nicht von *learned* sondern von *acquired* gesprochen wird, muss angenommen werden, dass Sprachverlust ebenfalls aus einer *processing perspective* betrachtet wird.

¹⁸ In eine ähnliche Richtung weist Sharwood Smith (1989: 186), wenn er ein „development in loss“ postuliert und meint: „language loss looks like the opposite of language acquisition“. Vgl. auch Olshtain (1989).

¹⁹ Hansen/Reetz-Kurashige (1999) verweisen hier auf die Schwierigkeiten in der empirischen Analyse. Tomiyama (2000: 306) bezieht u.a. außersprachliche Faktoren mit ein: „One of the factors contributing to the reverse order is age (for examples, Olshtain 1989; Kuhlberg 1992), but other factors such as frequency in input ... may alter the order (Hansen 1996)“ und versucht, mögliche *attrition stages* empirisch zu definieren (Tomiyama 1999). Zu rückwärtsverlaufenden Entwicklungen im pragmatischen Bereich der Lernersprache liegen m.W. keine Studien vor.

²⁰ Das oben erwähnte Selbststudium als Vorbereitung auf Intensivkurs 2 stellt zwar fremdsprachlichen Input bereit, ist aber zum einen kaum messbar, zum anderen wohl nicht allein ausreichend, um die Progression in den rezeptiven Bereichen in der Unterrichtspause zu erklären.

²¹ Möglicherweise können darüber mittel- bzw. langfristig neurolinguistische Verfahren Auskunft geben. Gewisse Parallelitäten zu Weiterverarbeitungsphänomenen im menschlichen Gedächtnis während des Schlafs könnten sich allerdings aufdrängen (vgl. u.a. Hennevin-Dubois 2003).

²² Cohen (1975: 137) beobachtet das Phänomen der Weiterverarbeitung auch in anderen Lernersprachenbereichen und merkt an, „that a pause in the learning process may actually cause a reduction in certain problem areas“. Vgl. auch De Bot/Stoessel (2000).

²³ Herdina/Jessner (2002: 93) merken dazu an: “In the case of multilinguals we are frequently confronted with the phenomenon of language loss, language deterioration and/or attrition, a phenomenon frequently observed by sociolinguists yet rarely interpreted in a psycholinguistic context.” Insgesamt muss vorausgeschickt werden, dass die Mehrsprachigkeitsforschung eines der jüngsten Gebiete innerhalb der *Spracherwerbsforschung* ist. Die modellhafte Einbeziehung von Verlustphänomenen kann als eines der Verdienste dieser noch jungen Forschungsrichtung gelten.

²⁴ Herdina/Jessner (2002: 105) sprechen von einem “gradual loss with increasing decline until the language system stabilises at a lower level ...” und betrachten einen völligen Sprachverlust als unlogisch, weil “the tendency towards a state of linguistic entropy is counteracted by the – frequently subconscious – process of language maintenance” (ebd.: 98). Sie argumentieren: “The complete loss of LS_i is empirically highly unlikely. In our model such a development can be interpreted as systems displacement resulting from a reorganisation of the storage and accessibility of linguistic information” (ebd.: 103). In ihrem chaostheoretisch begründeten Fremdsprachenerwerbsmodell verweisen Peltzer-Karpf/Zangl (1998) auf die Irreversibilität einmal erworbener Fremdsprachenkenntnisse. Empirisch untermauert wird dies in zahlreichen Studien, vgl. u.a. Hansen (1999), Murtagh (2003).

²⁵ Herdina/Jessner (2002: 97) merken dazu nur kurz an: “Note also that language loss will affect different linguistic subsystems to an unequal degree”, differenzieren diese Subsysteme von Sprache aber nicht weiter.

²⁶ Darüber hinaus erscheint es auch möglich, dass die LernerInnen die Hör- und Leseverstehensbeispiele nach der inputlosen Zeit mit besonders hoher Aufmerksamkeit verfolgen, um sich zu vergewissern, dass sie die Zielsprache trotz der zweimonatigen Unterrichtspause verstehen können. Dieser Aufmerksamkeitsgrad der LernerInnen könnte auch mit einem erhöhten intersprachlichen Transfer aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit erklärt werden. Der Faktor Mehrsprachigkeit müsste aber auch in der Unterrichtszeit wirksam sein und entsprechende Steigerungen im rezeptiven Bereich nach sich ziehen.

Zu *crosslinguistic influence* (CLI) in *language loss*-Erscheinungen aus psycholinguistischer Perspektive vgl. v.a. Sharwood Smith (1989). Überlegungen zum mehrsprachigen mentalen

Lexikon gehen u.a. davon aus, dass sich Mehrsprachigkeit gerade auf rezeptive Bereiche positiv auswirkt (vgl. Lindemann 1998: 165, Hufeisen 1998: 177).

²⁷ Unserer Lesart zufolge differenziert Paradis damit seine *subset*-Hypothese (Paradis 1987) weiter, nach der wir über ein Lexikon als Speicher für alle zur Verfügung stehenden Sprachen verfügen, in dem Verknüpfungen zwischen Elementen, die häufiger gemeinsam gebraucht werden, stärker sind als zwischen Elementen, die nie miteinander verwendet werden. Jedes *subset* repräsentiert eine Sprache und kann sowohl unabhängig von einem anderen *subset* als auch in Verbindung mit einem anderen *subset* aktiviert werden (vgl. De Bot/Schreuder 1993, Herwig 2001). Dadurch wird, wie in Greens Aktivierungsmodell, sowohl das Switchen von einer Sprache in eine andere als auch der weitgehend ausschließliche Gebrauch einer Sprache erklärt.

²⁸ Ob dies nun die These unterschiedlicher Module für Rezeption und Produktion stützt, kann hier nicht weiter erörtert werden. Paradis (1993: 139) vertritt hier folgende Position: "Polyglot speakers have been reported who, after insult, understand speech in a language they are no longer able to speak at the time. Such a situation does not necessarily indicate that different functional systems underlie the comprehension and production of language. A differential activation threshold is sufficient to account for the occasionally observed dissociation. ... There are obviously different peripheral systems involved in hearing and speaking. But it is not unreasonable to assume that implicit linguistic competence (what the linguist describes as the grammar) is represented in a modality-independent fashion. The systems mediating the comprehension and production of language may be assumed to be separable *only* in that they are dependent on different activation thresholds." Franceschini (2000: 56) verweist auf neurolinguistische Befunde: „So sehen Aktivierungen [im Gehirn] sehr unterschiedlich aus, je nachdem, ob man Sprachproduktionsaufgaben stellt oder die Sprachrezeption testet und je nachdem, wie der Reiz repräsentiert wird.“

²⁹ Tomiyama (200: 306) differenziert unterschiedliche Sprachbereiche nach grammatikalischen und lexikalischen und stellt ebenfalls unterschiedliche Entwicklungen je nach Sprachniveaus fest: "With low-proficiency subjects, grammatical skill is more prone to attrition than lexical skills, while the situation is reversed with high-proficiency subjects Thus proficiency variable interacts with the order of loss between vocabulary and grammar. This differential pattern is presumed to reflect the degree of mastery by the two groups."

³⁰ Hansen/Reetz-Kurashige (1999: 9) merken in diesem Zusammenhang an: "... receptive skills precede productive skills in acquisition and the reverse is true in attrition". Im Fremdsprachenunterricht bezieht v.a. Ashers (*1993) Methode *Total Physical Response* (TPR) die Erkenntnis des Vorrangs der Rezeption vor der Produktion durch eine *silent period* im Anfängerunterricht mit ein.

³¹ An dieser Stelle sei auf die Ergebnisse von Swain/Lapkin (1982) aus dem kanadischen *immersion*-Unterricht verwiesen, die bei Schülern eines früh einsetzenden *immersion*-Programms für rezeptive Fertigkeiten ein *native-like* Niveau ergeben, nicht aber für produktive Fertigkeiten.

³² Tomiyama (2000: 326) meint hier: "In short, the attrition pattern is not one of straightforward decline in ability. Instead, the attrition process is extremely gradual, and the ability fluctuates from period to period". Ähnliches vertritt auch De Bot (1999: 348): "Linguistic skill of linguistic knowledge is not an either/or phenomenon: some parts of this knowledge are more stable than other parts, and elements may show various shades of knowledge rather than a clear distinction between what is known and what not."