

Chunking und Variabilität in der lernersprachlichen Produktion

Theoretische Überlegungen und Ergebnisse einer Fallstudie zum Zweitsprachenerwerb einer spanischen Deutschlernerin

HEIKE ROHMANN

Institut für Sprache, Literatur und Kultur, Abteilung für Deutsch, Universität Aarhus, Dänemark

I min artikel redegør jeg først for de forklaringsmodeller for fremmedsprogstilegnelse, der er baseret på *chunking* som central mekanisme. Videre anfører jeg, at andre ansatser understreger det konkrete outputs betydning for mellemsprogets udvikling. Jeg fremlægger resultater af mit netop afsluttede studie, hvori jeg bl.a. analyserer den syntaktiske variabilitet i et mellemsprog, som produceres af en lærer, der lærer tysk som andetsprog. Jeg argumenterer for, at *chunking* og regelbrug er tæt forbundet. Endelig viser jeg, at den konkrete performance kan betragtes som pacemaker for mellemsprogets konstruktioner.

1. VORBEMERKUNGEN

Die Fremdsprachenerwerbsforschung wird als Teilgebiet der Angewandten Linguistik betrachtet und sollte demnach von linguistischen und vor allem psycholinguistischen Forschungsergebnissen erheblich profitieren. Sprachwissenschaftliche Beschreibungen dienen natürlich als Grundlage für Lernergrammatiken und Übungen – aber inwieweit können die gefundenen Regeln und Prinzipien eine Erklärung dafür bieten, wie Lerner das Wissen erwerben, das mit diesem Regelinventar beschrieben werden kann? Nick Ellis (2003) spricht von der unglücklichen Tendenz, diese Regeln von einem Explanandum zu einem Explanans zu erheben. Er vergleicht sie mit Regeln und Prinzipien anderer wissenschaftlicher Domänen, etwa mit denen der Meteorologie, die die Voraussage des Wetters erlauben, oder mit denen der Geologie, die die sukzessiven Bewegungen der Erdkruste beschreiben. “But these rules play no causal role in shifting a grain of sand or a molecule of water. It is the interaction of water and rocks which smooths the irregularities and grinds the pebbles and sand.” (Ellis 2003: 81) Einfache Entwicklungsprozesse, die einer massiven und komplexen Umwelt ausgesetzt sind, seien für die Komplexität der natürlichen Erscheinungen verantwortlich – genauso wie für die Komplexität und Systematizität der Sprache.

„The interactions that constitute language are associations, billions of connections which co-exist within a neural system as organisms co-exist within an eco-system. And systematicities emerge as a result of their interactions and mutual constraints” (N. Ellis 2003: 81).

Solche Entwicklungsprozesse sprachlicher Strukturen von Grund auf und unabhängig von den fertigen, abstrakten Interpretationsschemata der Linguistik zu beschreiben ist ein schwieriges, aber notwendiges Unterfangen, wenn man sich nicht von vornherein auf ein Ergebnis festlegen will.

In der Methodik des Fremdsprachenlehrens waren linguistische Modelle und auch Modelle anderer Wissenschaftsgebiete lange Zeit beherrschend. Ganze Unterrichtsmethoden wurden allein auf theoretischen Überlegungen aufgebaut, ohne Rechtfertigung durch empirische Grundlagen. Abhilfe versprach die Lernersprachenforschung mit dem zentralen Begriff der Interlanguage, des lernersprachlichen Systems, das sowohl Merkmale der Muttersprache, der Zielsprache als auch eigene, systematische und variierende Eigenschaften aufweist und somit als wert betrachtet wurde, als eigenständiges Forschungsobjekt untersucht, beschrieben und analysiert zu werden. Damit offenbarte dieses Konzept die Möglichkeit, in der Fremdsprachenerwerbsforschung eigene, dem Gegenstand angemessene Forschungswege zu gehen und sich von den Grabenkriegen zwischen den gerade aktuellen linguistischen und lernpsychologischen Schulen wegzubewegen.

Dennoch macht diese Forschungsrichtung immer wieder Modelle der Sprachwissenschaft oder der Psycholinguistik zu ihrer Grundlage, die in erster Linie den Gebrauch einer mehr oder weniger statischen Sprache modellieren, also zur Dynamik des Spracherwerbs keine Aussage machen und auch nicht machen können. Häufig wird beispielsweise Levelts empirisch recht gut fundiertes, aber nicht unumstrittenes Sprachproduktionsmodell (Levelt 1989) herangezogen. Seine Adaption im Kontext der Fremdsprachenerwerbsforschung führt jedoch in eine Sackgasse, denn es erlaubt keinerlei Erkenntnis darüber, wie der Zustand erreicht wird, den es beschreibt.

Völlig unabhängig von jeder Theorie lässt sich natürlich keine Datenerhebung und Analyse betreiben. Die theoretischen Grundlagen müssen jedoch den Fragestellungen und dem Forschungsgegenstand angepasst sein und können nicht einfach aus anderen Forschungsgebieten übernommen werden. Die Dynamik, der der Sprachgebrauch eines Fremdsprachenlerner unterliegt, unterscheidet diesen von dem muttersprachlichen Sprachgebrauch, bei dem i.A. keine neuen Muster mehr entstehen, und verlangt daher einen besonderen forschungstheoretischen und methodologischen Zugang zu seiner psycholinguistischen Erforschung. Der linguistischen Sprachbeschreibung geht es um Abstraktion – von den Individuen, von dem individuellen Sprechereignis, der Performanz, vom jeweiligen lexikalischen Kontext – die Struktur wird von der Substanz künstlich getrennt. Entwicklungen jedoch entstehen aus dem individuellen Zusammenwirken verschiedener Faktoren in konkreten Situationen. Bei der Untersuchung von dynamischen Prozessen sind Abstraktionen oft nicht angemessen, da nicht a priori bestimmt werden

kann, welche konkreten Faktoren für zukünftige Entwicklungen von entscheidender Bedeutung sind und welche nicht. Bei der Evolution der Lebewesen beispielsweise kann eine unter anderen Bedingungen bedeutungslose bzw. zunächst nicht als bedeutend identifizierbare Variante durch zufällige Gegebenheiten selektiert und verstärkt werden und eine neue, innovative Entwicklungsrichtung in die Wege leiten (Wesson 1991). Dies lässt sich aber erst im Nachhinein feststellen. Wenn das Forschungsinteresse das Ergebnis der Entwicklung bzw. der Evolution zu einem bestimmten Zeitpunkt betrifft, kann es sinnvoll sein, ein Muster zu abstrahieren, etwa das Säugetiermuster, das alle Säugetiere gemeinsam haben. Das Muster allein jedoch erklärt nicht die Entwicklung hin zu dem Muster.

Die Verallgemeinerung dieses Prinzips auch auf die Entwicklung von Lernersprachen als komplexe dynamische Systeme und die Berücksichtigung dieses Gesichtspunktes in der empirischen Forschung spricht für ein induktives Vorgehen. Insbesondere Einzelfallstudien über einen längeren Zeitraum hinweg erscheinen als sinnvoll, wenn Entwicklungen erforscht werden sollen. In diesen Einzelfällen können natürlich Gemeinsamkeiten entdeckt und typische Entwicklungsmuster abstrahiert werden, es kann aber problematisch sein, sich schon von vornherein auf relevant erachtete Faktoren, Umgebungsvariablen und sprachlichen Konstruktionen zu beschränken und andere auszuschließen. Aus denselben Gründen ist es wichtig, den Spracherwerb in der natürlichen Sprachverwendung zu untersuchen und nicht unter Laborbedingungen.

2. DIE BEDEUTUNG DES *CHUNKING* ALS ZENTRALER LERNPROZESS

Ein theoretischer Ansatz, der in der Lage ist, ja, der dezidiert darauf abzielt, Entwicklungen zu erfassen und zu beschreiben, ist der konstruktivistische.

Die Grundfrage dabei ist, wie Komplexität auch aus einfachen Vorbedingungen entstehen kann. Ein Problem für Linguisten und Spracherwerbsforscher ist es zunächst, erstens zu erklären, wie ein Muttersprachler flüssig sprechen kann und aus den nach grammatischen Regeln möglichen Wortverbindungen jeweils die in der Sprache pragmatisch und idiomatisch¹ angemessenen wählt, und zweitens, wie ein Sprachlerner sein zielsprachliches Wissen automatisiert, so dass er diese Kompetenz erlangt.

In Bezug auf die erste Frage meinen Pawley und Sider (1983), dass der flüssige Sprachgebrauch von Muttersprachlern nur deshalb möglich ist, da ihnen beim Sprechen Tausende von mehr oder weniger festen Syntagmen zur Verfügung stünden, die sie im Gedächtnis gespeichert hätten.

Schmidt (1992), der sich mit der zweiten Frage auseinandersetzt, weist auf die von vielen Linguisten stillschweigend vorausgesetzte und wenig hinterfragte Annahme hin, dass vor allem die Automatisierung von abstrakten Regeln zu einem flüssigen und korrekten Sprachgebrauch führe, ja dass, nachdem Formen einmal für den produktiven Gebrauch analysiert wurden, alle folgenden Verwendungen dieser Formen als produktive Synthesen durch Regelanwendung betrachtet werden könnten. Er zitiert als Beispiel Pinker (1991), der annimmt, dass sowohl regel- als auch gedächtnisbasierte Prozesse

in der Sprachproduktion eine Rolle spielen, dass aber die regelbasierte Produktion dominiert, sobald eine ausreichend produktive Regel verfügbar ist. Von den aktuell relevanten psychologischen Theorien zur Entwicklung von Fertigkeiten, die Schmidt in seinem Überblicksartikel vorstellt, geht dagegen keine von der Automatisierung von Regeln als entscheidenden Prozess aus.

„There is therefore little theoretical support from psychology for the common belief that the development of fluency in a second language is almost exclusively a matter of the increasingly skillful application of rules.“ (Schmidt 1992: 377)

Nach der *Instance*-Theorie von Logan (1988; 1991) beispielsweise kommt es in Folge von Erfahrungen zu einer Anhäufung von separaten episodischen Gedächtnisspuren, die zu einem allmählichen Übergang von einer algorithmischen, d.h. regelbasierten zu einer gedächtnisbasierten Verarbeitung führe. Jede einzelne Begegnung mit einem Stimulus wird einzeln enkodiert, gespeichert und abgerufen. Anfänger beginnen also mit einem generellen Algorithmus und erlernen mit zunehmender Erfahrung spezifische Lösungen für spezifische Probleme, die sie abrufen, wenn sie demselben Problem wieder begegnen. Schließlich können sie bei genug Erfahrung jedes Mal mit einer Lösung aus dem Gedächtnis reagieren und auf den Algorithmus völlig verzichten – ab dann ist die Performanz automatisiert. Der Algorithmus dagegen ändert sich nicht und bleibt für Beispiele verfügbar, denen der Lerner noch nicht begegnet ist. Er wird nicht schneller in der Anwendung und benötigt nicht weniger Aufmerksamkeit als zu Beginn des Lernprozesses. Stattdessen wird er durch einen effizienteren Prozess ersetzt: Gedächtnisabruf in einem Schritt. Je größer die Anzahl der *instances*, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass eines von ihnen vor dem Algorithmus erreicht und ausgeführt wird, und daher wird der einfache Gedächtnisabruf mit der Zeit die dominierende Verarbeitungsweise. *Instances* könnten in Form von morphologisch komplexen Wörtern, Phrasen und völlig formelhaften oder teilweise offenen Satzstrukturen zur Verfügung stehen. Die *Instance*-Theorie beruht u.a. auf Experimenten zur lexikalischen Entscheidung, in denen Buchstabenreihen als Wörter der englischen Sprache identifiziert werden mussten und sich kaum Hinweise auf einen Generalisierungseffekt auf neue Items mit vermehrter Praxis ergaben.

Generalisierungen oder Trainingstransfers konnten allerdings in anderen experimentellen Studien nachgewiesen werden (z.B. Carlson et al. 1989). Auch in Logans eigenen Experimenten gibt es Hinweise auf eine Beschleunigung von Algorithmen (Logan 1988). Die *Instance*-Theorie ist also allein nicht ausreichend, um Automatisierung von komplexen Strukturen zu erklären.

Konstruktivistische Theorien dagegen, die auf dem Prozess des *chunking* beruhen, haben den Anspruch, auch Generalisierungen erklären zu können.

Während Anderson (1981; 1983) mit seiner ACT*-Theorie noch fünf Lernmechanismen für die Entwicklung von prozeduralen Fähigkeiten annimmt, darunter auch die Generalisierung, bei der Regeln ihre Reichweite erweitern, legt er 1990 eine Theorie vor,

die mit einem einzigen Mechanismus, dem „competitive chunking“ auskommt (Servan-Schreiber/Anderson 1990). Sie soll Resultate erklären, die Studien ergeben haben, in denen Versuchspersonen anhand von exemplarischen Sätzen eine künstliche Miniaturgrammatik erlernen sollten. Als *chunking* bezeichnen Servan-Schreiber und Anderson es, wenn einzelne Einheiten zu Sequenzen bzw. „chunks“ zusammengefasst werden und dem Gedächtnis als Ganzheiten zu Verfügung stehen. Eine Computersimulation entsprechend der *Chunking*-Theorie erzielte Resultate, die denen der Experimente entsprachen. Dies ist bemerkenswert, da gemeinhin angenommen wird, dass unbewusste Abstraktionen der zugrunde liegenden Regeln des Systems zu den Ergebnissen von Experimenten führen, bei denen die Versuchspersonen Sequenzen ausgesetzt sind, die nach einer künstlichen Grammatik angeordnet sind (vgl. Schmidt 1992: 374).

Newell und Rosenbloom haben eine Theorie entwickelt, nach der alle Phänomene der menschlichen Kognition wie z. B. Problemlösen, Routinehandlungen, Gedächtnis, Wahrnehmung, Motivation oder Emotion auf *chunking* beruhen (Newell 1990; Rosenbloom/Newell 1987). Für Simulationen benutzen sie ein System mit künstlicher Intelligenz, das sie *Soar* genannt haben. Das Modell von Newell und Rosenbloom geht von einer hierarchischen Ordnung aus und entspricht der sprachlichen Ordnung, in der Äußerungen auf einer höheren Ebene in Sätze und Phrasen eingeteilt werden können, auf einer niedrigeren in Wörter und Phoneme. *Chunks* können auf einer niedrigeren Ebene, einer höheren Ebene oder auch auf mehreren Ebenen gleichzeitig gebildet werden. Übertragen auf die Sprachproduktion bedeutet dies, dass kreative Elemente und Routinen abwechseln können. Da in der *Soar*-Architektur schließlich auch Symbole und Abstraktionen verwendet werden, sind, anders als in dem Modell des *competitive chunking* von Servan-Schreiber und Anderson, auch implizite Generalisierungen möglich.

Es gibt Evidenz dafür, dass *chunking* im Zweitspracherwerb eine Rolle spielt. Rescorla und Okuda (1987) analysierten die ersten 6 Monate des Englisch-Erwerbs eines Kindes mit Japanisch als Muttersprache und stellten fest, dass es zahlreiche neue, kreativ gebildete Sätzen produzieren konnte, indem es eine kleine Anzahl von einzelnen Mustern und Modulen neu zusammenfügte.

In einem Überblicksartikel über konstruktivistische Ansätze zur Erklärung des Fremdspracherwerbs behauptet Ellis (2003), dass viele der Regularitäten, die wir in der Sprache beobachten, aus wechselseitigen Interaktionen von vielen Tausenden Assoziationen entstehen, die während des Sprachgebrauchs erworben werden. Strukturelle Regelmäßigkeiten beruhen auf der Analyse von Distributionseigenschaften des sprachlichen Inputs. Psycholinguistische Experimente zeigten, dass wir an Regularitäten und *chunks* angepasst sind, indem wir Sprache schneller und leichter verarbeiten, welche unseren Erwartungen entspricht, die aus unserer unbewussten Analyse von seriellen Wahrscheinlichkeiten in unserer lebenslangen Geschichte der Auseinandersetzung mit Input entstanden sind. *Chunking* sei ein grundlegender assoziativer Lernprozess, der innerhalb und zwischen allen Repräsentationssystemen vorkommen könne, und ein allumfassender Bestandteil des menschlichen Gedächtnisses. Elemente würden zu

größeren Einheiten zusammenschweißt und durch einen rekursiven Aufbau solcher Strukturen sei eine hierarchische Organisation möglich. Nach konstruktivistischen Ansätzen entwickeln sich in der Sprachverwendung Phonologie, Lexik und Syntax hierarchisch durch wiederholte Zyklen der Differenzierung und Integration von Sequenzen, die zu *chunks* zusammengefasst sind (Ellis 2003: 80). Allgemeine assoziative Lernmechanismen seien somit für alle Aspekte des Spracherwerbs verantwortlich. Obwohl es sich um einen basalen Lernmechanismus handelt, resultiere *chunking* also in hierarchischen Repräsentationen und Strukturabhängigkeiten.

„[o]ur language does not expect us to build everything starting with lumber, nails and blueprint, but provides us with an incredibly large number of prefabs, which have the magical property of persisting even when we knock some of them apart and put them together in unpredictable ways.“
(Bolinger 1976: 1; zit. in N. Ellis 2003: 79)

Induktive Ansätze erforderten einen Lernmechanismus, der auf Einklammerung („bracketing“) als Bindeglied zwischen der sich entwickelnden hierarchischen Struktur und den Lautketten beruhe, und genau darum gehe es beim *chunking*. Durch *top-down*-Analyse ließe sich dann a posteriori ein regelgeleitetes System linguistisch beschreiben, dass durch *bottom-up*-Prozesse entstanden sei, durch die Analyse von Lautketten („strings“), auf der Grundlage ihres Gebrauchs.²

In der Erst- wie in der Zweitsprachenforschung (N. Ellis 2003) werden Mehrwort-Konstruktionen u.a. als „holophrases“ (Corder 1973), „prefabricated routines and patterns“ (Hakuta 1974), „formulaic speech“ (Wong Fillmore 1976) „formulae“ (R. Ellis 1994, „sequences in SLA“ (N. Ellis 1996; 2002) bezeichnet und untersucht. Es gibt zahlreiche Belege dafür, dass kleine Kinder unanalyisierte Einheiten, die ihre sonstigen kreativen Sprachfähigkeiten weit übertreffen können, in der Anfangsphase des Erstspracherwerbs verwenden (z.B. Brown 1973, Clark 1977, MacWhinney 1982, Peltzer-Karpf et al. 1994). Kontrovers diskutiert wird die Frage, ob Lerner die holistisch gespeicherten Sequenzen später segmentieren können, oder ob sie sprachliche Sackgassen darstellen, wie es Krashen und Scarcella (1978) in Bezug auf den Zweitspracherwerb behaupten. Von zahlreichen Spracherwerbsforschern wurde die Bedeutung von formelhaften Sequenzen beim Spracherwerb unterschätzt; i.A. wurde das rein analytische Vorgehen in der Literatur überbetont, wonach das Kind mit kleinen phonologischen Einheiten, einzelnen Morphemen, Silben und Wörtern beginnt und allmählich lernt, daraus immer komplexere Äußerungen zu bilden. Spracherwerbsforscher haben jedoch beobachtet, dass neben dem Erwerb *bottom-up* – dem Aufbau von komplexen Mehrwortäußerungen ausgehend von einzelnen prägnanten Wörtern – auch eine *top-down*-Strategie verfolgt wird, bei der „komplexe, unanalyisierte Sätze und Phrasen den Ausgangspunkt darstellen, deren strukturelle Zusammenhänge im weiteren Verlauf aufgedeckt werden“ (Zangl 1998: 51).

Verschiedene Entwicklungsphasen konnten identifiziert werden, ausgehend von einer holistischen Verarbeitungsphase, in der sich das Kind auf unanalyisierte, kopierte

Formen stützt, über eine Phase, in der Regelmäßigkeiten erkannt und analysiert werden und durch experimentierende Sprachverwendung fluktuierende Muster mit geringer Reichweite entstehen, hin zu einer der Phase der Konsolidierung, Stabilisierung, in der sich ein kohärenter Systemzustand entwickelt (Zangl 1998; Wray 1999; Wray/Perkins 2000).

Evidenz für die Bedeutung der synthetischen Verarbeitung im Erstspracherwerb bieten auch Untersuchungen von Pine und Lieven (1993; 1997), die eine sehr viel geringere Reichweite der sprachlichen Mittel von Kindern im Alter von 2 und 3 Jahren zeigten, als Theorien der generativen Grammatik prognostizieren. Die Kinder verwendeten häufig Muster dessen, was sie in ihrer Umgebung hören. Erst wenn sie eine große Anzahl verwandter Muster erworben hatten, machten sie allmählich abstraktere Generalisierungen.

Bates und Goodman (1997; 1999) stellten zudem fest, dass im Alter zwischen 16 und 30 Monaten syntaktische Fähigkeiten stark mit dem Umfang des Wortschatzes korrelieren, dass also die Entwicklung der Syntax unmittelbar an die lexikalische Entwicklung gekoppelt ist. Sie nehmen an, dass das mentale Lexikon und die syntaktischen Strukturen zunächst eng verbunden sind und die Grammatik, als abstraktes Regelsystem, sich erst allmählich abkoppelt.

3. DIE BEDEUTUNG DES OUTPUTS

Allgemein werden die Ergebnisse der Sprachproduktion, der Output, in den konstruktivistischen wie in vielen anderen Ansätzen zur Erklärung des Fremdspracherwerbs vor allem nur in ihrer Funktion als Indiz für Erwerbsprozesse gewertet – hervorgehoben wird die Auseinandersetzung mit Input, die zu einer allmählichen Annäherung an diesen führe: „The result is that we are tuned to our language input.“ (N. Ellis 2003: 81). Die Struktur der Zielsprache werde nachvollzogen und rekonstruiert. Spracherwerb würde damit im Wesentlichen die Verarbeitung von zielsprachlichem Input bedeuten. Dem kommt die Forderung vieler Didaktiker seit der kommunikativen Wenden in der Fremdsprachendidaktik entgegen „so viele Elemente authentischer Kommunikation wie möglich in den Unterricht zu integrieren“ (Huneke/Steinig 2000: 91). Huneke und Steinig meinen aber:

„Doch die heimliche Hoffnung, dass unter den Bedingungen von Unterricht allein durch authentischen Input und kommunikative Situationen ein annähernd muttersprachliches Niveau erreicht werden kann, trog. Kommunikative Kompetenz und Flüssigkeit führen nicht automatisch irgendwann, nach mehreren Erwerbsstufen zu korrektem, normgerechten Sprachverhalten (Hammerly 1991)“ (Huneke/Steinig 2000: 91).

Offensichtlich liegen bei dem Fremdspracherwerb von älteren Kindern und Erwachsenen andere Bedingungen vor, als beim Erstspracherwerb, denn die vollständige Beherrschung der Zielsprache wird auch unter günstigen Bedingungen kaum erreicht. Das mag an der

abnehmenden Plastizität des Gehirns liegen, aber auch andere Faktoren unterscheiden sich i.d.R. erheblich von denen des Erstspracherwerbs.

Beim üblichen unterrichtlichen Fremdsprachenlernen findet der Erwerb – im Vergleich zum Erstspracherwerb – in der Regel quasi in komprimierter Form statt. Die Lerner werden oft von Anfang an mit Regelwissen konfrontiert, sei es, weil es die Unterrichtsmethode verlangt, oder sei es, weil ältere Kinder und Erwachsene bereits über fortgeschrittene (sprach-)analytische Fähigkeiten verfügen, die sie auch anwenden wollen. Zudem haben sie anspruchsvollere Mitteilungsbedürfnisse, so dass sie von Anfang an nach der Fähigkeit zur Konstruktion oder Analyse von komplexeren Sätzen verlangen. Oft haben sie den Wunsch, möglichst schnell auf vielfältige Weise in der Zielsprache kommunizieren zu lernen. In der Regel steht ihnen weniger zielsprachlicher Input und weniger Zeit als beim muttersprachlichen Erwerb zur Verfügung. Also versuchen sie, mit mehr oder weniger Erfolg, ihre bewussten kognitiven Fähigkeiten einzusetzen, um schnell zu einem Ergebnis zu kommen. Ihre Muttersprache erlaubt ihnen Übertragungen: direkte Transfers sprachlicher Strukturen oder aber die Anwendung von muttersprachlichen Strategien und Prozessen in der Zielsprache.

Aber auch jahrelanger reichlicher zielsprachlicher Input reicht oft nicht aus, um eine Fremdsprache ohne gravierende grammatische Defizite zu erwerben, wie Swain (1985) in ihrer Untersuchung im Rahmen eines kanadischen Immersion-Programmes feststellte, bei dem englischsprachige Schüler in der Zielsprache Französisch unterrichtet wurden. Sie fordert in ihrer Output-Theorie ein „pushed output“, d.h. dass Lernende dazu ermuntert werden, ihre Intentionen verständlich und auch sprachlich korrekt auszudrücken und so ihre Aufmerksamkeit von der rein semantischen auf die syntaktische Ebene zu lenken, um sich der eigenen Wissensdefizite bewusst zu werden.

Man kann in der Einschätzung der Bedeutung der Sprachproduktion noch weiter gehen. Die Frage ist, ob auch selbstkreierte Sequenzen von den Sprachlernern analysiert und für die Weiterentwicklung ihrer Lernautsprache genutzt werden. In diesem Fall könnte man von einer Schließung von Input und Output sprechen, so dass positive Rückkoppelungen entstehen, wodurch eigendynamische Prozesse der Selbstorganisation im Spracherwerb eine Rolle spielen würden.

Von solchen Prozessen geht die „Output-as-Input“-Hypothese aus, die Lokie Elbers (1995; 2000) für den Erstspracherwerb formuliert hat. Ihre Hypothese beruht auf den Resultaten einer von ihr selbst durchgeführten Studie, bei der von einem Kind eine selbst erfundene sprachliche Form über einen längeren Zeitraum hinweg in verschiedenen Kontexten variiert und ausprobiert wurde. Insgesamt legen die Ergebnisse die Schlussfolgerung nahe, dass beim Erstspracherwerb der eigene Output das primäre Objekt von sprachlichen Analyseprozessen der Kinder ist.

Auch vom Fremdsprachenlerner wird möglicherweise die Zielsprache nicht einfach rekonstruiert, sondern konstruiert wird eine idiosynkratische Lernautsprache mit neuen Mustern, beeinflusst vom eigenen Output.

„Synthesis precedes analysis“ heißt es bei N. Ellis (2003: 69). Denkbar ist aber auch, dass

die auf Synthesen aufbauende Analyseprozesse wiederum Grundlagen von Synthesen sind und diese verstärken. Infolge solcher aufeinander bezogenen Synthese- und Analyseprozesse selbst konstruierte Muster sollten dann im Output identifizierbar sein, wenn sich von der Zielsprache abweichende Strukturen ergeben, die sich nicht allein durch Transfers aus der Muttersprache erklären lassen und die sich stabilisieren.

Wird genau untersucht, wie zielsprachliche Strukturen und davon abweichende Muster in der Lernersprache variieren und unter welchen Umständen letztere auftreten, so kann festgestellt werden, inwieweit eine Struktur mit einem bestimmten sprachlichen Kontext assoziiert ist bzw. inwieweit es sich um ein vom Kontext abstrahiertes Muster handelt.

Um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten ist es zum einen wichtig, einen großen Korpus an Sprechdaten zur Verfügung zu haben, um statistische Analysen durchführen zu können. Zum anderen dürfte auch für die Qualität der Sprechdaten entscheidend sein, welchen Lernertyp der Produzent darstellt. Weniger eigenständige Muster wird die Lernersprache bei einem Lerner aufweisen, der darauf bedacht ist, möglichst keine Fehler zu machen und deshalb unsichere Strukturen vermeidet und sein explizites Wissen über Regeln und Strukturen der Zielsprache so oft wie möglich einsetzt, d.h. sich nicht auf sein implizites Wissen verlässt, oder aber bei einem Lerner, der die Tendenz hat, im Zweifelsfalls seine Lernersprache zu simplifizieren, möglicherweise weil seine Motivation nicht ausreicht, sich die Mühe zu geben, das komplexe System der Zielsprache in seiner Produktion zu berücksichtigen. Dagegen ist zu erwarten, dass Prozesse der eigendynamischen Entstehung von neuen Mustern in der Lernersprache bei einem Lernertyp beobachtet werden können, der dazu neigt, auf kognitive Überforderung durch das zielsprachliche System eher mit einer Variabilität der Formen zu reagieren als mit Vereinfachungen, der eine hohe Toleranz für Unregelmäßigkeit und kein ausgeprägtes Bedürfnis nach Klarheit, Sicherheit und Überschaubarkeit aufweist und der sich auf sein implizites Wissen stützt.

Ein solcher Lerner wird in der Literatur, im Kontrast zum *risk-avoider*, als *risk-taker* bezeichnet, ein Lerner, der gerne und relativ frei und hemmungslos auch in einer nur rudimentär beherrschten Fremdsprache spricht.

4. EINE FALLSTUDIE: ANALYSE EINE LERNERSPRACHE

4.1. Die Probandin

Im Folgenden sollen einige Ergebnisse einer Untersuchung³ (s.a. Rohmann 2003) wiedergegeben werden, in der die Lernersprache einer spanischen Deutsch-Lernerin analysiert wird, die dem Lernertyp „*risk-taker*“ zugeordnet werden kann. Sie wurde in einer Vorstudie, einer Querschnittstudie, in der die Lernersprache von insgesamt 11 Probanden (spanische und ungarische Muttersprachler) analysiert wurde, ermittelt. Zu diesem Zeitpunkt war sie seit 5 Monaten in Deutschland und mit der Zielsprache Deutsch konfrontiert. Vor ihrer Ankunft in Deutschland hatte sie keine Deutsch-Kenntnisse. Obwohl ein Lerner auf ihrem sprachlichen Niveau von der Sprechaufgabe,

die in der Studie gestellt wurde, der Nacherzählung eines kurzen Films, eigentlich überfordert sein sollte, reagierte sie nicht defensiv oder gar frustriert auf die Aufgabe, sondern nahm sie als Herausforderung offensiv und mit positiver Einstellung an und produzierte einen wesentlich längeren und elaborierteren Text als die anderen spanischen Probanden mit vergleichbar geringen Deutsch-Kenntnissen. Die Formen und Strukturen ihrer Lernersprache zeichneten sich, sowohl in der Sprechaufgabe als auch in einem anschließenden Gespräch, zwar durch eine starke Fehlerhaftigkeit, aber nicht – wie zu erwarten gewesen wäre – durch Simplifizierungen, Reduzierungen und Generalisierungen aus, sondern durch eine große Variabilität und Unsystematizität, ihr Sprechmodus ist demnach als experimentierend und explorativ zu bezeichnen.

Zur Veranschaulichung sei hier exemplarisch ein Beispiel wiedergegeben:

In einem Abschnitt des Retrospektionsgesprächs nach der Sprechaufgabe verwendet Anna drei verschiedene Varianten einer Substantivphrase mit der Bedeutung *im Moment* bzw. *zur Zeit*:

- 1a) *für das moment-*
- 1b) *in der momént*
- 1c) *von die momént^a*

Die beiden letzten Formen kommen kurz hintereinander im selben Sinnzusammenhang vor.

Ermittelt werden konnte durch Fragebogenbefragung, dass Anna eine positive Einstellung zur Sprechaufgabe und zum Sprechen in der deutschen Sprache allgemein hat und dass ihr das Nacherzählen Freude gemacht hat.

Dass eine positive affektive Einstellung eher eine flexible, assoziative, unsystematische, intuitive und kreative kognitive Verarbeitungsweise fördert, wie Ergebnisse der psychologischen Forschung zeigen (Fiedler 1988; Isen 1990), hat mit großer Wahrscheinlichkeit auch einen qualitativen Einfluss auf den Sprechmodus (vgl. Rohmann 1998, 2001, 2003).

4.2. Datenerhebung und Rahmenbedingungen

1 Jahr und 4 Monate nach der Vorstudie wurden der Probandin Anna über 4 Monate hinweg insgesamt acht verschiedene Sprechaufgaben in der Fremdsprache Deutsch (Bildbeschreibungen, Rollenspiele, freies Gespräch, Vortrag) gestellt; zudem wurden insgesamt 13 Gespräche in deutscher Sprache mit ihr geführt, vor allem Retrospektionsgespräche im Anschluss an die Sprechaufgaben, in denen sie mit den Videoaufzeichnungen ihrer Sprachproduktionen konfrontiert wurde und diese kommentierte. Die daraus resultierenden aufgezeichneten Sprechdaten wurden für die Analyse der Lernersprache Annas verwendet.

Daten zu Annas Einstellung zum Sprechen in der Fremdsprache Deutsch und zu ihrer Stimmung während der Sprechaufgaben wurden mittels Fragebögen erhoben. Die Ergebnisse und ihre mündlichen Äußerungen zeigten, dass ihre Haltung und

Stimmungslage, wie in der Vorstudie, hinsichtlich der Sprechaufgaben und sonstigen Gespräche positiv und aufgeschlossen war. Aus den begleitenden Gesprächen ging hervor, dass Anna insgesamt eine hohe Motivation hatte, ihre Deutsch-Kenntnisse zu erweitern, sowohl was ihre kommunikativen Fähigkeiten als auch was ihre Korrektheit betrifft. Ihr Erwerb der deutschen Sprache fand größtenteils ungesteuert statt. Befragungen zu ihren Lernstrategien ergaben, dass sie ein intuitives, assoziatives Lernen bevorzugt, mit einer Orientierung an konkreten sprachlichen Beispielen bzw. der Erinnerung an diese. Es wird deutlich, dass die Strategie aufgrund von ungenügender Analyse und Abstraktion vom Kontext oder auch fehlerhafter Wahrnehmung sprachlicher Feinheiten und mangelhaften Erinnerungen Fehler verursachen kann.

Besonders die von der Zielsprache abweichenden Strukturen ihrer Lernersprache wurden in verschiedenen grammatischen Bereichen analysiert: Pronomen, Substantivphrasen, Verbformen und Wortstellung.

Exemplarisch sollen hier einige Ergebnisse der Analyse zur Wortstellung wiedergegeben werden.

4.3. Analyse der Sprechdaten: Ergebnisse zur Wortstellung

Zunächst wurde die Wortstellung in den durch subjunktive Elemente eingeleiteten Nebensätzen analysiert. Insgesamt produzierte Anna 1639 solcher Nebensätze, von denen allerdings 542 Sätze, die durch *weil* eingeleitet wurden, nicht oder nur eingeschränkt berücksichtigt wurden, da ihre Einbeziehung die statistische Analyse verfälscht hätte, denn in der gesprochenen Sprache ist nach *weil* die Hauptsatzstellung möglich.⁵ Zunächst kann festgestellt werden, dass Anna verschiedene Varianten der Wortstellungsmuster verwendet, vor allem die Verb-Letzt-Stellung als korrekte Variante, die Hauptsatzstellung mit dem Finitum direkt nach dem Subjekt, oder auch, seltener, mit Inversion, sowie eine Variante, bei der das finite Verb direkt nach dem subjunktiven Element steht, gefolgt vom Subjekt (im Folgenden Fragesatzstellung).

Exemplarisch soll hier eine zusammenhängende Äußerung Annas angeführt werden, in der sie die drei häufigsten Varianten der Wortstellung in vier Nebensätzen verwendet:

- | | | |
|-----|---|----------------|
| 2) | <i>wann es gibt so viele- dann- () weiß ich nich mehr wélche- benutzt man fur die richtige-téxt- wann- man nich sícher ist- natürlich, wann ich bin sicher kann ich das ságen</i> | |
| 2a) | <i>wann es gibt so viele-</i> | SV |
| 2b) | <i>wélche- ben útzt m an fur die richtige- téxt-</i> | VS |
| 2c) | <i>wann- m m an nich sícher i s t-</i> | S ... V |
| 2d) | <i>wann ich bin sicher</i> | SV |

Von den 1097 Nebensätzen bildet Anna 640 korrekte Nebensätze mit Verb-Letzt-Stellung (davon 196, die, neben dem subjunktiven Element, nur ein Subjekt und ein finites Verb beinhalten), das sind mit 58,34 % die Mehrzahl. Weiter kommen 324 Nebensätze mit der Hauptsatzstellung vor, darunter 15 mit Inversion, sowie 90 mit Fragesatzstellung, d.h. das finite Verb folgt direkt dem subjunktiven Element, außerdem 11 Nebensätze, in

denen das finite Verb nach dem Subjekt und mindestens einem weiteren Satzglied, aber vor anderen Satzgliedern steht, und 32 Nebensätze, in denen das Finitum fehlt.

Anna kennt die Regel der Verb-Letzt-Stellung – und sie legt auch Wert darauf, diese korrekt anzuwenden. Sie betont, dass sie die Befolgung der korrekten Wortstellung für wichtig halte, und in den Retrospektionen korrigiert sie häufig Wortstellungsfehler in ihren Nebensätzen, wenn sie diese bemerkt.

Bei genauerer Analyse der von Anna produzierten Nebensätze zeigt sich, dass ihre Wortstellung nicht unabhängig von dem jeweiligen subjunktiven Element ist, das den Nebensatz einleitet.

Vergleicht man beispielsweise die, abgesehen von *weil*, zwei häufigsten subjunktiven Elemente *wenn* (auch in der Form *wann*, in Funktion von *wenn*, manchmal auch von *als* oder *ob*) und *dass*, so stellt man eine unterschiedliche Verteilung von korrekter und fehlerhafter Wortstellung in den jeweiligen Nebensätzen fest. In 10,7 % (39 von 363) der durch *wenn* (*/wann*) eingeleiteten Nebensätzen ist die Wortstellung, auch wenn sie korrekt ist, nicht eindeutig kategorisierbar, da sie außer Subjekt und Finitum keine weiteren Satzglieder aufweisen, 52,3 % (190) der Nebensätze wurden eindeutig mit Verb-Letzt-Stellung gebildet, so dass insgesamt 63 % (229) korrekt sind, 29,5 % weisen eine Hauptsatzstellung auf, davon einer mit Inversion. Bei den 255 durch *dass* eingeleiteten Nebensätzen finden wir neben 6,8 % (16) korrekten, aber nicht eindeutig zuzuordnenden Nebensätzen nur 21,6 % (55) mit eindeutiger Verb-Letzt-Stellung, insgesamt also nur 28,4 % (71) korrekt gebildete, dagegen insgesamt 64,3 % (164) mit Hauptsatzstellung, von denen wiederum 10 % (15) mit Inversion gebildet wurden.

Die Fragesatzstellung tritt in Annas *wenn* (*/wann*)-Sätzen mit 1,6 % (6) und ihren *dass*-Sätzen mit 4,3 % (11) nicht allzu häufig auf. Insgesamt beginnen 90, d.h. 8,2 % der 1097 Nebensätze mit dem Finitum direkt nach dem subjunktiven Elemente. Von den 334 durch W-Wörter (als Relativpronomen bzw. Interrogativpronomen) eingeleiteten Nebensätzen beginnen dagegen 19,2 % (64) mit dem Finitum direkt nach dem W-Wort, wohingegen von allen übrigen Nebensätzen nur 3,4 % diese Satzstellung aufweisen. Das bedeutet, dass 63,4 % (64 von insgesamt 101) der Nebensätze mit Fragesatzstellung durch ein W-Wort eingeleitet werden. Besonders hoch ist der Anteil dieser Wortstellung bei Nebensätzen, die mit *warum* eingeleitet werden, nämlich 61,9 % (13 von insgesamt 21 *warum*-Sätzen).

Aber nicht nur das subjunktive Element hat Einfluss auf die Wortstellung. Es zeigt sich, dass Kombinationen mit den Subjekten *es* und *man* zu einer festgelegten Wortfolge *es* + Finitum bzw. Finitum + *man* neigen. Dies gilt auch für die Wortstellung in Hauptsätzen. Darunter wurden hier vereinfachend alle Sätze gerechnet, die eine Hauptsatzstellung verlangen, also auch Sätze, die im Satzgefüge Nebensätze darstellen, aber nicht durch ein subjunktives Element eingeleitet werden und daher eine Verb-Zweit-Stellung erfordern, wie z. B.: *Ich glaube, ich gehe jetzt lieber.*

Bei insgesamt 2147 Sätzen, in denen eine Inversion von finitem Verb und Subjekt erforderlich wäre, wird diese in 309 (14,4 %) Fällen nicht durchgeführt, d.h. das Subjekt

steht vor dem Verb und nach einem weiteren Satzglied. Somit liegt Annas Korrektheit in diesem Kontext bei unter 90 %, eine Marke, die von manchen Autoren als Grenzlinie für die definitive Beherrschung einer grammatischen Struktur bzw. Regel betrachtet wird (vgl. Brown 1973).

Im Allgemeinen ist Anna in der Lage, im selben Kontext rasch und mühelos zwischen Inversion und Subjekt-Finitum-Folge zu wechseln:

- 3a) *das kann ich sehen- ja, ich kann das wirklich sehen-*
- 3b) *vielleicht hab ich das geh'ört- aber ich hab das nicht verstanden,*

Sie kennt die Regel der Verb-Zweit-Stellung in Hauptsätzen. Ein großer Teil der Fehler entsteht aufgrund Unterlassens der Inversion bei Sätzen mit dem Subjekt *es*. Bei diesen – insgesamt 160 – Konstruktionen wird nur in 13,75 % (22) der Fälle die Inversion durchgeführt, in 86,25 dagegen steht das Verb an dritter Stelle. In 44,7 %, d.h. fast der Hälfte der Fehler aufgrund unterlassener Inversion ist *es* das Subjekt. Das heißt, dass die Starrheit der Konstruktion *es* + Verb vermutlich eine wichtige Ursache dieser Fehler ist. Berücksichtigt man Sätze mit dieser Konstruktion nicht, so führt Anna die Inversion in 91,4 % aller obligatorischen Kontexte durch, überschreitet in ihrer Korrektheit der Anwendung dieser grammatischen Regel also die 90 %-Marke.

Die Verb-Erst-Stellung in Nebensätzen kommt bei einem *es* als Subjekt nicht vor. Dies gilt auch für die Verb-Letzt-Stellung in Nebensätzen mit mindestens einem zusätzlichen Satzglied neben dem Finitum – d.h. die feste Verknüpfung ‚*es* - Finitum‘ bleibt immer erhalten. Bei dieser Kombination handelt es sich offenbar um eine formelhafte Verknüpfung. Dafür spricht auch ein Beispiel, bei dem Anna unmittelbar vor das Finitum *ist* am Ende eines Nebensatzes ein *es* stellt, ohne dass dieses eine Funktion hätte, da bereits ein Subjekt vorhanden ist:

- 4) *über ich find dass deutsche- spräche- richtig schwer eß = i s t-*

Da es sich bei ‚*es* + Finitum‘ um eine Formel mit einer Leerstelle handelt, die mit sehr unterschiedlichen Verbformen gefüllt wird (u.a. *gibt, ist, war, wird, will, fehlt, kommt, macht, klingt* usw.), stellt sich die Frage, wie man diese trennscharf von einer Regel unterscheiden kann.

Auf der anderen Seite wird deutlich, dass in insgesamt 22 obligatorischen Kontexten die Inversion auch mit dem Subjekt *es* durchgeführt wird. Zudem zeigt sich ein Einfluss einer zuvor erfolgten Korrektur auf die Beurteilung einer fehlerhaften Konstruktion mit *es gibt*. Dies beweist eine gewisse Flexibilität und widerspricht einer völligen Starrheit und Unanalysierbarkeit einer Formel ‚*es* – Finitum‘.

Im Korpus finden sich 312 Belege für nicht-elliptische Hauptsätze mit Verb-Erst-Stellung – in 176, d.h. 56,4 % dieser Sätze ist *man* das Subjekt. In einem Fall korrigiert Anna ihre Satzkonstruktion mit *kann man* am Anfang, indem sie ein zunächst nachgestelltes weiteres Satzglied voranstellt:

- 5) *nein, kann man :- die béine nich séhen, die béine kann man nich sehen,*

In der Retrospektion stoppt sie nach dieser Sequenz und weist auf die Korrektur hin – und zeigt damit, dass es sich wirklich um eine solche und nicht um eine einfache Reformulierung handelt.

Nur in 7 der insgesamt 393 Hauptsätzen mit dem Subjekt *man* steht es am Anfang, vor dem Finitum. In den insgesamt 64 Nebensätzen mit *man* steht das Finitum in 49 an erster Stelle nach dem subjunktiven Element, 15 weisen Verb-Letzt-Stellung oder Hauptsatzstellung auf.

Die Frage ist, ob der Einfluss auf die Wortstellung in Haupt- und Nebensätzen mit der Kombination mit bestimmten Verben, v. a. mit dem Finitum *kann*, das besonders häufig auftritt, oder allgemein mit Modalverben zusammenhängt. Von den Modalverben findet man im Korpus allerdings nur *können*, *müssen* und *wollen* in Kombination mit *man*, wobei im Falle von *wollen* nur ein einziger Fall – ‚*will man*‘ – auftritt, bei dem zudem die Inversion korrekt ist. In den insgesamt 278 Kombination der Modalverben *können* bzw. *müssen* und *man* in Haupt- und Nebensätzen treten keine Varianten der Sequenzen ‚*kann man*‘ bzw. ‚*muss man*‘ auf, auch in den insgesamt 126 Hauptsätzen nicht, in denen diese Wortstellung nicht korrekt ist, darunter 88 Sätze mit der Kombination *kann man* und 38 Sätze mit der Kombination *muss man*. In allen 37 Nebensätzen mit den Finita *kann* bzw. *muss* und dem Subjekt *man* steht das Finitum stets direkt nach dem subjunktiven Element und vor *man*, darunter sind 30 Nebensätze mit der Kombination *kann man* und 7 Nebensätze mit der Kombination *muss man*.

Im Folgenden einige Beispiele für die Wortstellung in Haupt- und Nebensätzen:

- 6a) *aber [hustet] kann man séhen die unterschied,*
6b) *ich glaub muss man so sícher sein-*
6c) *preis- is- was muss man - zählen- und préise is was du ge wínn- oder'*

Im letzten Beispiel ist zu beobachten, dass im selben Kontext der zweite durch *was* eingeleitete Nebensatz mit einem anderen Subjekt und Verb korrekt gebildet wurde.

Die Starrheit der Kombinationen mit *muss* bzw. *man* kann nicht allein auf dem Subjekt *man* beruhen, denn in Kombination mit anderen Verben gibt es auch Variationen davon, vor allem in den Nebensätzen. In den Hauptsätzen mit *man* als Subjekt, aber nicht mit einem Modalverb als Finitum, gibt es immerhin 6 Sätze, die mit *man* beginnen, gegenüber 50 Sätzen mit Verb-Erst-Stellung. Von den 27 Nebensätzen mit *man* und ohne Modalverb weisen 12 (44 %) eine Stellung des Verbs direkt nach dem subjunktiven Elementen, dagegen 15 eine von diesem Muster abweichende Wortstellung auf, eine Verb-Letzt- oder Hauptsatzstellung. Besonders bei den Hauptsätzen wird aber deutlich, dass Kombinationen mit *man* zu einer festen Folge ‚Finitum + *man*‘ hin tendieren, und auch in den Nebensätzen tritt die Stellung des Finitums direkt nach dem subjunktiven Element überproportional häufig auf – allgemein liegt der Anteil mit 90 Fällen von insgesamt 1065 Nebensätzen nur bei 8,45 %.

Im Folgenden einige Beispiele, in denen *man* vor dem Finitum steht:

- 7a) *man weiß welche verb- da kommt,*
- 7b) *man hört- ja-*
- 7c) *aber=e man sieht/- nich/-*
- 7d) *ohne merken dass man lernt*
- 7e) *ein wört die man benützt,*
- 7f) *wann man lernt- etwas-*
- 7g) *wann- m man nich sicher ist-*
- 7h) *wann man:- wann- man – mich – nicht korrigiert-*
- 7i) *wann man:- zum beispiel- keine arbeit hat-*

Die Beispiele stehen in Kontrast zu der unveränderlichen Wortstellung bei den Kombination von *man* und den Modalverben *kann* bzw. *muss*.

Die feste Verbindung zwischen *man* und dem Finitum lässt sich durch den Einfluss der Muttersprache der Lernerin erklären, denn im Spanischen existiert keine Entsprechung zu *man* – die Funktion dieses Indefinitpronomens ist in die Verbform integriert. Die Frage bleibt jedoch, warum die Wortstellung in Kombination mit bestimmten Verben völlig unflexibel ist und mit anderen nicht.

Eine Erklärungsmöglichkeit für die Starrheit der Konstruktion könnte die Annahme bieten, dass neben *man* auch die Modalverben zur Wortstellung Finitum – Subjekt tendieren, so dass die Kombination beider Elemente zur Potenzierung beider Tendenzen führt. Diese Vermutung konnte durch eine umfassende Analyse der Kombinationen mit Modalverben ausgeschlossen werden. Im Folgenden einige Beispiele mit den Formen *kann* und *muss*:

- 8a) *wann ich das wört- () eh nicht erinnern kann*
- 8b) *von was () er tún muss,*
- 8c) *aber wann=ich- daß:- verb- am ende- sagen muss-*
- 8d) *ich weiß- was- passier kann*
- 8e) *weil er kann die- die- beide von diese- freunden- sehen,*
- 8f) *und dann ich muss- é- am ende,*
- 8g) *wann ich das höre- ich kann- dir die- bild- (.) sehen-*

Die zuletzt angeführten Beispiele zeigen, dass auch Fehler durch Unterlassung der Inversion in Hauptsätzen vorkommen.

Eine erkennbare Tendenz zu Hauptsätzen mit Verb-Erst-Stellung bei Modalverben tritt, aus unbekanntem Gründen, nur bei Kombinationen der Form der 2. P. Sg. von *können* als Finitum auf (in den Nebensätzen mit *kannst* kommt die Verb-Erst-Stellung dagegen nicht vor).⁶

Sowohl die Bestandteile *kann* und *muss* als auch *man* können in anderen Kontexten frei mit anderen Bestandteilen kombiniert werden – somit sollten sie auch in den

Kombinationen *kann man* und *muss man* von Anna als Finitum bzw. Subjekt analysiert werden können.

Dafür spricht auch Annas in Beispiel 5) angeführte Korrektur der Äußerung „*kann man die beine nich séhen-*“ durch Voranstellen des Akkusativ-Objekts. Auch wenn diese Korrektur der Verb-Erst-Stellung ein Ausnahmefall ist, deutet er darauf hin, dass Anna in diesem Fall die beiden ersten Glieder als Verb und Subjekt identifiziert hat und somit die fehlerhafte Wortstellung erkannt hat.

Eine fremdinitiierte Korrektur eines ihrer Nebensätze mit der Kombination *kann man* kann Anna, zwar mit Schwierigkeiten und mit massiver Hilfestellung – der Anfang des Nebensatzes wurde vorgegeben, nur das Finitum war zu ergänzen - durchführen und die Korrektur nachvollziehen; auch dies spricht für die Analysierbarkeit der Sequenz in ihrer Lernersprache.

Die Korrektur bleibt jedoch ohne jede Wirkung auf Annas folgende Produktionen mit *kann* und *man*. In einem letzten Gespräch zum Schluss der Datenerhebungsphase der Studie wurden Anna mehrere der von ihr produzierten und nicht-korrekten Nebensätze sowie ein Hauptsatz mit der Kombination *kann man* in Verb-Erst-Stellung in schriftlicher Form vorgelegt, mit der Bitte um Beurteilung und gegebenenfalls um Korrektur. In keinem Fall wurde die Wortstellung irgendwie kommentiert oder gar als nicht-korrekt beurteilt und korrigiert. Einen weiteren Nebensatz mit anderem Subjekt und Verb und fehlerhafter Wortstellung, der ihr gleichzeitig vorgelegt wurde, kann sie dagegen sofort problemlos korrigieren.

Die folgenden Beispiele zeigen, dass auch, wenn die von Anna mit dem Finitum *kann* oder dem Subjekt *man* begonnene Äußerung eine andere Reihenfolge nahe legt, die „alte Ordnung“ bei Auftreten des zweiten Elements der Kombination *kann + man* quasi „wiederhergestellt“ wird:

- 9a) *ja- zo (.) ich kann mir vórstellen dass- (.) man :- e=e wann kánn- kánn man ních-richtige- (.) verstéhen- ohne- mich zu gúcken auch,*
9b) *weil- die haben ein substantiv- die ich kánn- (.) kann man - () séhen,*

In der folgenden Äußerung tauscht Anna in ihren mit *muss man* begonnenen Satz die Reihenfolge von Finitum und Subjekt, als sie sich für ein anderes Subjekt – *ich* – entschieden hat:

- 10) *weil- múss man- ich múss:- so- vielléicht-*

In allen diesen Fällen kollidiert die allgemeine Wortstellungsregel für Hauptsätze bzw. für Nebensätze mit dem Prinzip der Verb-Subjekt-Folge bei der Kombination *kann* bzw. *muss + man*.

In den folgenden Nebensätzen mit dem Interrogativpronomen *was* wird die Wortstellung von Anna flexibel angepasst, als sie Subjekt und Finitum austauscht:

- 11) *preis:- is:- was muss man- záhlen- und préise is was du gewínn- oder'*

Insgesamt gibt es keinen Hinweis darauf, dass Input die starre Folge Finitum-Subjekt bei *kann man* oder *muss man* in Annas Lernersprache beeinflusst, was dafür spricht, die Sequenz als feste Formel zu betrachten.

5. DISKUSSION

Eine Sequenz kann durchaus den Charakter einer Einheit als *chunk* und gleichzeitig den einer nach Regeln zusammengefügtten und analysierbaren Wortkombination haben, die deshalb keine Varianten zulässt, weil die Analyse zu einer stabilen Regel geführt hat. Anna verfügt über ein abstraktes Muster der Verb-Erst-Stellung, das auch in anderen Kombinationen und Kontexten wirksam ist, in Nebensätzen beispielsweise nach W-Wörtern. Die wiederholte Anwendung dieses Musters unterstützt wiederum die Formelhaftigkeit der Sequenz, die sich vielleicht durch ihren häufigen Gebrauch verfestigt hat.

Wie zu Beginn gezeigt wurde, legen empirische Erkenntnisse der Erstspracherwerbsforschung und theoretische Überlegungen zum Fremdspracherwerb, basierend auf kognitionspsychologischen Forschungsergebnissen, die Schlussfolgerung nahe, dass neben dem Regellernen auch assoziatives, gedächtnisbasiertes Lernen beim Sprach- bzw. Grammatikerwerb eine wichtige Rolle spielen könnte und dass die entsprechenden Lernprozesse möglicherweise eng miteinander verschränkt sind. Synthese- und Analyseprozesse können aufeinander bezogen zu einer unbewussten Regel führen – in diesem Fall zu einer Ausnahmeregel. Dies entspräche denselben Prozessen, wie sie beim erfolgreichen Spracherwerb ablaufen und zur Beherrschung von korrekten zielsprachlichen Strukturen führen: Varianten, wie sie aufgrund alternativer Assoziationen und Regeln möglich wären, werden nach und nach ausgeschlossen – nur die den zielsprachlichen Regeln entsprechende stabilisiert sich. Die Verschränkung von Lexikalisierung und Regularisierung – die gegenseitige Stützung und Festigung der Ebene der individuellen Items und der Ebene übergeordneter Kategorien und Regeln können die Stabilität einer Struktur verursachen und können zu Mustern führen, die sich als äußerst resistent gegenüber Feedback erweisen.

Durch die genaue Analyse von Variabilität und Stabilität der lernersprachlichen Strukturen und ihren Bedingungen ergeben sich starke Indizien dafür, dass einfache Prozesse innerhalb der Performanz die Konstruktion der Lernersprache vorantreiben und sie formen, im günstigen Fall – aber nicht unbedingt, unter Einfluss des Inputs, gelernten Regelwissens oder Feedbacks, in Richtung einer Rekonstruktion der Zielsprache.

Die Entwicklungsschritte des Spracherwerbs auf der Makroebene basieren offenbar auf einem feinen Zusammenspiel von verschiedenen Faktoren auf der Mikroebene der Performanz. Modelle, die von dieser Dynamik des tatsächlichen Sprachgebrauchs abstrahieren, wie das Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989), sind für die Abbildung des Spracherwerbs ungeeignet, so interessant und aufschlussreich ihre Aussagen zu Sprachverarbeitungsprozessen eines Muttersprachlers ansonsten auch sein mögen. Natürlich ist die beobachtbare Performanz nur quasi als Spitze des Eisberges

der Sprachverarbeitung zu sehen, aber es ist diese sichtbare Spitze, an der sich ein Navigator beim Steuern seines Schiffes orientieren kann – und genauso orientiert sich ein Fremdsprachenlerner an seiner Performanz.

Nach Kohn (1990) ist die Performanz durch eigenständige Prozesse und Strategien charakterisiert, die nach Bedarf auf unterschiedlichste kognitive Ressourcen höchst selektiv zurückgreifen, sie sei „nicht die Sklavin des Kompetenzpotentials, seinen Grenzen und Möglichkeiten gleichermaßen ausgeliefert.“ (ebd. S. 75). Die Kompetenz sei der Performanz sogar in dreifacher Hinsicht untergeordnet: „erstens entwickelt sie sich stets im Medium der Performanz und ist daher zweitens durch die Erfordernisse und Einschränkungen der Performanz (mit) bestimmt; drittens schließlich ist sie auf die Performanz hin konzipiert, insofern sie eine Kompetenz zur Bewältigung eben von Performanzaufgaben ist.“ (ebd. S. 75).

Die Anerkennung der Bedeutung der Performanz rückt auch die Variabilität und ihre genauen Bedingungen in der Lernersprache ins Blickfeld der Forschung.

Auch wenn Variabilität innerhalb der Lernersprachenforschung eine gewisse Rolle spielt (s. z.B. Tarone 1988; R. Ellis 1989a; 1999) wird von anderen ihre Relevanz bestritten (z.B. Schachter 1986). Von Variabilität wird oft abstrahiert, etwa, indem man – recht willkürlich – eine Grenze festlegt, ab der eine Form erworben sei – nach R. Ellis (1989b) beispielsweise liegt diese bei 75 % Korrektheit in mindestens drei obligatorischen Kontexten. Gerade für den Erwerb entscheidende Sprechereignisse und Einzelphänomene werden aber so verwischt und geraten aus dem Blickwinkel. Ich hoffe, meine Analysen haben deutlich gemacht, dass auch Variabilität und Differenzierung im konkreten Sprachgebrauch wichtige Grundlagen dafür darstellen, dass sich ein komplexes System entwickeln kann.

LITERATUR

- Anderson, John R. (1981), "A theory of language acquisition based on general learning mechanisms", *Proceedings of the Seventh International Joint Conference on Artificial Intelligence*, Vancouver/British Columbia: Morgan Kaufmann, pp. 97 - 103.
- Anderson, John R. (1983), *The architecture of cognition*, Cambridge/MA: Harvard University Press.
- Bates, Elizabeth, Judith C. Goodman (1997), "On the inseparability of grammar and the lexicon: evidence from acquisition, aphasia and real-time processing", *Language and Cognitive Processes*, 12 (1997), pp. 507 - 586.
- Bates, Elizabeth, Judith C. Goodman (1999), "On the emergence of grammar from the lexicon", in: MacWhinney, Brian (ed.) (1999), *The emergence of language*, Mahwah/NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 29 - 80.
- Bolinger, Dwight (1976), "Meaning and memory", *Forum Linguisticum*, 1 (1976), pp. 1 - 14.
- Brown, Roger (1973), *A first language: The early stages*, London: George & Unwin.
- Carlson, Richard A., Marc A. Sullivan, Walter Schneider (1990), "Practice and working memory effects in building procedural skill", *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15 (1990), pp. 517 - 126.

- Clark, Ruth (1977), "What's the use of imitation?", *Journal of Child Language*, 1 (1977), pp. 1 - 10.
- Corder, Stephen Pit (1973), *Introducing applied linguistics*, Harmondsworth: Penguin.
- Elbers, Lokie (1995), "Production as a source of input for analysis: evidence from the developmental course of word-blend", *Journal of Child Language*, 22 (1995), pp. 47 - 71.
- Elbers, Lokie (2000), "An Output-as-input hypothesis in language acquisition", in: Broeder, Peter, Jaap Murre (eds.) (2000), *Models of language acquisition. Inductive and deductive approaches*, Oxford: Oxford University Press, pp. 244 - 271.
- Ellis, Nick C. (1996), „Sequencing in SLA: phonological memory, chunking, and points of order“, *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (1996), pp. 91 - 126.
- Ellis, Nick C. (2002), „Frequency effects in language acquisition: a review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition“, *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (2002), pp. 143 - 188.
- Ellis, Nick C. (2003), "Constructions, Chunking, and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure", in: Doughty, Catherine J., Michael H. Long (eds.) (2003), *The handbook of second language acquisition*, Malden/MA: Blackwell, pp. 63 - 103.
- Ellis, Nick C., Richard Schmidt (1998), "Rules or associations in the acquisition of morphology? The frequency by regularity interaction in human and PDP learning of morphosyntax", *Language and Cognitive Processes*, 13 (1998), pp. 307 - 336.
- Ellis, Rod (1989a), "Sources of intra-learner variability in language use and their relationship to second language acquisition", in: Gass, S., C. Madden, D. Preston, L. Selinker (eds.) (1989), *Variation in second language acquisition*, Vol. II, *Psychological issues*, Avon u. Philadelphia/PA: Clevedon, pp. 22 - 45.
- Ellis, Rod (1989b), "Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules", *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (1989), pp. 305 - 328.
- Ellis, Rod (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (1999), "Item versus system learning. Explaining free variation", *Applied Linguistics*, 20 (1999), pp. 460 - 480.
- Fiedler, Klaus (1988), "Emotional mood, cognitive style, and behavior regulation", in: Fiedler, Klaus, Joseph Forgas (eds.) (1988), *Affect, cognition and social behavior*, Toronto etc.: Hogrefe, pp. 100 - 119.
- Gross, Maurice (1993), "Lexicon based algorithms for the automatic analysis of natural language", in: Beckmann, Frank, Gerhard Heyer (Hgg.) (1993), *Theorie und Praxis des Lexikons*, Berlin, New York: de Gruyter, pp. 218 - 236.
- Hakuta, Kenji (1974), "Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition", *Language Learning*, 24 (1974), pp. 287 - 298.
- Hausmann, Franz Josef (1993), „Ist der deutsche Wortschatz lernbar? Oder: Wortschatz ist Chaos“, *Info DaF*, 20 (1993), pp. 471 - 485.
- Huneke, Hans-Werner, Wolfgang Steinig (2000), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, 2. Auflage, Berlin: Erich Schmidt.
- Isen, Alice M. (1990), "The influence of positive and negative affect on cognitive organization: some implications for development", in: Stein, Nancy L., Bennett Leventhal, Tom Trabasso (eds.) (1990), *Psychological and biological approaches to emotion*, Hillsdale/New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 75 - 94.

- Kempe, Vera, Brian MacWhinney (1998), "The acquisition of case-marking by adult learners of Russian and German", *Studies in Second Language Acquisition*, 20 (1998), pp. 543 - 587.
- Kohn, Kurt (1990), *Dimensionen lernersprachlicher Performanz. Theoretische und empirische Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb*, Tübingen: Narr.
- Krashen, Stephen D., Robin Scarcella (1978), "On routines and patterns in language acquisition and performance", *Language learning*, 28/2 (1978), pp. 283 - 300.
- Levelt, Willem J. M. (1989), *Speaking. From intention to articulation*, Cambridge/Mass.: MIT Press.
- Logan, Gordon D. (1988), "Toward an instance theory of automatization", *Psychological Review*, 95 (1988), pp. 492 - 527.
- Logan, Gordon D. (1991), "Automaticity and Memory", in: Hockley, William E., Stephan Lewandowski (eds.) (1991), *Relating Theory and Data*, Hillsdale/NJ: Erlbaum, pp. 347 - 367.
- MacWhinney, Brian (1982), "Basic syntactic processes", in: Kuczaj, Stan A. (ed.) (1982), *Language development*, Vol. 1, *Syntax and semantics*, Hillsdale/N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 73 - 136.
- MacWhinney, Brian (2000), "Lexicalist connectionism", in: Broeder, Peter, Jaap Murre (eds.) (2000), *Models of language acquisition. Inductive and deductive approaches*, Oxford: Oxford University Press, pp. 9 - 32.
- Newell, Allen (1990), *Unified theories of cognition*, Cambridge/MA: Harvard University Press.
- Pawley, Andrew, Frances Hodgetts Syder (1983), "Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency", in: Richards, Jack C., Richard W. Schmidt (eds.) (1983), *Language and Communication*, London: Longman, pp. 191 - 226.
- Peltzer-Karpf, Annemarie, Hermine Rosch, Eva Dringel-Techt, Elisabeth Jantscher et al. (Hgg.) (1994), *Spracherwerb bei hörenden, sehenden, hörgeschädigten, gehörlosen und blinden Kindern*, Tübingen: Narr.
- Pine, Julian M., Elena V. M. Lieven (1993), "Reanalyzing rote learned phrases: individual differences in the transition to multi-word speech", *Journal of Child Language*, 20 (1993), pp. 551 - 571.
- Pine, Julian M., Elena V. M. Lieven (1997), "Slot and frame patterns in the development of the determiner category", *Applied Psycholinguistics*, 18 (1997), pp. 123 - 138.
- Pinker, Steven (1991), "Rules of Language", *Science*, 253 (1991), pp. 530 - 535.
- Rohmann, Heike (1998), „Sprechmut, Sprechfreude, Sprechvertrauen“, *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 47 (1998), pp. 152 - 161.
- Rohmann, Heike (2001), „Selbstorganisation und Fremdsprachenerwerb“, in: Aguado, Karin, Claudia Riemer (Hgg.) (2001), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 201 - 212.
- Rohmann, Heike (2003), *Lernersprachliche Produktion, Affekt und Fremdsprachenerwerb. Eine Fallstudie aus systemtheoretischer Perspektive*. Dissertation Universität Bielefeld, Bielefeld.
- Rescorla, Leslie, Sachiko Okuda (1987), "Modular patterns in second language acquisition", *Applied Psycholinguistics*, 8 (1987), pp. 281 - 308.

- Rosenbloom, Paul, Allen Newell (1987), "Learning by chunking: A production system model of practise", in: Klahr, David, Pat Langley, Robert Neches (eds.) (1987), *Production system models of learning and development*, Cambridge/MA: MIT Press, pp. 221 - 286.
- Schachter, Jaqueline (1986), "In search of systematicity in interlanguage production", *Studies in Second Language Acquisition* 8 (1986), pp. 119 - 134.
- Schmidt, Richard (1992), "Psychological mechanisms underlying second language fluency", *Studies in Second Language Acquisition*, 14 (1992), pp. 357 - 385.
- Servan-Schreiber, Emile, John R. Anderson (1990), "Learning artificial grammars with competitive chunking", *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16 (1990), pp. 592 - 608.
- Swain, Merrill (1985), "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", in: Gass, Susan M., Carolyn G. Madden (eds.) (1985), *Input in second language acquisition*, Rowley/Mass.: Newbury House, pp. 235 - 253.
- Tarone, Elaine (1988), *Variation in interlanguage*, London etc.: Arnold.
- Wesson, Robert (1991), *Beyond natural selection*, Cambridge/Mass.: MIT Press.
- Wong-Fillmore, Lily (1976), *The second time around*, doctoral dissertation, Stanford University.
- Wray, Alison (1999), "Formulaic language in learners and native speakers", *Language Teaching*, 32 (1999), pp. 213 - 231.
- Wray, Alison, Michael R. Perkins (2000), "The functions of formulaic language: an integrated model", *Language & Communication*, 20 (2000), pp. 1 - 28.
- Zangl, Renate (1998), *Dynamische Muster in der sprachlichen Ontogenese. Bilingualismus, Erst- und Fremdspracherwerb*, Tübingen: Narr.

ANMERKUNGEN

- ¹ Zur Relevanz von Idiomatizität für die Sprachbeschreibung s. Hausmann (1993). Er weist u.a. auf die Bedeutung für die Grammatikbeschreibung hin: „Der französische Linguist Maurice Gross kommt nach jahrzehntelangen Forschungen zu dem Schluß, daß unter 12.000 französischen Verben nicht zwei ein vollkommen identisches syntaktisches Verhalten haben und meint, das müßte eigentlich allen Theoretikern zu denken geben, die dazu neigen, Idiomatizität als Ausnahme zu betrachten (Gross 1993)“ (Hausmann 1993: 497).
- ² In Strength-Theorien (s. Überblick in Schmidt 1992) und konnektionistischen Modellierungen wird nachvollzogen, wie einfaches assoziatives Lernen, d.h. die Herstellung von Verbindungen von Einheiten auf der Mikroebene, konfrontiert mit einer komplexen Umgebung, zu dem Aufbau eines abstrakten Systems führen kann (z.B. N. Ellis/Schmidt 1998; Kempe/MacWhinney 1998; MacWhinney 2000; s. a. Überblick in N. Ellis 2003). N. Ellis (2003: 85) nennt als Grundsatz das Zitat von Lloyd Morgan: "In no case may we interpret an action as the outcome of a higher psychological faculty if it can be interpreted as the outcome of one which stands lower in the psychological scale".
- ³ Die Untersuchung fand im Rahmen eines Forschungsprojektes an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Universität Bielefeld, statt. Mein Dank gilt an dieser Stelle HD Dr. Karin Aguado, die das Gesamtprojekt geleitet hat.
- ⁴ Transkriptionskonventionen: *was/* = abrupter Abbruch; *ehm:* = Dehnung; [*lacht*] = Kommentar zu außersprachlichen Handlungen/Ereignissen; + [*lachend*] + = Anfang und Ende des Gültigkeitsbereichs eines Kommentars; *ein-* = gleichbleibender Abschluss einer Intonationseinheit; *ein*, = fallender Abschluss einer Intonationseinheit; *ein'* = steigender Abschluss einer Intonationseinheit; *weil=eh* = Verschleifung; (*)*, (*.*), (*..*), (*...*) = Pause von ca. 0,5,

1, 2 resp. 3 Sekunden Dauer; *dás* = Betonung

- ⁵ Sätze mit Verb-Zweit-Stellung, die durch *weil* eingeleitet werden, sind daher nicht als subjunktive Nebensätze mit falscher Wortstellung werten, wodurch die Fehlermöglichkeit Hauptsatz- statt Verb-Letzt-Stellung nicht gegeben ist.
- ⁶ 13 Hauptsätze mit Verb-Erst-Stellung stehen gegenüber 9 Sätzen mit Verb-Zweit-Stellung und dem Subjekt als erstes Satzglied. Das folgende Beispiel eines Satzgefüges beinhaltet die Verb-Erst-Stellung im Hauptsatz und die Verb-Letzt-Stellung im Nebensatz, wie sie typischerweise in Sätzen mit dem Finitum *kannst* in Annas Lernersprache auftreten: „*k a n n s t d u d a s n i c h t m á c h e n i n e s p r á c h e d a s - m m n i c h t - e h - d a s d u n i c h t e h - v e r s t á n d e n k a n n s t .*“