universität wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die Rolle formelhafter Sequenzen im Zweitspracherwerb – zur Entwicklung von Phraseologismen in der L2.“

verfasst von / submitted by
Julia Krauß, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 190 299 333
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Lehramtsstudium UF Psychologie und Philosophie UF Deutsch
Betreut von / Supervisor:	A.o. Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Ernst

Widmung und Danksagung

Ich habe lange überlegt, welche Worte ich an jene Menschen richten möchte, die mich während meines Studiums unterstützt haben. Diese Diplomarbeit entstand in einer für mich und meinen Freundeskreis aufgrund mehrerer Umstände sehr belastenden und turbulenten Zeit, die ich ohne die tatkräftige Unterstützung einiger lieber Menschen niemals so gut hätte meistern können. Ihnen möchte ich an dieser Stelle danken:

Beginnen möchte ich bei meinen Eltern Adalbert und Luise, die mich in meinem letzten Studienjahr finanziell unterstützt und mir zur Seite gestanden haben. Ich danke euch dafür, dass ich durch eure Hilfe letztes Jahr arbeitstechnisch ein Stück kürzer treten konnte, um mich auf den Abschluss meines Studiums zu konzentrieren.

Ganz besonderer Dank gilt meinem Betreuer Mag. Dr. Peter Ernst für die stetige Hilfsbereitschaft, die er mir entgegenbrachte, sowie seine geduldige und kompetente Begleitung während des gesamten Arbeitsverlaufs.

Meinem besten Freund und Partner Michael danke ich für seinen starken emotionalen Rückhalt und all die Geduld, die er mir seit so vielen unzähligen Jahren entgegenbringt. Danke für das mehrfache Korrekturlesen dieser Arbeit, für die regelmäßige Versorgung mit Schokolade und insbesondere dafür, dass du so ein starker und liebeswerter Mensch bist.

Meine abschließenden Worte möchte ich an das Baumhaus, bestehend aus meinen engsten Freunden Martina, Desiree und Florian, richten: für eure Freundschaft und all die Zerstreuung, für die ihr während des Schreibprozesses gesorgt habt. Dank euch weiß ich, wie unbezahlbar gute Freunde im Leben wirklich sind.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, im April 2016

Julia Krauß

❝ Learning another language is not only learning different words for the same things, but learning another way to think about things. ❝

– *Flora Lewis*

❝You live a new life for every new language you speak.

If you know only one language, you live only once. ❞

– *Tschechisches Sprichwort*

Inhaltsverzeichnis

1. PROBLEMAUFRISS UND MOTIVATION 10

1.1. Forschungsfragen 12

1.2. Vorgehensweise 13

1.3. Gender-Erklärung 14

2. ZWEITSPRACHERWERB 15

2.1. Definition und Abgrenzung 15

2.2. Zweitspracherwerbstheorien 17

2.2.1. Die Kontrastivhypothese nach Fries und Lado 19

2.2.2. Die Identitätshypothese nach Corder 22

2.2.3. Die Monitorhypothese nach Krashen 25

2.2.4. Die Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese nach Cummins 27

2.2.5. Die Interlanguage-Hypothese nach Selinker 30

2.2.6. Der gebrauchsbasierte Ansatz – Sicht der kognitiven Grammatik 34

2.3. Fazit und Bedeutung für den Arbeitsverlauf 36

2.4. Herausforderungen und bisherige Lösungsansätze 39

2.4.1. Motivation und Methodik 39

2.4.2. Semilingualismus 42

2.4.3. Mangelnde Stimuli und unterschiedliche Voraussetzungen 43

2.4.4. Negativer Transfer (Interferenzen) 45

2.4.5. Angst vor Fehlern 46

2.4.6. Ausbildung bestimmter Strukturen und Kompetenzen 47

2.4.7. Fazit 48

3. KONSTRUKTIONSGRAMMATIK UND FORMELHAFTE SPRACHE 50

3.1. Wozu Konstruktionsgrammatik? 52

3.2. Was sind Konstruktionen? 52

3.2.1. Syntaktische Schablonen 57

3.2.2. Abgrenzung von sprachlichen Zeichen 59
3.3. Merkmale formelhafter Sprache 59
3.3.1. Ganzheitlichkeit 61
3.3.2. Häufigkeit des Auftretens 62
3.3.3. Situationsgebundenheit 62
3.4. Zusammenfassung 64
4. KONSTRUKTIONEN IM ZWEITSPRACHERWERB 65
4.1. Einfluss auf den Zweitspracherwerb 65
4.1.1. Erste Nachweise – Goldberg und Bencini (2000) 65
4.1.2. Zum Vorhandensein formelhafter Sprache in der L2 67
4.2. Forschung von Lily Wong Fillmore 70
4.2.1. Verlauf des Zweitspracherwerbs anhand von Konstruktionen 71
4.2.1. Gewonnene Erkenntnisse 74
4.2.3. Fazit und Bedeutung 77
4.3. Forschung von Heide Wegener 77
4.3.1. Vollverbersatz 79
4.3.2. Notwendigkeit eigener „Konstruktionen“ 80
4.3.3. Fazit und Bedeutung 81
4.4. Gegenteilige Annahmen und Kritik 83
4.5. Funktionen formelhafter Sprache im L2-Erwerb 84
4.6.1. Unterschiedliche Funktionen formelhafter Sprache im kindlichen und erwachsenen L2-Erwerb 89
5. DIE ENTWICKLUNG VON PHRASEOLOGISMEN IN DER L2 91
5.1. Terminologie und Hinführung zum Thema 91
5.2. Phraseologismen im Zweitspracherwerb 93
5.2.1. Aktueller Forschungsstand 93
5.2.2. Mögliche Wege zum Verständnis und Erwerb 94
5.3. Versuch einer Einbindung in die Konstruktionsgrammatik 100

5.3.1. Aus phraseologischen Konstruktionen resultierende Fehler 104

5.4. Zielsprachlicher Nutzen von Phraseologismen und mit dem Erwerb verbundene Herausforderungen 107

5.4.1. Bedeutung 107

5.4.2. Schwierigkeiten beim Erwerb von Phraseologismen in der L2 109

5.6. Fazit 111

6. RESÜMEE UND BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN 113

7. BIBLIOGRAPHIE 122

7.1. Literaturverzeichnis 122

7.2. Verwendete Internetquellen 127

8. ABBILDUNGSVERZEICHNIS 130

9. ANHANG 131

9.1. Zusammenfassung 131

1. Problemaufriss und Motivation

Die vorliegende Arbeit thematisiert die Zusammenhänge zwischen formelhaften Sequenzen und dem Zweitspracherwerb, unter spezieller Berücksichtigung der Entwicklung von Phraseologismen.

Als (angehende) Deutschlehrerin habe ich einen diesem Berufsfeld entsprechend typischen Werdegang hinter mir, der die Arbeit in Sprachinstituten und im Nachhilfebereich beinhaltet. In diesem Zusammenhang stand ich bereits früh mit Schülern in Kontakt, die Deutsch als Zweitsprache erwarben, was mich (und selbstverständlich auch sie) immer wieder vor verschiedene Herausforderungen stellte. Auch im Fach Englisch, das ich zumindest im Nachhilfebereich und an der VHS ebenfalls unterrichte, konnte ich feststellen, dass die Kinder und Jugendlichen in gewissen Bereichen vor Problemen standen, die sich mit jenen Schülern, die Deutsch lernten, deckten.

Eine Schwierigkeit, die offensichtlich allen Deutschlernenden, selbstverständlich in unterschiedlicher Ausprägung, gemein war, betrifft die das Verständnis und damit verbunden auch die selbstständige Anwendung von Phraseologismen. Beim Lesen verschiedenster Texte, die idiomatische Ausdrücke beinhalten, kommt es immer wieder zu Verständnisproblemen. Doch da Phraseologismen sich nicht so einfach anhand der Bedeutung ihrer einzelnen Komponenten beschreiben lassen, griff ich bislang oft darauf zurück zu sagen, dass es sich dabei um abstrakte Darstellungen handle, die ich ihnen zu erklären versuchte.

Ich beschäftigte mich in diesem Zusammenhang viel mit den Kindern und versuchte, den Schwierigkeiten auf den Grund zu gehen, sie zu lösen und zu einem besseren Verständnis der Zweitsprache beizutragen. Im Laufe meines Lehramtsstudiums entdeckte ich schließlich, dass genau jene Bereiche der Sprachwissenschaft, die sich um Grammatik, Spracherwerb und deren Herausforderungen drehten, mich besonders interessierten; ich erkannte Parallelen zu meinen Schülern und begann damit, meine praktischen Erfahrungen um theoretisches Wissen zu erweitern.

Dass ich selbst ein begeisterter Fremdsprachenlerner bin, hat mich in vielen doch sehr theoretischen Bereichen begreifen lassen, wie komplexe Modelle und Ansätze sich in der Praxis oftmals bemerkbar machen und zeigen.

Die Erforschung und Beschreibung des Zweitspracherwerbs erstreckt sich über viele sprach- und auch neurowissenschaftliche Bereiche, deren komplexes Zusammenspiel immer noch zu einem großen Teil unerforscht vor uns liegt. Es ist ein weites Feld, in dem viele namhafte Sprachwissenschaftler bereits wertvolle Erkenntnisse gewonnen haben, anhand derer der Fremdsprachenunterricht optimiert und weiterentwickelt werden konnte. Doch immer noch stehen wir vor ungelösten Fragen, Schwierigkeiten und Thesen, die sich aufgrund der Tatsache, dass die Zweitspracherwerbsforschung eine vergleichsweise eher junge Disziplin ist, (noch) nicht ausreichend belegen lassen.

Diese Arbeit stellt einen Versuch dar, die bisher bekannten Forschungsergebnisse zusammenzufassen und Parallelen sowie Einflüsse zwischen Konstruktionsgrammatik und Zweitspracherwerb aufzuzeigen, die zur Lösung vorhandener Probleme, insbesondere was die Benutzung und das Verständnis von Phraseologismen anbelangt, beitragen können.

Formelhafte Sprache kann vergleichsweise einfach gelernt und angewandt werden – welche Rolle sie aber konkret auf den Erwerbsprozess der Zweitsprache nimmt, ist noch nicht vollständig belegt.

Bislang durchgeführte Studien, beispielsweise von Heide Wegener (1989-1992) und Lily Wong Fillmore (1979), haben eindeutige Zusammenhänge zwischen formelhaften Sequenzen und der Zweitsprache festgestellt, ebenso wie jene von Wray und Perkins (2000).

„Sprachen sind das Tor zur Welt“ – ein Zitat, das den meisten Menschen geläufig sein dürfte und in dem sehr viel Wahres steckt. Gerade in Zeiten der Globalisierung und immer stärkerer Vernetzung, sowie Migration handelt es sich beim Zweitspracherwerb um ein Thema ungeheurer Relevanz. Gute Fremdsprachenkenntnisse gelten als wichtige und wertvolle Fähigkeiten – der Meinung vieler Sprachwissenschaftlicher zufolge zeugt das richtige Verständnis und die eigenständige Anwendung von Phraseologismen in der L2

von besonderer Kompetenz. Doch der Erwerbsprozess dieser verläuft nicht immer unkompliziert und störungsfrei – ob formelhafte Sprache eine Möglichkeit darstellt, auftretende Probleme beim Erwerb von Phraseologismen zu verbessern, soll im Laufe dieser Arbeit erörtert werden.

1.1. Forschungsfragen

Der Erwerb einer zweiten Sprache kann sowohl ungesteuert, durch Aufenthalt im Zielland und Einsatz der Zielsprache, als auch gesteuert, im Rahmen von Unterricht, erfolgen – Letzteres geht primär mit dem Erwerb gewisser Regeln einher, die der Zweitsprache zugrunde liegen. Durch Anwendung dieser sind wir schließlich dazu in der Lage, in der von uns erworbenen Sprache zu kommunizieren.

Formelhafte Sprache hingegen wird nicht anhand von Regeln erworben, sondern als Ganzes memoriert und schließlich abgerufen, (normalerweise) ohne die dahinterstehenden Regeln bewusst zu kennen.

Die dieser Arbeit zugrundeliegende Forschungsfrage stellt sich folgendermaßen dar:

Haben Konstruktionen und formelhafte Sequenzen im Sinne der Konstruktionsgrammatik erwerbsrelevanten Einfluss auf die sich entwickelnden Kommunikationsfähigkeiten im Verlauf des Zweitspracherwerbs von Lernenden, und wenn ja, welchen?

Ferner ergeben sich daraus folgende sekundäre Fragestellungen, die es zu klären gilt:

- *Lassen sich Zusammenhänge zwischen dem Gebrauch formelhafter Sprache und dem kommunikativen Zweitsprachniveau feststellen?*
- *Welchen Beitrag kann die Konstruktionsgrammatik hinsichtlich*

  a. auftretender Probleme im Zweitspracherwerb und

  b. des Erwerbs von Phraseologismen in der Zweitsprache leisten?

1.2. Vorgehensweise

Den Beginn dieser Arbeit bildet das Thema des Zweitspracherwerbs, der theoretisch betrachtet und in die verschiedenen Erwerbstheorien eingeteilt wird. Ferner werden jene Faktoren dargestellt, die den Spracherwerb sowohl intern, als auch extern beeinflussen. Anhand dieser beiden Säulen wird zu bekannten Problemen und Herausforderungen im Zweitspracherwerb hingeführt und beleuchtet, wie mit diesen bisher umgegangen wurde.

Das nächste Kapitel ist der Konstruktionsgrammatik und deren Einheiten – den Konstruktionen – sowie der damit verbundenen formelhaften Sprache gewidmet, deren Merkmale und Funktionen zunächst allgemein dargestellt werden sollen. Der Bereich der Konstruktionsgrammatik ist sehr umfangreich – um jedoch beim eigentlichen Thema zu bleiben und mich auf das Wesentliche für meine Zwecke zu konzentrieren, wird dieses Thema nur oberflächlich und punktuell behandelt.

Darauf aufbauend thematisiert der nächste Abschnitt die Rolle von Konstruktionen und formelhaften Sequenzen im Zweitspracherwerb. Die Frage, ob und welchen Einfluss Konstruktionen auf den Zweitspracherwerb haben, wird mit der Darstellung der Studie von Goldberg und Bencini (2000) eröffnet, die im weiteren Verlauf auch von Thus und Liang (2002), Gries und Wulff (2005), sowie Rojo López und Valenzuela Manzanares (2008) adaptiert wurde.

Die Forschungen Lily Wong Fillmores und Heide Wegeners zum kindlichen Zweitspracherwerb werden ausführlich dargestellt und interpretiert. Ferner werden Gegenpositionen erläutert, sowie auf die aus den Studien resultierenden Funktionen und den Nutzen formelhafter Sprache eingegangen.

Darüber hinaus wird auch thematisiert, welchen Beitrag die Konstruktionsgrammatik zur Problemlösung im Zweitspracherwerb leisten kann und ob sie neue Möglichkeiten und Wege eröffnet.

Phraseologismen im Allgemeinen und speziell im Zweitspracherwerb, bereits bekannte Probleme und Erkenntnisse, sowie Einflüsse formelhafter Sequenzen und Konstruktionen werden in einem weiteren Abschnitt thematisiert.

Nach einer Zusammenfassung der im Arbeitsverlauf erörterten Informationen wird schließlich zur Beantwortung der Forschungsfragen übergegangen.

Viele Forschungsergebnisse und Erhebungen gehen auf Kinder mit Migrationshintergrund zurück, die im Rahmen ihres Aufenthaltes im Zielland die dort gesprochene Sprache als Zweitsprache erwerben – obwohl sich gewisse Inhalte auf diese Gruppe spezialisiert haben, stellt die damit angesprochene Thematik nicht den eigentlichen Fokus dieser Arbeit dar und hilft nur zum besseren Verständnis des Zweitspracherwerbs. Die vorgestellten Inhalte können in vielerlei Hinsicht allgemein auf den L2-Erwerb umgelegt und weiterinterpretiert werden.

In der Fachliteratur wird oftmals explizit zwischen kindlichem und erwachsenem Zweitspracherwerb differenziert; die Unterschiede und verschiedenen Voraussetzungen dieser beiden Lernergruppen stellen jedoch nicht den eigentlichen Schwerpunkt dieser Arbeit dar, weshalb ausschließlich nur in Punkten zwischen den beiden Gruppen unterschieden wird, die zur Beantwortung der Forschungsfrage von Bedeutung sind. Die dafür relevanten Funktionen formelhafter Sprache werden zu diesem Zweck in einem separaten Unterkapitel thematisiert – im Allgemeinen wird jedoch nicht näher auf diese Thematik eingegangen.

1.3. Gender-Erklärung

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Diplomarbeit die Sprachform des generischen Maskulinums angewendet. Es wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die ausschließliche Verwendung der männlichen Form geschlechtsunabhängig verstanden werden soll.

2. Zweitspracherwerb

2.1. Definition und Abgrenzung

Als Zweitsprache wird im Allgemeinen jene Sprache verstanden, die nach der Muttersprache, also der L1, erworben wird. Oftmals geht der Erwerb beziehungsweise Gebrauch dieser mit dem Aufenthalt in einer fremdsprachigen Gesellschaft oder Kultur einher, wofür das Beherrschen dieser Sprache erforderlich ist.[1] Der Begriff ist jedoch mehrdeutig und hängt vom situativen Kontext des Spracherwerbs ab: werden Erst- und Zweitsprache simultan erworben, spricht man eher von doppeltem Zweitspracherwerb (Mehrsprachenerwerb) oder auch bilingualem Erstspracherwerb, während sich der Terminus Zweitspracherwerb eher auf jene Fälle bezieht, in denen eine weitere Sprache erworben wird, nachdem bereits eine erste in ihren wesentlichen Grundzügen vorhanden ist.[2] Besonders im Falle eines frühen Zweitspracherwerbs, bei Lernbeginn zwischen dem 3. - 6. Lebensjahr, sind starke Ähnlichkeiten zum Erstspracherwerb vorhanden, weshalb eine klare und eindeutige Trennung nicht immer einfach ist. Zurückzuführen ist dies auf entwicklungspsychologische Reifungsprozesse, soziale Rahmenbedingungen, sowie auf die Rolle der Ausgangssprache(n) und lernerspezifischen Variablen.[3]

Laut Apeltauer (1997) dominiert selbst beim simultanen Erwerb zweier Sprachen letztendlich sehr oft eine der beiden, die besser beherrscht wird, indem der Lerner beispielsweise einen größeren Wortschatz in einer der beiden Sprachen aufweist. Besonders in Grenzregionen ist es keine Seltenheit, dass die dort lebende Bevölkerung zweisprachig aufwächst.[4]

Nach Barkowski und Krumm (2010)

> *(…) bezeichnet (die Zweitsprache) im weiteren Sinne alle Sprachen, die nach einer Erstsprache angeeignet werden. Im engeren Sinne bezeichnet Z. im Gegensatz zur Fremdsprache eine Sprache, die meist im Kontext von Migration angeeignet und verwendet wird und für die Lernenden im alltäglichen Lebensvollzug von existenziel-*

[1] Günther/Günther (2007): S. 57
[2] Scharff Rethfeldt (2013): S. 31
[3] Barkowski/Krumm (2010): S. 368
[4] Apeltauer (1997): S. 11

ler

> *Bedeutung ist.*
> *[…]*
> *Beim gegenwärtigen Stand der Forschung ist insbesondere eine klare Abgrenzung von (früher) Z. und Erstsprache nicht möglich.*[5]

Klein (1992) zufolge zeichnet sich der Zweitspracherwerb durch ein höheres Maß an kognitiven Voraussetzungen aus als der Erstspracherwerb. Jene Konzepte, die in der L1 bereits bekannt sind, stehen auch in der L2 zur Verfügung.[6]

Es kann zwischen dem systematisch erworbenen gesteuerten Fremdspracherwerb und dem natürlich erworbenen ungesteuerten Fremdspracherwerb differenziert werden, wobei diese Unterscheidung eher idealtypisch ist und im Alltag meist Mischformen praktiziert werden. Während der gesteuerte Erwerb hauptsächlich in Bildungsinstitutionen in Form von Sprachkursen und Schulunterricht zum Einsatz kommt, findet der ungesteuerte Spracherwerb direkt im Zielland beziehungsweise in der zielsprachigen Umgebung der Zweitsprache statt.[7]

Eine weitere Definitions-, beziehungsweise Differenzierungsmöglichkeit der Zweitsprache besagt, dass die Zweitsprache prototypisch ungesteuert in einer rein zweitsprachlichen Umgebung erfolgt, also gänzlich ohne sprachlichen Unterricht, während die Fremdsprache gezielt in der Erstsprache erworben wird und sich ausschließlich auf Sprachunterricht stützt. Allerdings ist diese Unterscheidung nicht wirklich haltbar, da man erstens niemals von einem vollkommen ungesteuerten Erwerb sprechen kann – selbst der Erwerb der Erstsprache erfolgt nie zur Gänze ohne Steuerung von Außen – und zweitens gibt es auch den umgekehrten Fall eines rein gesteuerten Erwerbs nicht. Vielmehr ist es so, dass Lernende dazu in der Lage sind, zwischen beiden Erwerbsformen zu wechseln und diese sich gegenseitig ergänzen zu lassen.[8]

[5] Barkowski/Krumm (2010): S. 366
[6] Caprez-Krompàk (2010): S. 51
[7] Günther/Günther (2007): S. 58
[8] Bickes/Pauli (2009): S. 92f

Wie Barkowski und Krumm bereits anmerkten, besitzt die Zweitsprache im engeren Sinne im Leben eines Individuums in der Regel einen höheren Stellenwert als andere Fremdsprachen – sie dient zur Verständigung in einer anderen Gesellschaft und Kultur, in welche der Lernende eingebunden ist. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich dabei um einen Dialekt handelt, der als Alltagssprache bevorzugt wird, oder um die Sprache des Heimatlandes, die man zusätzlich erworben hat, da dort die eigenen Wurzeln liegen; Fremdsprachen stellen hingegen ein meist eingeschränktes und seltener benutztes Kommunikationsmittel dar.[9]

Die Trennung zwischen Erst- und Zweitspracherwerb ist von der Vorstellung, dass sich der Spracherwerb mittels bewusster Lernstrategien beeinflussen lässt, motiviert. Anzumerken ist auch, dass die bislang vorhandenen Studien zum Zweitspracherwerb bis auf wenige Ausnahmen ausschließlich den Erwerb von Kindern dokumentiert und analysiert haben, was insbesondere darauf zurückzuführen ist, dass die L2 meist sehr früh im Leben eines Individuums erworben wird. Darüber hinaus finden wir beim Erwerb einer Zweitsprache im Kindesalter eine gänzlich andere Ausgangssituation vor, als bei erwachsenen Lernern, da der Erwerb im frühen Kindesalter noch starke Parallelen zum Erstspracherwerb aufweist. Die Tatsache jedoch, dass Kinder von Natur aus neugierig und offen für ihre sprachliche Umgebung sind und diese bewusst nachahmen und in sich aufnehmen, ohne die ihr zugrundeliegenden grammatischen Strukturen bereits zu kennen und verinnerlicht zu haben, steht in starkem Zusammenhang zu formelhafter Sprache.[10]

Im Folgenden wird von der von Barkowski und Krumm genannten Definition der Zweitsprache im *weiteren* Sinne ausgegangen, wenn die Termini *Zweitsprache* und *L2* verwendet werden.

2.2. Zweitspracherwerbstheorien

Ein Modell, welches in starkem Zusammenhang zur Konstruktionsthematik steht, ist die Interlanguage-Hypothese, von der sich die bekannten Interims-

[9] Günther/Günther (2007): S. 58
[10] Apeltauer (1997): S. 13

systeme ableiten, da diese auch vom Vorhandensein und der Verwendung von Konstruktionen im Erwerb der zweiten Sprache ausgeht.

Alle folgenden Hypothesen setzen eine Unterscheidung von Erst- und Zweitsprache voraus. Bislang existiert keine Theorie, die alle Aspekte beinhaltet, die den Zweitspracherwerb beeinflussen; vielmehr ergänzen sich alle Hypothesen in gewisser Weise.

Eine erste Übersicht über die verschiedenen Theorien und deren Wurzeln stellt sich folgendermaßen dar:

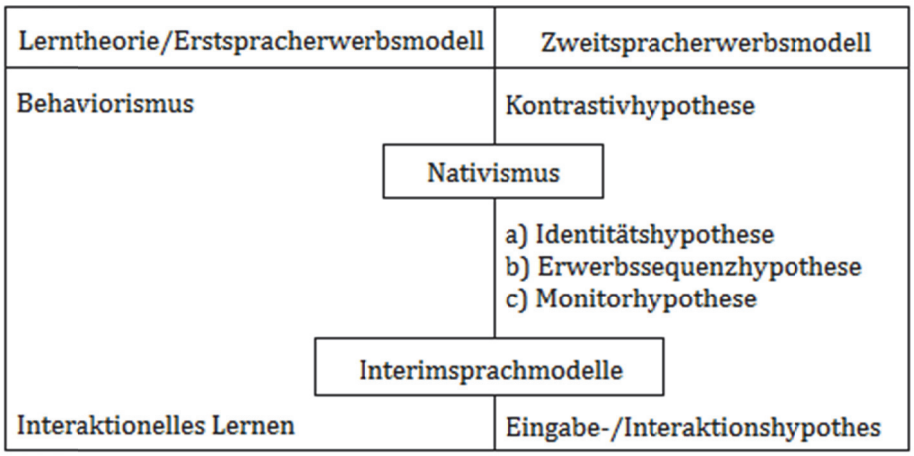

Abb. 1: Zweitspracherwerbsmodelle und Lerntheorien – nach Müller (2000)

Die beiden gegensätzlichen Theorien der Identitäts- und Kontrastivhypothese beschäftigen sich mit der Fragestellung, ob Erst- und Zweitspracherwerb ähnlich sind: ob sie ähnlichen Regeln folgen, welche Prozesse dabei ablaufen, etc. Dass sie den beim Zweitspracherwerb komplexen Verhältnissen jedoch nicht wirklich gerecht werden können, ist mittlerweile jedoch weithin akzeptiert.[11]

Die in der Grafik unter „Interimsprachmodelle“ angeführte ‚Interlanguage‘-Hypothese geht hingegen davon aus, dass ein sich ständig veränderndes System vorliegt, das zwischen Erst- und Zweitsprache existiert, als eine Art dritte Sprache. Im Folgenden werden die wichtigsten dieser Erwerbsmodelle näher erläutert.

[11] Grießhaber (2006): S. 5

2.2.1. Die Kontrastivhypothese nach Fries und Lado

Die Kontrastivhypothese wurde in den 40er Jahren des letzten Jahrhunderts von Fries (1945) und Lado (1957) entwickelt.[12] Ihr Ansatz basiert auf dem behavioristischen Modell [13] eines „Input – Output" Verhaltens[14]. Grundlage der Kontrastivhypothese ist die Annahme, dass der Erwerb der Zweitsprache von der Struktur der Erstsprache bestimmt wird und die bereits erworbenen Sprachstrukturen der L1 in die L2 übernommen werden; [15] sie unterstreicht also die Wichtigkeit der Erstsprache. Neue Lernaufgaben, vor die man als Lerner einer zweiten Sprache gestellt wird, werden demnach unter der Perspektive der bereits erlernten Strukturen gesehen, die dem Lerner schon bekannt sind. Strukturen, die er übernehmen kann, erleichtern den Erwerb, jene aber, die abweichen, erschweren ihn. Auf Basis der Kontrastivhypothese, wurde in den 1960er-Jahren die kontrastive Grammatik entwickelt, die dazu dienen sollte, eventuelle Lernschwierigkeiten zu prognostizieren.[16]

Es wird davon ausgegangen, dass es von der Ähnlichkeit der beiden Sprachen abhängt, wie leicht eine zweite Sprache erlernt wird: demnach würde es bei größeren Unterschieden in den Sprachstrukturen auch zu größeren Lernschwierigkeiten kommen. [17]

Anhand von Kontrastierungen bzw. Sprachvergleichen von Erst- und Zweitsprache ist es laut der Kontrastivhypothese möglich, Sprachstrukturen vorauszusagen und zu beschreiben, die in der Zweitsprache einfach bzw. schwer gelernt werden. Es wird davon ausgegangen, dass Strukturen, die in der Erst- und Zweitsprache ähnlich sind, im Zweitspracherwerbsprozess leicht angeeignet werden, da ein Transfer von der Erst- auf die Zweitsprache gut funktioniere. [18]

> *Ist ein Lerner in seiner Übertragung von Strukturen der S1 auf die S2 erfolgreich, so spricht man von positivem Transfer. Ist er nicht erfolg-*

[12] Özcivelek (2011): S. 40
[13] Müller (2000): S. 36
[14] Bausch/Kaspar (1979): S. 5
[15] Özcivelek (2011): S. 40
[16] Müller (2000): S: 36f
[17] Özcivelek (2011): S. 40
[18] Eckhardt (2008): S. 22

reich, was sich in Sprachmischungen bzw. Interferenzen zeigt, spricht man von negativem Transfer. [19]

Weisen die Strukturen der Erst- und Zweitsprache jedoch Unterschiedlichkeiten auf, wird mit Schwierigkeiten im Zweitspracherwerb gerechnet. Bei Abweichungen zwischen den Sprachen würde ein Transfer der Strukturen von der Erstsprache auf die Zweitsprache nicht gut gelingen, infolgedessen käme es zu Fehlern in der Sprachproduktion und damit zu Interferenzen, d.h. zu fehlerhaften Äußerungen, bei denen sprachliche Gewohnheiten aus der Erstsprache in die Zweitsprache transferiert werden.[20] Können die neuen Strukturen jedoch leicht und fehlerfrei erlernt werden, ist der vollzogene Transfer positiv. Geht man von der Kontrastivhypothese aus, so müssen laut Klein beim Erwerb einer Zweitsprache vor allem jene Sprachstrukturen erlernt werden, die sich von denen der Erstsprache unterscheiden.[21]

Die starke Version der Kontrastivhypothese wird oftmals mit einer einfachen Gleichung in Verbindung gebracht: Unterschied = Schwierigkeit

Erweitert man diesen Gedanken, ergibt sich folgendes Gleichnisbündel: [22]

Strukturidentität zwischen Ausgangssprache und Zielsprache
= Lernerleichterung = positiver Transfer = keine Fehler
Strukturunterschied zwischen Ausgangssprache und Zielsprache
= Lernerschwernis = negativer Transfer (Interferenz) = Fehler

Abb. 2: Gleichnisbündel der Kontrastivhypothese – Müller (2000)

Kritiker betonen, dass es auch bei ähnlichen Sprachen zu erschwertem Lernen kommen kann und unterschiedlichere Sprachen unter Umständen auch leichter fallen können – dies wurde im Rahmen eines Experiments von Dulay und Burt im Jahre 1973 festgestellt, bei dem der Morphemerwerb des Englischen anhand spanisch- und chinesischsprachiger Kinder untersucht wurde.[23] Außerdem konnten die zentralen Annahmen der Kontrastivhypothese in

[19] Jeuk (2003): S. 14
[20] Eckhardt (2008): S. 23
[21] Ebd.: S. 28
[22] Müller (2000): S. 37
[23] Kuhberg (2001): S. 657

mehreren Studien widerlegt werden – unter anderem zeigte sich dabei, dass auch Ähnlichkeiten in den Sprachstrukturen der L1 und L2 zu Schwierigkeiten beim Erlernen führen können. [24]

Ein großer Kritikpunkt an der Kontrastivhypothese ist jener, dass sie der Komplexität des Zweitspracherwerbs nicht gerecht zu werden scheint:

Den Erwerb der L2 lediglich auf die Nachahmung der Strukturen der L1 zurückzuführen, ist nicht ausreichend – vielmehr handelt es sich um einen aktiven Prozess des Erlernens, der nicht nur durch Imitation erklärbar ist.

Als besonders problematisch gilt die zugrundeliegende Annahme, nach der von Sprachstrukturunterschieden auf mögliche Transfer- und Interferenzleistungen geschlossen werden kann und Lernschwierigkeiten vorhersagbar sind.[25]

Es zeigte sich, dass nicht nur Unterschiede in den Sprachstrukturen in Fehlern resultieren können. Sofern Erst- und Zweitsprache nicht genügend Kontraste aufweisen, kann es auch infolgedessen zu Problemen beim Zweitspracherwerb kommen. Demnach sollten sich beispielsweise Lerninhalte umso schwerer erlernen lassen, je ähnlicher sie einander sind – dies ist unter dem sogenannten Ranschburg-Phänomen zusammenzufassen – einer Ähnlichkeitshemmung. Laut diesem ist es nämlich so, dass Lerner von Zweitsprachen ihre Aufmerksamkeit insbesondere auf Unterschiede der beiden Sprachen fokussieren und bei einem Mangel an Kontrasten demnach eine Art „homogene Hemmung“ eintritt.[26]

Die zentralen Annahmen der Kontrastivhypothese wurden in unterschiedlichen empirischen Studien widerlegt. Zum Beispiel hielt die Hypothese, dass Strukturübereinstimmungen zwischen der Erst- und Zweitsprache zu richtigen Äußerungen führen und Unterschiede zwischen den beiden Sprachen notwendigerweise in Fehlern resultieren und Lernschwierigkeiten bedingen, einer empirischen Überprüfung nicht stand. Es zeigte sich, dass Lernproble-

[24] Schäfer (2010): S. 17
[25] Eckhardt (2008): S. 23
[26] Juhász (1970): S. 215f

me auch Vermeidungsverhalten zur Folge haben können und sich nicht unbedingt in Interferenzen äußern müssen. [27]

Als Reaktion auf die Kritik der starken Variante der Kontrastivhypothese kam es zur Entwicklung der schwachen Variante dieser Hypothese. Diese geht weiterhin von Transfer- und Interferenzprozessen beim Zweitspracherwerb aus, allerdings wird nun nicht mehr behauptet, sie könnte Lernschwierigkeiten vorhersagen. [28] Vielmehr versucht sie, auf fehlerhafte Äußerungen und Lernfehler im Nachhinein einzugehen und sie durch strukturelle Unterschiede der L1 und L2 zu erklären.[29]

Es wird postuliert, dass der Zweitspracherwerb umso deutlicher abweicht, je unterschiedlicher die L1 und die zu erwerbende Sprache, sowie das jeweilige Alter des Lernenden, sind. Kontrastivität könnte demnach auch für die Geschwindigkeit und die Struktur beim Erlernen der L2 verantwortlich sein.

Der Lerner muss zwei Sprachsysteme miteinander in Bezug setzen – allerdings kommt es hier nicht auf einen Vergleich der beiden an; es geht vielmehr um die Deutung des Inputs der Zweitsprache und seine linguistische Repräsentation in der Muttersprache.

Da man Spracherwerb als kumultativen Prozess verstehen kann, wird angehäuftes, umfangreiches Wissen über die Muttersprache in Bezug zum Wissen über die zu erlernende Zweitsprache gesetzt – die Kenntnisse des Lerners über die Muttersprache beeinflussen somit den Status des Erwerbs der Zweitsprache. [30]

2.2.2. Die Identitätshypothese nach Corder

Um 1960 setzte sich die Identitätshypothese durch, die von der Annahme ausging, dass die Strukturen der Erst- und Zweitsprache in ähnlicher Weise erworben werden. Auch sie ist eigentlich kontrastiv ausgerichtet, da sie den Zweitspracherwerb mit dem Erwerb der Muttersprache in Verbindung setzt.[31]

[27] Bausch/Kaspar (1979): S. 6ff
[28] Draxler (2008): S. 20
[29] Bausch/Kaspar (1979): S. 8
[30] Kutzer: S: 53
[31] Müller (2000): S. 38

Sie wurde von Corder (1967) entwickelt und vor allem durch die Untersuchungen von Dulay und Burt (1974) sowie Krashen (1973) bekannt. [32]

In empirischen Untersuchungen wurde festgesellt, dass nur sehr wenige Fehler, die Lerner einer zweiten Sprache machen, auf den Kontrast der beiden Sprachen zurückzuführen ist. Die Identitätshypothese basiert auf einem nativistischen Ansatz und postuliert, dass es sowohl beim Erst-, als auch Zweitspracherwerb zu vergleichbaren Lernabläufen kommt.[33]

Beim Erlernen jeder Sprache erwirbt der Lernende interne, angeborene und mentale Prozesse, welche bewirken, dass die Regeln und Elemente der L2 auf die gleiche Art und Weise (Erwerbssequenzen) gelernt werden, wie beim kindlichen Erstspracherwerb.[34] Transfer und Interferenzen kommen hier nicht vor.

„Dabei sind Fehlleistungen notwendige produktive Zwischenschritte und nicht mit der Struktur bereits gelernter Sprachen erklärbar“ [35]

Die Hypothese entstand aus der Annahme einer universellen angeborenen Sprachdisposition – man ging also davon aus, dass der Erwerb jeder weiteren Sprache mit jenem der Muttersprache ident sein muss.

Weiters wurde argumentiert, dass die Aneignung der sprachlichen Einheiten in der Zweitsprache ähnlichen Mustern folgt wie der Erwerb der Erstsprache. Von einem Einfluss der Erst- auf die Zweitsprache wurde in diesem Erklärungsmodell jedoch nicht ausgegangen.[36] Ein und derselbe Spracherwerbsmechanismus steuert jeden Spracherwerb – demnach spielt es bei dieser Hypothese also keine Rolle, ob bereits eine Sprache erlernt wurde. Fehlleistungen werden als notwendige produktive Zwischenschritte angesehen, die man nicht durch die bereits erlernte Sprache erklären kann.[37]

[32] Schäfer (2000): S. 17
[33] Chudaske (2011): S. 111
[34] Latzelsberger (2009): S: 21
[35] Jeuk (2003): S. 19
[36] Eckhardt (2008): S. 24
[37] Jeuk (2003): S. 19

Auch diese Annahme ist wieder auf jene Untersuchungen von Dulay und Burt zurückzuführen, bei denen der englische Morphemerwerb von Kindern mit unterschiedlicher Erstsprache beobachtet wurde.[38]

> *Die Ergebnisse dieser Studien wurden beispielsweise von Gass und Selinker (2001) ausführlich diskutiert und kritisch hinterfragt. Insbesondere wurden umfangreiche methodische Bedenken an den Untersuchungen geäußert (vgl. u.a. Bausch & Kaspar, 1979, S. 9ff.; Oksaar, 2003, S. 105ff.). Bausch und Kaspar (1979) merken an, dass eine eindeutige Definition und Abgrenzung der Erwerbssequenzen (morpho-)syntaktischer Regeln in den Untersuchungen nicht nachgewiesen werden konnte (vgl. auch Oksaar, 2003, S. 105ff.).*
>
> *Außerdem wurden in den Studien nur einige Morpheme analysiert und daraus allgemeine Schlussfolgerungen für den Zweitspracherwerb abgeleitet, ein Vorgehen, das als problematisch angesehen wurde (vgl. Gass & Selinker, 2001).*
>
> *Bemängelt wurde außerdem, dass Sprachvariationen bei den verschiedenen Lernenden nicht diskutiert wurden (vgl. Ellis, 1986) und dass Querschnitt- und Längsschnittergebnisse unkritisch miteinander verglichen wurden (vgl. Rosansky, 1976).*[39]

Auf der Grundlage dieser Studien bleibt demnach offen, inwieweit von Erwerbsequenzen im Zweitspracherwerb gesprochen werden kann. Während der behavioristische Ansatz der Erstsprache im Zweitspracherwerb eine zentrale Stellung einräumt, finden Zusammenhänge zwischen Erst- und Zweitsprache in der Identitätshypothese kaum Beachtung. Diese seien jedoch in vielen Studien, die zur Bestätigung der Identitätshypothese herangezogen wurden, nicht völlig auszuschließen. Kritisiert wurde deshalb, dass Forschungsresultate, die für einen Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb sprechen könnten, von Vertretern der Identitätshypothese nicht berücksichtigt wurden. Als Reaktion auf die Kritik wurde vorgeschlagen, diese starke Variante der Hypothese, die für beide Sprachen dieselben Erwerbsabfolgen annimmt, durch eine schwache Variante zu ersetzen:[40]

Diese verzichtet auf die Annahme einheitlicher Erwerbssequenzen beim Erst- und Zweitspracherwerb und beschränkt sich auf die Annahme universaler linguistischer Fähigkeiten, die jedem Menschen angeboren sind. Zwar wird auch in dieser Variante immer noch davon ausgegangen, dass es einheitli-

[38] Kuhberg (2001): S. 657
[39] Eckhardt (2008): S. 24
[40] Ebd.: S. 24

che Erwerbsprozesse gibt, allerdings wird nun auch die Möglichkeit eingeräumt, dass sich die beobachtbaren sprachlichen Äußerungen der Lernenden auch unterscheiden können, je nachdem welche Erstsprache sie aufweisen.[41] In ihrer abgeschwächten Form, die wesentlich häufiger vertreten wird, werden diese identischen Gesetzmäßigkeiten jedoch nur in Bezug auf einzelne Phänomene vertreten. [42]

Bei gleichzeitigem Erwerb zweier Sprachen weisen beide beinahe identische Züge auf (bilingual). Ist der Erwerb jedoch zeitversetzt, scheint es unwahrscheinlich, dass universelle, kognitive Prinzipien ablaufen, die den Erwerb der Zweitsprache, unabhängig von der Erstsprache, determinieren. Dies wird dadurch begründet, dass je nach L1 der Lernenden, unterschiedliche Schwierigkeiten beim Erwerb der Zweitsprache auftauchen.

Außerdem entfallen beim zeitversetzten Erwerb sowohl die kognitive Erwerbsphase (eine Sprache wurde ja bereits gelernt), als auch die sprachlichen Erwerbsphasen (wie z.B. das vorsprachliche Stadium).[43]

2.2.3. Die Monitorhypothese nach Krashen

Krashen (1977; 1985) entwickelte diese Hypothese aufgrund der Beobachtung, dass zweitsprachiges Regelwissen abhängig davon aktiviert wird, wie viel Zeit für die Sprachproduktion zur Verfügung steht.[44] Es bildet darüber hinaus eine Teilkomponente seines Monitormodells, das sich mit dem Spracherwerb befasst. Die Hauptannahme dieser Theorie ist, dass Lerner dazu in der Lage sind, intuitiv erworbenes Sprachwissen von bewusst gelernten Inhalten zu separieren und dass Lernen nur über eine Kontrollinstanz – einen sogenannten Monitor – möglich ist. Unter diesem Monitor wird die Fähigkeit des Lerners verstanden, seine eigene Sprachproduktion und jegliche Rezeption bewusst zu überwachen.[45] Auch nachträgliche Korrekturen, nach bereits erfolgen Aussagen, fallen unter die Aufgabe des Monitors, wobei auch vor und während der Sprachproduktion auf diesen zugegriffen werden

[41] Chudaske (2011): S. 112
[42] Kutzer: S. 52
[43] Kutzer: S. 52f
[44] Müller (2000): S. 40
[45] Brdar-Szabó (2001): S. 199

kann.[46] Darüber hinaus impliziert er bewusste und formale Regelkenntnisse, über die der Lernende nur dann verfügen kann, wenn er genügend Zeit dazu hat und er besonderen Wert auf die Form seiner Aussage(n) legt. Da diese Bedingungen besonders im Sprachunterricht zu tragen kommen, erzeugt dieser auch drei verschiedene Arten von Monitor-Anwendern:

a. Den Über-Anwender, der vor und während der Sprachproduktion ständig auf sein Regelwissen zugreift – resultierend daraus spricht er langsam und stockend, jedoch weitestgehend (grammatisch) korrekt.
b. Den Unter-Anwender, welcher das genaue Gegenteil des Über-Anwenders darstellt: diese Art von Sprecher kümmert sich wenig um das Regelwerk der Sprache, sondern spricht flüssig, jedoch auch fehlerhaft.
c. Schließlich bringt der Sprachunterricht auch den optimalen Anwender hervor, der den sogenannten Monitor nur dann aktiviert, wenn sein Sprachfluss dadurch nicht in Mitleidenschaft gezogen wird. Während des Schreibens, oder allgemein, wenn mehr Zeit zur Verfügung steht, greift dieser Anwender jedoch ebenfalls verstärkt auf sein Regelwissen zu.

Unter dem Begriff des *Lernens* (learning) versteht Krashen den Aufbau des Monitors, welcher ausschließlich in formalen Unterrichtssituationen erfolgen kann, in denen es zum Aufbau und zur Übung von sprachlichen Regeln kommt. Dem gegenüber stellt er den *Erwerb* (acquisition) von Sprache, der im kommunikativen Sprachunterricht, beziehungsweise im Austausch mit Native Speakern erfolgt. [47]

> *‚Erwerb' in diesem Sinne führt durch die Aktivierung ‚natürlicher' Sequenzen im Sinne der Identitätshypothese zu ‚unbewußter' und ‚flüssiger' Sprachverwendung. Diese Aktivierung muß, weil sie die natürlichen Ressourcen des Lerners anspricht, erfolgreicher sein als das gesteuerte ‚Lernen', das zum ‚Erwerb' nichts beitragen kann. Demnach müssten ‚ungesteuerte' Zweitspracherwerbsprozesse in natürlichen Interaktionen zwischen Lerner und Native Speaker immer zu besseren L2-Fähigkeiten führen als ‚unterrichtlich' gesteuerte Prozesse.*[48]

[46] Baker/Prys Jones (1998): S. 649
[47] Müller (2000): S. 40f
[48] Ebd.: S. 41

Der zuletzt genannte Punkt, dass ungesteuerte Prozesse zu besseren Sprachfähigkeiten führen als unterrichtliche, ist jedoch nicht in jedem Fall gegeben. Krashen unterscheidet im Rahmen seines Gesamtmodells ferner zwischen sprachlichem Input und Intake:

Der Lerner wird während des Erwerbs mit zielsprachlichem Input konfrontiert, selektiert und behält jedoch lediglich das, was er auch verstehen kann. Allerdings kann dieser sogenannte Comprehensible Input über die zielsprachlichen Fähigkeiten des Schülers hinausgehen, da Faktoren wie Weltwissen und Kontextfaktoren dabei helfen, unbekannte Inhalte zu verstehen, um schließlich in das sprachliche Wissen integriert und beibehalten zu werden, was als Intake verstanden wird.

Obwohl dieses Modell ein sehr vielversprechendes ist und in direktem Bezug zum Fremdsprachenunterricht steht, stellt sich die Frage nach der Unterscheidung zwischen der Anwendung von Regelwissen und einem intuitiven Gefühl für die richtige Formulierung. Ist den Lernenden und Sprechern einer Sprache der Unterschied in irgendeiner Form bewusst zugänglich, sodass gezielt dazwischen unterschieden werden kann, wie Krashen es in seinem Modell darstellt? [49] Diese Frage ist bislang ungeklärt, darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden.

2.2.4. Die Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese nach Cummins

Beide Hypothesen wurden von Cummins (1979) formuliert und gehen auf zwei bilinguale Erziehungsprogramme zurück, nämlich auf das sogenannte „Immersionsprogramm“ aus Kanada und das „Submersionsprogramm“ aus Schweden.

Das Programm in Kanada wurde von Lambert und Tucker (1972) durchgeführt und zielte darauf ab, der englischsprachigen Bevölkerung einen besseren Zugang zur französischen Sprache zu ermöglichen, indem die ersten Unterrichtsjahre (Vorschule und erste Klasse der Grundschule) ausschließlich auf Französisch unterrichtet wurden. Erst ab der zweiten Klasse wurde

[49] Baker/Prys Jones (1998): S. 650

täglich auch Englischunterricht abgehalten, der von Jahr zu Jahr zunahm, während die französische Sprache im Unterrichtsgeschehen gleichzeitig immer stärker abnahm, sodass ab der fünften Klasse nicht einmal mehr die Hälfte des Unterrichts auf Französisch erfolgte. Letzten Endes führte das Programm zu positiven Ergebnissen, da die Lernenden in beiden Sprachen sehr gute Kompetenzen aufwiesen – die L1 Englisch litt nicht unter ihrer anfänglichen Vernachlässigung, und auch die L2 Französisch war ausgesprochen gut entwickelt; im Bereich des Schreibens und Lesens sogar nahezu auf muttersprachlichem Niveau.

In Schweden wurde von Skutnabb-Kangas und Toukomaa (1976) eine Untersuchung zur Sprach- und Schulentwicklung finnischer Kinder in schwedischen Schulen durchgeführt, die keinerlei muttersprachlichen Unterricht erhielten. Nach sechs Jahren zeigte sich, dass beide Sprachen nur unterdurchschnittlich weit entwickelt waren – sowohl die L1 Finnisch, als auch die L2 Schwedisch, in der der Unterricht erfolgt ist. Darüber hinaus zeigte sich, dass je länger ein Kind in seinem Heimatland gelebt und die dortige Sprache gelernt hat, der Erwerb der Zweitsprache umso besser verlief, ohne die Kenntnisse der Muttersprache dabei zu beeinträchtigen.

Aufgrund der Ergebnisse der schwedischen Studie gingen Skutnabb-Kangas und Toukomaa davon aus, dass es einen Zusammenhang zwischen der muttersprachlichen Kompetenz und jener der Zweitsprache geben muss – die Zweitsprachentwicklung verläuft scheinbar in Abhängigkeit von der Entwicklung der Muttersprache.[50]

2.2.4.1. Die Interdependenzhypothese

Die Interdependenzhypothese befasst sich mit der Beziehung zwischen L1 und L2. Nach der Durchführung beider Untersuchungen schließt Cummins (1979) auf eine Wechselwirkung zwischen sozio-kulturellen und linguistischen Faktoren, inklusive Unterrichtsfaktoren, die einen Einfluss auf die kognitive Entwicklung haben. Er benennt die „kognitiv-akademische Sprachfähigkeit“ als Fähigkeit, mit Sprache zu denken, indem man Denkprozesse in

[50] Lengyel (2001): S. 33f

Sprache ausdrücken kann. Ferner inkludiert sie intrapersonelle Kommunikationsfähigkeiten.

Laut der Interdependenzhypothese muss diese kognitiv-akademische Sprachfähigkeit in der Muttersprache gut ausgebildet sein, was die Voraussetzung des Erwerbs der Zweitsprache bildet. Das Niveau, das im Zweitspracherwerb erworben wird, hängt stark davon ab, welches muttersprachliche Level der Lerner zu Beginn des L2-Erwerbs hatte. Ohne ausreichende muttersprachliche Fähigkeiten, wird auch kein besseres zweitsprachliches Niveau erreicht werden, wodurch es zu Semilingualismus kommt, so Cummins.[51]

Es werden zwei Dimensionen der Sprachbeherrschung unterschieden: zum einen die Dimension der grundlegenden Kommunikation (basic personal communicative skills, kurz BICS), die im Alltag von Bedeutung sind und auch von Sprechern beherrscht werden, die von Semilingualismus betroffen sind. Ferner gibt es die bereits genannte kognitiv-akademische Sprachfähigkeit (cognitive academic language proficiency, kurz CALP), die den Sprecher zu kognitiven Sprachleistungen befähigt und darüber hinaus durch Schriftlichkeit gekennzeichnet ist. Werden in der Erstsprache keine CALP-Fähigkeiten erreicht, kommt es zu einem Stillstand der Sprachentwicklung, was wiederum negative Auswirkungen auf die gesamte kognitive Entwicklung haben kann.[52]

2.2.4.2. Die Schwellenniveauhypothese

In starker Verbindung zur Interdependenzhypothese steht die Schwellenniveauhypothese, in der Cummins drei Arten der Zweisprachigkeit voneinander unterscheidet, die er durch zwei Schwellenwerte in der linguistischen Kompetenz voneinander separiert. Durch das Erreichen der ersten Schwelle werden negative kognitive Auswirkungen vermieden, während das Erreichen der zweiten Schwelle sogar kognitive Vorteile bringt.[53]

[51] Ebd.: S. 36
[52] Jeuk (2003): S. 26
[53] Lengyel (2001): S. 37

2.2.5. Die Interlanguage-Hypothese nach Selinker

Diese Theorie ging aus der empirischen Überprüfung der Kontrastivhypothese hervor und lässt sich zwischen eben jener und der Identitätshypothese einordnen:

Erst- und Zweitsprache stehen zwar in Zusammenhang miteinander (im Gegensatz zu dem, was die Identitätshypothese postuliert), allerdings ist der Einfluss der beiden aufeinander nicht so stark, wie es die Kontrastivhypothese annimmt.

Die Interlanguage-Hypothese erscheint aus heutiger Sicht vielversprechender und erklärungsstärker als andere Theorien.[54] Sie begründet sich in der interaktionistischen Perspektive und geht vor allem auf Arbeiten von Reinecke (1935) und Selinker (1969, 1972) zurück.[55] Dieser Annahme zufolge stellt die Sprache des Lernenden ein eigenständiges System dar, das sich in einem kreativen Prozess zielgerichtet auf das System der Zweitsprache hin entwickelt. Interlanguages werden demnach als selbständige sprachliche (Übergangs-) Systeme aufgefasst, die Lernende beim Erwerb der Zweitsprache bilden.[56]

Sprachlicher Input wird ständig aufgenommen, modifiziert und verarbeitet – hierfür sind Wahrnehmung und Verständnis erforderlich.[57]

Der Zweitsprachenerwerb erfolgt also immer wieder über verschiedene Stadien von Zwischensprachen. Diese sind instabil, durchlässig und variabel – sie unterscheiden sich sowohl in ihrer Ausgangs-, als auch in ihrer Zielsprache und können Strukturen beider Sprachen aufweisen. [58] Durch die Orientierung an der Erstsprache, aber auch durch Weltwissen, entwickeln sich diese Interlanguages immer weiter. [59]

Außerdem finden sich in den Interlanguages auch eigene Strukturen, die weder dem Sprachsystem der L1 noch dem der L2 zuzuordnen sind, sondern als lernersprachenspezifisch bezeichnet werden können. Solche lernerspra-

[54] Chudaske (2011): S. 112f.
[55] Schäfer: S. 18.
[56] Eckhardt (2008): S. 24.
[57] Chudaske (2011): S. 112.
[58] Schäfer: S. 18.
[59] Chudaske (2011): S. 112.

chenspezifischen Charakteristika sind beispielsweise das Weglassen von Präpositionen oder Flexionsendungen (z.B. „Ich gehen Haus“) und sogenannte Übergeneralisierungen, z.B. die Bedeutungserweiterung von Begriffen oder die Verwendung sprachlicher Einheiten, die noch nicht erlernt bzw. nicht richtig verinnerlicht wurden (z.B. behandeln Kinder oftmals unregelmäßige Verben wie regelmäßige: „Oma hat gesitzt und gelest“) .

Darüber hinaus sind Interlanguages in sich systematisch, da das sprachliche Verhalten nicht als willkürlich, sondern als regelgeleitet betrachtet werden kann. Sie sind aber auch dynamisch und unterliegen einem ständigen Veränderungsprozess. Die Interlanguage wird dem Sprachsystem der L2 nach und nach immer ähnlicher.[60]

Insgesamt wird in der Sprachentwicklung der Zweitsprachenerwerb nach dieser Annahme als dynamischer Prozess mit Freiräumen für sprachliche Variabilität verstanden.

Laut Selinker (1972) sind Interlanguages durch folgende Prozesse gekennzeichnet:

1. Sprachtransfer
2. Übungstransfer
3. Die Verwendung verschiedener Strategien (z.B. von Lernstrategien und Kommunikationsstrategien)
4. Die bereits genannte Übergeneralisierung des Sprachmaterials der Zielsprache (z.B. durch Bedeutungserweiterung von Begriffen)

Nach Klein (2000) werden die Struktur und Übergänge zwischen den Lernervarietäten von der Interaktion dreier Faktoren gesteuert:

1. Der immanenten formalen und funktionalen Eigenschaften des menschlichen Sprachvermögens
2. Des zu einer gegebenen Zeit zur Verfügung stehenden Inputs, sowie
3. Des bisher erworbenen Wissens des Lernenden.

Die Muttersprache des Lernenden erhält durch die Interlanguage-Hypothese einen komplett neuen Stellenwert: man ist davon abgekommen zu fragen,

[60] Schäfer: S. 18.

ob ein Sprachtransfer zwischen der Erst- und Zweitsprache im Erwerbsprozess relevant sei – vielmehr versucht man anhand kontrastiver Sprachvergleiche Bedingungen herauszuarbeiten, unter denen der Sprachtransfer von der Erst- auf die Zweitsprache begünstigt oder verhindert wird.[61]

Folgende Merkmale und psycholinguistische Prozesse werden der Interlanguage zugeschrieben:

a. Zeitliche Instabilität (in Richtung der Zielsprache)
b. Transfer aus anderen Sprachen und der Lernumgebung
c. Einsatz von Lernstrategien zur Aneignung von Elementen der Zielsprache
d. Einsatz von Kommunikationsstrategien für erfolgreiches sprachliches Handeln
e. Übergeneralisierung zielsprachlichen Materials[62]

Imitationen werden bei diesen Betrachtungen jedoch weitestgehend vernachlässigt, obwohl gerade sie oft ein erster Einstieg in die L2 sind, bevor ihr eigentlicher Erwerb beginnt. Oftmals wird das Imitative aber auch als sekundäre Erwerbsschiene angesehen, die weniger interessant erscheint.

2.2.5.1. *Entstehung der Lernervarietäten und Fossilierung*

Die frühe Lernervarietät zeichnet sich durch einen Mangel an strukturellen Ordnungsprinzipien aus. Im Rahmen der Basisvarietät werden vermehrt Verben produziert, die bereits strukturierende Eigenschaften wie Rektion aufweisen, aber noch gänzlich unflektiert sind. Der Äußerungsaufbau der Lerner ist verbal geprägt; es gibt ein vorherrschendes infinites Verb und davon regierte Äußerungen. Die Lerner verfügen bereits über eine stabile Ausdrucksform, die sich strukturell noch durch Schlichtheit auszeichnet - kommunikativ ist die Basisvarietät jedoch sehr ergiebig.

Die meisten erwachsenen Lernenden erreichen die Basisvarietät – für ungefähr 1/3 von ihnen stellt sie gleichzeitig die Endvarietät dar – bei ihnen kommt es zu einer Fossilierung im Spracherwerb, das heißt, dass sie sich ihr Sprachvermögen nicht über die bis zu diesem Punkt entwickelten Fähigkei-

[61] Eckhardt (2008): S. 24f
[62] Chudaske (2011): S. 113.

ten verbessert.[63] In einem solchen Fall werden über einen längeren Zeitraum hinweg verfestigte – fossilierte – sprachliche Ausdrücke verwendet, die nicht richtig sind und von der Zielsprache abweichen. Häufig vorkommende Beispiele dafür sind fehlende Verbkonjugationen im Deutschen: Ich fahren, du machen. Allerdings können Fossilierungen im Bereich der Lexik, Phonetik und Phonologie, sowie Syntax auftreten. Zurückzuführen sind sie auf komplexe zielsprachliche Formen und Ähnlichkeiten der L2 zur L1, die von den Lernenden nicht wahrgenommen werden, doch auch Probleme des Akzents werden als mögliche Ursachen diskutiert.[64]

Der Zweitspracherwerb dieser Lerner ist abgeschlossen, obwohl ihre Lernersprache nur bedingt mit der Zielsprache übereinstimmt – Fehler werden durchgehend wiederholt und auch die Verbesserung dieser führt zu keinerlei Fortschritt mehr. Fossilierte Sprachen können sich jedoch immer noch in Richtung Zweitsprache entwickeln, sofern neue Umstände eintreten, die die Motivation des Spracherwerbs erhöhen, oder sich externe Faktoren entwickeln, die zu einer Verbesserung beitragen. Allerdings sind Fossilierungen oftmals bereits so verfestigt, dass ein verhältnismäßig hoher Aufwand von Nöten ist, um Verbesserungen zu erzielen. Wichtig dabei ist, die Motivation aufrechtzuerhalten und ein Bewusstsein für die sprachlichen Phänomene der Zielsprache zu entwickeln.[65]
Sofern sich die Lerner jedoch über die Basisvarietät hinausentwickeln, werden ihr Lexikon und Vokabular nun stetig erweitert. Die kindlichen Zwei- und Mehrwortsätze sind jenen der Basisvarietät Erwachsener im ungesteuerten Zweitspracherwerb sehr ähnlich.

Die Endphase beinhaltet den für die Zielsprache charakteristischen Äußerungsaufbau. Die Sprache des Lerners unterscheidet sich nicht mehr auffällig von jener der Umgebung, Allerdings stellt die perfekte Reproduktion einen Grenzfall dar:

[63] Kutzer: S. 58f.
[64] Caprez-Krompàk (2010): S. 58
[65] Aba/Kaminski (2005): S. 6f

Laut Selinker (1972) erreichen nur 5% aller Zweitsprachlerner muttersprachliches Niveau.[66]

2.2.6. Der gebrauchsbasierte Ansatz – Sicht der kognitiven Grammatik

Neben den hier dargestellten größeren Zweitspracherwerbstheorien gibt es auch einige kleinere und neuere, die sich innerhalb der letzten Jahre entwickelt haben und als gebrauchsbasiert bezeichnet werden. Einer dieser Ansätze geht aus der kognitiven Grammatik hervor und wurde insbesondere von Tomasello (1998, 2003) und auch Langacker (1987, 1991) beschrieben und vertreten.

Ausgehend von der Rezension Goldbergs Constructions (1995) von Tomasello (1998) wurde die Anwendung der Kognitiven Grammatik und der Konstruktionsgrammatik auf den Spracherwerb inspiriert. Der konstruktionsgrammatische Ansatz berücksichtigt, im Gegensatz zu den damals dominanten formal linguistischen Theorien, die Bedeutung und Funktion sprachlicher Strukturen. Die eigentliche Anwendung der Sprache, nämlich die Kommunikation, wird als Motor für die Entstehung sprachlicher Strukturen gesehen. Dieser gebrauchsbasierte Ansatz der Spracherwerbsforschung postuliert zwei wesentliche Prämissen über Sprache:

a. „Meaning is use“ – Die Bedeutung eines Ausdrucks ergibt sich aus dessen Sprachgebrauch.
b. „Structure emerges from use.“[67]

Wenn die Form- als auch Bedeutungsseite sprachlicher Ausdrücke als gebrauchsbasiert gesehen wird, impliziert dies, dass sowohl Form als auch Funktion sprachlicher Einheiten aus dem Sprachgebrauch abgeleitet und schließlich auch erworben werden können. Laut Tomasello sind dazu jedoch zwei kognitive Fähigkeiten notwendig – zum einen die Fähigkeit, Intentionen des Gesprächspartners zu erkennen (Intention reading), wodurch es möglich ist, die Referenz einer Aussage zu interferieren, zum anderen die Fähigkeit dazu, sprachliche Muster im Input zu erkennen, dank derer die Lernenden

[66] Kutzer: S. 58f
[67] Behrens (2011): S. 166

wiederkehrende sprachliche Elemente identifizieren können (Pattern finding). Während die Fähigkeit der Intentionserkennung als Voraussetzung des Bedeutungserwerbs gilt, ist zur Erkennung der sprachlichen Formseite die Mustererkennung notwendig.

Die Kognitive Grammatik (CG) von Langacker (1987, 1991) geht von einer einheitlichen Repräsentation von Form- und Bedeutungsaspekten von Konstruktionen aus und gilt als Strömung der Konstruktionsgrammatik. Hauptunterscheidungsmerkmal von anderen Ansätzen ist jedoch, dass Konstruktionen bei Langacker als morphologisch oder syntaktisch *komplexe* symbolische Einheiten einer Sprache gelten, worunter Morpheme wie das Lexem Tisch oder Flexionsmorphem –e *nicht* fallen. Konstruktionen entsprechen in diesem Ansatz eher sprachlichen Zeichen im Sinne de Saussures, wobei anzumerken ist, dass deren Inhaltsseite nicht ausschließlich semantische Informationen umfasst. Auch das Kriterium der Nicht-Kompositionalität entfällt, jedoch beschreiben Konstruktionen insgesamt ein Inventar an konventionellen sprachlichen Einheiten, wie sie auch in anderen Strömungen charakterisiert werden, die in verschiedensten Beziehungen zueinander stehen.

Besondere Bedeutung kommt in Langackers Ansatz Schemata/Schemen in Form von Bezugspunkten und Profilen zu: Einzelne Bestandteile verbinden sich zu einer Struktur, beziehungsweise Konstruktion, indem der schematische Bezugspunkt der Präposition mit dem semantischen Profil des Nomens in Verbindung gesetzt wird – die Präposition bestimmt dabei das semantische Profil der kompletten Struktur. Nennenswert ist auch, dass Langacker Polysemie in einem höheren Maße zulässt als Goldberg, da das häufige Auftreten von Verben in bestimmten Strukturen ebenfalls zu kognitiven Verfestigungen führen kann, welche sich wiederum auf deren Semantik auswirkt.[68]

Da sprachliche Einheiten nach Langacker als symbolisch gelten und ihre Form- und Bedeutungsseite untrennbar miteinander verbunden sind, impliziert dies, dass auch für den Spracherwerb beide Seiten relevant sind und gemeinsam erworben werden - dies umfasst auch die wahrnehmbaren Manifestationen in Laut, Schrift, sowie Mimik und Gestik.

[68] Ziem/Lasch (2013): S. 42

2.3. Fazit und Bedeutung für den Arbeitsverlauf

Nach intensiver Auseinandersetzung mit allen hier dargestellten Zweitspracherwerbstheorien lässt sich sagen, dass zwar jede von ihnen wichtige und neue Aspekte einbringt, bislang aber dennoch keine einheitliche und wissenschaftlich abgesicherte Theorie vorhanden ist, die den Zweitsprach-erwerb umfassend beschreibt.

Was nach Betrachtung aller Modelle jedoch hervorgeht ist die Tatsache, dass der Erwerb einer zweiten Sprache nicht ausschließlich den Erwerb eines fremden Regelsystems bedeutet und nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich die L2 in *vollständiger* Abhängigkeit zur L1 entwickelt.

Für eine Darstellung der Relevanz konstruktionsgrammatischer Elemente im L2-Erwerb erscheint die Unterstreichung folgender Merkmale, der hier dargestellten Zweitspracherwerbstheorien, am wichtigsten:

Insbesondere die in der Monitorhypothese genannte und beschriebene Überwachungseinheit der Sprachproduktion erscheint äußerst interessant und auch wichtig in Bezug auf Konstruktionen und formelhafter Sprache. Bei Phraseologismen und formelhaften Sequenzen im Allgemeinen handelt es sich in der Regel um relativ flüssig produzierte sprachliche Äußerungen, da ihre Einzelteile zusammenhängend abgespeichert und immer gemeinsam verwendet werden. Unter Stress und in vielen alltäglichen Kommunikationssituationen, wenn wir nicht viel Zeit haben, um unseren sprachlichen Output zu überdenken, kann es zu zielsprachlich falschen Wendungen, Aussagen und Phraseologismen kommen – besonders der Erwerb und Gebrauch Letzterer erfordert in der L2 viele Ressourcen; sie müssen besonders anfangs immer wieder bewusst geübt und abgerufen werden.

Doch das Ausmaß ist selbstverständlich, wie so vieles, vom Zweitsprachniveau, Geübtheit und sprachlichen Wissen, sowie auch von individuellen Faktoren abhängig.

Für den Zweck dieser Arbeit ferner relevant ist auch die Frage nach der Rolle der L1 im Zweitspracherwerb, insbesondere hinsichtlich des Phraseologis-

menerwerbs. Es wurde in der Forschung nachgewiesen, dass es erst fortgeschrittenen L2-Lernern möglich ist, ohne Aktivierung der L1 auf sprachliches Wissen in der L2 zuzugreifen. Für die Phraseologismen relevant ist besonders die Bedeutungsfindung, die über das mentale Lexikon erfolgt. Um die Bedeutung idiomatischer Wendungen in der L2, die hier im weiteren Verlauf untersucht werden sollen, trotz ihrer Unvorhersagbarkeit identifizieren zu können, werden bis ins fortgeschrittene Stadium L1-Konzepte aktiviert, was in Kapitel 5 noch einmal genauer erörtert wird.[69] Die Thesen der Kontrastivhypothese scheinen in diesem Punkt tragend zu sein, da sie die Bedeutung der L1 unterstreichen und postulieren, dass Neues in der L2 unter der Perspektive der Muttersprache gesehen und verarbeitet wird.

Dies lässt sich selbstverständlich nicht pauschalisieren und auf alle Inhalte, die einem im Erwerbsprozess begegnen, umlegen, doch im Falle des Erwerbs von Phraseologismen scheint es zielführend und naheliegend zu sein.

Formelhafte Sprache wird von vielen Forschern, darunter auch Wong Fillmore (1976) als Zwischenschritt zur zielsprachlich korrekten Sprachproduktion, gesehen. In diesem Punkt lassen sich Analogien zur Interlanguage-Hypothese aufzeigen, die die sich entwickelnde Sprache L2-Lernender ebenfalls als solche Zwischenstufen beschreibt, die der Zielsprache immer ähnlicher wird. Selinker beschreibt sie als „kreativ“ und „zielgerichtet“, was angesichts der Befassung mit Phraseologismen und Konstruktionen in dieser Arbeit ebenfalls als wichtige Grundlage des Zweitspracherwerbs gesehen werden kann. Die Interlanguage-Hypothese bietet der Sprachentwicklung der L2 viele Freiräume und geht davon aus, dass sprachlicher Input seitens der Lernenden aufgenommen und stetig modifiziert wird – ihre Thesen sind für die Konstruktionsgrammatik also maßgebend und besonders bedeutsam.

Dass sich die L2 in Abhängigkeit zur L1 entwickelt ist *bis zu einem gewissen Grad* mehrfach nachgewiesen worden und zudem auch naheliegend. Als Voraussetzung für die Entwicklung bestimmter Kompetenzen in der L2 postuliert die Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese, dass diese vorab erst in der L1 ausgebildet worden sein müssen. Auch die sogenannte phraseologische Kompetenz, die in Kapitel 5 noch einmal thematisiert wird und

[69] Hallsteinsdóttir (2001): S. 29

die Voraussetzung für das Verstehen von Phraseologismen darstellt, würde in diesem Punkt der These zutreffen.

Die eben genannten Erkenntnisse, Theorien und Thesen einzelner Ansätze ergeben in Kombination ein logisches Konstrukt, das sich sehr gut auf die Thematik der formelhaften Sprache im Zweitspracherwerb umsetzen lässt, weshalb im weiteren Arbeitsverlauf von diesen als Grundlage ausgegangen wird.

Obwohl sich der gebrauchsbasierte Ansatz der Spracherwerbsforschung nicht *explizit* mit dem Zweitspracherwerb befasst, lassen sich gewisse darin erarbeitete Kenntnisse zur Beziehung zwischen Konstruktionsgrammatik und Spracherwerb jedoch sehr wohl auf diesen umlegen. Insbesondere die Hypothese, dass Sprache durch den Sprachgebrauch erworben werden kann, hat sich auch in der Zweitspracherwerbsforschung bestätigt: je mehr in der Zielsprache kommuniziert wird, desto mehr Input steht den Lernenden zur weiteren Analyse und Modifikation zur Verfügung. Im Rahmen der Forschung Wong Fillmores (1976) hat sich der daraus resultierende bessere Lernerfolg anhand der Probandin Nora gezeigt (siehe Kapitel 4.2.).

Auch die kognitiven Fähigkeiten der Intentions- und Mustererkennung tragen bei Lernenden dazu bei, gewisse Aussagen auch mit wenig sprachlichem Vorwissen in der L2 anhand ihres Kontextes und der Deutung der Sprecherabsicht zu erkennen und situativ angemessen weiterzuverwenden. Die postulierte Mustererkennung hat sich in den bisher vorgestellten Untersuchungen und Thesen darin gezeigt, dass die Lernenden formelhafte Aussagen im Input überhaupt erst erkennen und schließlich aufspalten können. Langackers Schemata, die er als die Verbindung einzelner morphologischer Bestandteile zu komplexeren Strukturen, also Konstruktionen, beschreibt, deren regierendes Element eine Präposition darstellt, lassen sich ebenfalls deutlich auf den Gebrauch formelhafter Sprache und die Bildung von Konstruktionen umsetzen, ebenso wie die Ansicht, dass Kommunikation den Motor für die Entstehung sprachlicher Strukturen darstellt. Der gebrauchsbasierte Ansatz weist aus diesen Gründen ebenfalls wichtige Züge auf, die für den weiteren Arbeitsverlauf von Relevanz sind.

2.4. Herausforderungen und bisherige Lösungsansätze

Besonders in Schulen und anderen Kinderbetreuungsinstitutionen wird immer wieder festgestellt und thematisiert, dass es ein breites Spektrum an sprachlichen Schwierigkeiten zu bewältigen gibt – sowohl im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, als auch bei migrationsbedingter Zweitsprache.

Im folgenden Abschnitt werden bekannte Probleme im Zweitspracherwerb genannt und auch angeführt, wie diesen bisher begegnet wurde; welchen Beitrag die Konstruktionsgrammatik zur Lösung dieser Herausforderungen leisten kann, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch erörtert werden.

2.4.1. Motivation und Methodik

Fremdsprachenkenntnisse stellen bis zu einem gewissen Grad sicherlich einen wichtigen Teil der Allgemeinbildung dar – aus diesem Grund wird im deutschsprachigen Raum, sowie nahezu weltweit, bereits früh damit begonnen, neben der Weiterbildung der muttersprachlichen Kenntnisse auch (zumindest) eine Fremdsprache zu erwerben. Doch obwohl die Bedeutung und der Nutzen von Sprachen in unserer immer stärker vernetzten Welt eigentlich auf der Hand liegen, kommt es Fremdsprachenlehrern zufolge immer wieder dazu, dass sie ihren Schülern ins Bewusstsein rufen müssen, *wozu* sie diese Sprache(n) wirklich lernen sollen.[70] Der Erwerb von Fremdsprachen ist immer mit einem gewissen Aufwand verbunden, der sich niemals vollständig umgehen lässt – doch zumindest reduzieren, beziehungsweise weniger spürbar machen, kann man ihn.

Motivation kommt eine essentielle Rolle im Zweitspracherwerb zu [71] – doch im Rahmen des Schulunterrichts steht sie oftmals dem damit verbundenen Zwang gegenüber. Alleine aufgrund der Tatsache, dass nicht alle Lerninhalte mit den jeweiligen Interessen der Lernenden korrelieren, ist der Einsatz extrinsischer Motivationslagen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts

[70] Dralo (2012): S. 1
[71] Alm (2007): S. 1

nur selten vermeidbar. Es ist bekannt, dass allgemeine Faktoren wie Bestrafung, Termindruck, Überwachung, Wettbewerb und Bewertung die intrinsische Motivation Lernender mindern, da ihnen durch diese Autonomie genommen wird.

Doch welche Elemente, die explizit im Fremdsprachenunterricht auftreten, beeinträchtigen diesen?

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan (1985, 2002) betrachtet den Menschen als aktives Wesen, das sein volles Potential entfalten will und deshalb in seiner Umgebung nach Herausforderungen sucht, um seine psychologischen Grundbedürfnisse zu befriedigen. Eine wesentliche Rolle spielt dabei das soziale Umfeld des Lernenden, da es das natürliche Bestreben nach Entwicklung verstärkt oder einschränkt.[72] Es gilt daher, die menschlichen Grundbedürfnisse auch im Fremdsprachenunterricht (FSU) bestmöglich zu erfüllen, um zu einer besseren Motivation beizutragen:

Das Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit spielt im FSU eine zentrale Rolle – sich in der Zielsprache auszutauschen und mit Menschen der Zielsprachenkultur erfolgreich in Kontakt treten zu können stellt einen der größten Motivationsfaktoren beim Erwerb einer Fremdsprache dar. Doch gerade im gesteuerten Erwerb ist dies nicht immer gegeben und führt zu einem Herabsinken der Motivation.

Der situative Kontext ist im Klassenzimmer ein vollkommen anderer als in „natürlichen“ und lebensnahen Sprechsituationen. Obwohl es mittlerweile sehr viele Lehrwerke gibt, die den Fokus darauf legen, möglichst authentisch und realitätsnah zu arbeiten, leidet die Motivation der Lernenden oftmals dennoch darunter, dass der FSU als von der Realität isoliert empfunden wird.

Aus diesen Gründen ist es erforderlich, die Schüler dazu anzuregen, selbstständig und kooperativ zu arbeiten und ihre Ausdrucksmöglichkeiten effizient zu schulen – sowohl verbal als auch nonverbal. Die dafür notwendigen Arbeitsformen und Unterrichtsverfahren müssen gemeinsam mit altersadäquaten Themen und Inhalten auf die aktuelle Lebenssituation der Lernenden an-

[72] Alm (2007): S. 7f

gepasst werden. Darüber hinaus ist es nur von Vorteil auch kulturelle und gesellschaftliche Aspekte des Zielsprachenlandes in den Unterricht zu integrieren, so gut dies die situativen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen jeweils ermöglichen.[73]

Darüber hinaus existieren zwei weitere Grundbedürfnisse, die in Bezug auf den Zweitspracherwerb eine nicht unwesentliche Rolle spielen:

> *Das Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung bezieht sich auf das Gefühl, einer Aufgabe gewachsen zu sein und durch ihre Bewältigung etwas erreicht zu haben. Um dieses Gefühl der Wirksamkeit zu erlangen, suchen wir nach optimalen Herausforderungen und nach Möglichkeiten, unseren Fähigkeiten Ausdruck zu verschaffen.*
> *[…]*
> *Das Bedürfnis nach Autonomie bezieht sich auf die natürlichen Tendenzen, sich selbst als Handelsinitiator erleben zu wollen, für eigene Entscheidungen verantwortlich zu sein, aus Interesse zu handeln und den Zustand der Fremdbestimmung zu meiden oder sich ihm zu widersetzen.* [74]

Neben dem Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit ist es auch wichtig, dass die Lernenden das Gefühl haben, bei ihrem Tun erfolgreich zu sein – ist dies nicht der Fall, so wird die Internalisierung erschwert. Die intrinsische Motivation steht stark mit dem dabei erlebten Gefühl der Autonomie zusammen – „Wenn Lernende sich mit dem Ziel einer Übung identifizieren, ihren Sinn einsehen und von ihrer Notwendigkeit überzeugt sind, kann ihr Verhalten als autonom bezeichnet werden."[75]

Ein wesentlicher Aspekt des Zweitspracherwerbs stellt zweifelsfrei die Schulung mündlicher Fähigkeiten und der Sprachkompetenz dar. Gerade dabei ist es wichtig mit Themen zu arbeiten, die aus der Lebenswelt der Lernenden stammen – es fällt einem wesentlich leichter über etwas zu reden, das man als interessant und angenehm empfindet.

> *When students talk about what they want to and are interested and attentive, teachers often feel they are off the subject and must get back to the content. Yet when students do talk about what relates to them, there is increased attention.*[76]

[73] Czarnecka (2010a): S. 40f
[74] Alm (2007): S. 7
[75] Alm (2007): S. 10
[76] Dralo (2012): S. 1

2.4.2. Semilingualismus

Der Begriff des Semilingualismus wurde bereits in den 1960er Jahren im Zuge der problematischen sprachlichen Entwicklung von Kindern eingewanderter Familien thematisiert. In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, dass die Muttersprache jener Lerner, die sich aufgrund von Migration in einem fremdsprachigen Land aufhalten, schneller verlernt wird, als sich die Fremdsprachenkenntnisse entwickeln. In Folge werden beide Sprachen nicht ausreichend und gemäß der gesellschaftlichen Anfoderungen entwickelt.[77]

In der von Skutnabb-Kangas und Toumaa (1972) durchgeführten Untersuchung in Schweden hat sich das Phänomen des Semilingualismus deutlich gezeigt: darunter versteht man unzulängliche Kenntnisse sowohl der Muttersprache, als auch der Zweitsprache, worunter die interpersonellen Kommunikationsfähigkeiten eines Individuums leiden, die wiederum das Leseverständnis und die Problemlösungsfähigkeit beeinträchtigen. Verantwortlich für die Entstehung von Semilingualismus sind gesellschaftliche Faktoren und Missstände, sowie fehlende muttersprachliche Kenntnisse, aufgrund welcher man auch in einer Zweitsprache nicht oder nur sehr schwer über das Niveau der Muttersprache hinauskommt.[78] Die muttersprachliche Kompetenz ist von vielen Faktoren abhängig, die sich nicht immer günstig beeinflussen lassen. So ist es von Bedeutung, ob die L1 eine Minderheitensprache darstellt, oder von der Majorität gesprochen und beherrscht wird. In direktem Zusammenhang damit stehen sprachlicher Input und sprachliche Stimulation, die man erfahren würde, wenn es sich bei der Muttersprache um eine bekannte im Land handelt, so wie es in Kanada der Fall war. Der soziale Status und die soziokulturellen Bedingungen der Lernenden und ihrer Angehörigen spielen ebenfalls eine Rolle

Um Semilingualismus zu vermeiden, beziehungsweise sogar vorzubeugen, sollte die L1 gefördert, geschult und gelehrt werden – insbesondere dann, wenn es sich um die Sprache ethnischer Minderheiten handelt, das Prestige der Sprache gering ist, oder die Familie aus ungünstigen sozioökonomischen Verhältnissen stammt. Die Förderung der Muttersprache kann sich positiv auf

[77] Kracht (2007): S. 443
[78] Lengyel (2001): S. 35

die Entwicklung der L2 auswirken, trägt zum Selbstbild und zur Sicht des Einwanderungslandes bei, begünstigt die kognitive Entwicklung des Kindes, indem es Kontakte zu Gleichaltrigen ermöglicht und gewährleistet langfristig Schulmotivation und Schulerfolg. [79]

Das österreichische Gesetz sieht zwar vor, dass muttersprachlicher Unterricht für Schüler ab einer gewissen Klassenstärke angeboten wird, allerdings basiert der Besuch dieser Schulstunden auf freiwilliger Basis und wird nicht immer genutzt.

2.4.3. Mangelnde Stimuli und unterschiedliche Voraussetzungen

Gehen wir noch einmal von Cummins Monitorhypothese und der damit verbundenen Theorie zu BICS und CALP aus. Wie bereits erwähnt entwickelt sich der CALP-Bereich aufgrund der Grundlage des BICS und inkludiert all jene Fertigkeiten, die beherrscht werden müssen, um die Schriftsprache zu entwickeln – darunter fallen unter anderem Lesestrategien, Textsortenkenntnisse, sowie metasprachliches Wissen.

Wenn ein einsprachiges Kind mit altersadäquat ausgebildeten BICS zur Schule geht, daraufhin in derselben Sprache CALP-Kompetenzen ausbildet und Unterstützung in Form eines Elternhauses, das auf schriftsprachliche Traditionen wie Vorlesen Wert legt, erfährt, trägt dies zu einer begünstigten Sprachentwicklung bei.

Im gleichen Fall eines Kindes mit anderer Muttersprache ist die Ausgangssituation oftmals eine vollkommen andere, da die BICS-Fähigkeiten der L2, in der es die Schule besucht, noch nicht ausreichend ausgebildet werden konnten, da ihm beispielsweise Kontaktmöglichkeiten und Anregungen in der L2 fehlen. Dadurch mangelt es dem Kind an den sprachlichen Grundlagen, um das in der Schule vorhandene Angebot zum Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen richtig zu nutzen – werden auch im Elternhaus und im sozialen Umfeld in der L1 nicht genügend Möglichkeiten gefunden, um den CALP-Bereich in dieser auszubilden. Die sozialen Unterschiede sind also auch im Zweitspracherwerb deutlich spürbar und hängen stark mit dem zur Verfügung stehenden zielsprachlichen Input zusammen.

[79] Lengyel (2001): S. 36f

Zwar gibt es Förderprogramme für Kinder mit Migrationshintergrund und auch für Einwanderer und Studenten, die sich im Zielland aufhalten und die Sprache erwerben beziehungsweise ihre sprachlichen Fähigkeiten erweitern wollen, doch da sich der BICS-Bereich sehr schnell entwickelt, zeigen sie oftmals keine richtige Wirkung.

Dollnick (2000) hat im Rahmen einer Klassenarbeit in der 5. und 6. Klasse zu den Passivkonstruktionen festgestellt, dass von 15 Schülern lediglich zehn versucht haben, das Passiv überhaupt zu bilden: vier (darunter zwei deutschsprachige) konnten das Passiv konstruieren, acht mehrsprachigen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache gelang dies nicht. Obwohl auch deutschsprachige Kinder das Passiv erst im Alter von ca. neun Jahren beherrschen, entwickeln sie davor bereits eine rezeptive Kompetenz dafür – da L2-Lerner weniger zielsprachlichen Input genießen, zeigt diese Untersuchung, dass diese fehlenden Stimuli dafür verantwortlich sind, keine rezeptive Kompetenz für Passivkonstruktionen – und sicherlich auch viele andere sprachliche Phänomene – auszubilden und in weiterer Folge in ihren aktiven Sprachschatz zu integrieren, weiterhin zu üben, etc..[80]

Mangelnde zielsprachliche Stimuli gelten allgemein als großes Problem im Rahmen des gesteuerten, und im Zuge mangelnder Integrationsbereitschaft im Zielland jedoch auch des ungesteuerten, Fremdspracherwerbs. Ist die Zweitsprache in der eigenen Heimat unterrepräsentiert und besteht kaum Zugang zu zielsprachlichen Medien, wird der Erwerbsprozess in vielerlei Hinsicht erschwert, da sich mangelnder Input auf viele Bereiche auswirkt.

Es zeigt sich ferner ein deutlicher Zusammenhang zwischen Motivation und der Menge an Stimuli, derer man ausgesetzt ist – sofern das eigene Bestreben, die L2 zu verbessern, hoch ist, wird man sein Möglichstes tun, um an zielsprachlichen Input in Form von Medien oder Gesprächspartnern zu kommen. Besonders aktuell, zu Zeiten des Internets und starker globaler Vernetzung, kann man vielerorts auf fremdsprachliche Medien jeglicher Art zugreifen – selbst bei Sprachen mit einer nur geringen Sprechergruppe. Musik, Podcasts, Fernsehprogramme, die man via Internet von überall auf der Welt

[80] Rösch (2005): S. 17

abrufen kann, Filme, Bücher und Radioprogramme lassen sich mit ein wenig Engagement finden und stetig rezipieren.

2.4.4. Negativer Transfer (Interferenzen)

Ein oftmals beobachtetes Phänomen stellt der negative Transfer der L1 auf die L2 dar, der bereits im Rahmen der verschiedenen Zweitspracherwerbstheorien zur Sprache kam. Darunter versteht man die Anwendung grammatischer Regeln der Erstsprache auf die Zweitsprache, obwohl diese unterschiedlich ausfallen und sich nicht übertragen lassen.[81]

Kontrastive Sprachanalysen gehen davon aus, dass Strukturunterschiede zwischen L1 und L2 je nach Ausprägungsgrad zu Beeinträchtigungen des Zweitspracherwerbs führen können – zurückzuführen ist dies auf negativen Transfer, respektive Interferenzen. Diese können in jedem sprachlichen Entwicklungsbereich vorkommen, dazu gehören Aussprache, Grammatik, Lexikon, Wordbedeutung und Pragmatik. Besonders im phonologischen und phonetischen Bereich, wenn die L2 Laute aufweist, die in der L1 nicht existieren, kann es zu Aussprachefehlern kommen.[82]

Ein diesbezüglich häufig angeführtes Beispiel stellt die End-Stellung des Verbes im deutschen Nebensatz dar, das zahlreiche Deutschlernende vor eine Herausforderung stellt (Hauptsatz-Nebensatz-Asymmetrie).

Die folgende Abbildung illustriert die sprachlichen Fortschritte eines Italieners, der als Jugendlicher nach Deutschland ausgewandert ist und die L2 Deutsch auf natürlichem Wege, ohne Fremdsprachunterricht, erworben hat. Beide Sprachen, Italienisch und Deutsch, unterscheiden sich dahingehend, als dass das Verb im italienischen Haupt- und Nebensatz jeweils an der gleichen Stelle steht.

[81] Müller (2005): S. 19
[82] Kracht (2007): S. 450f

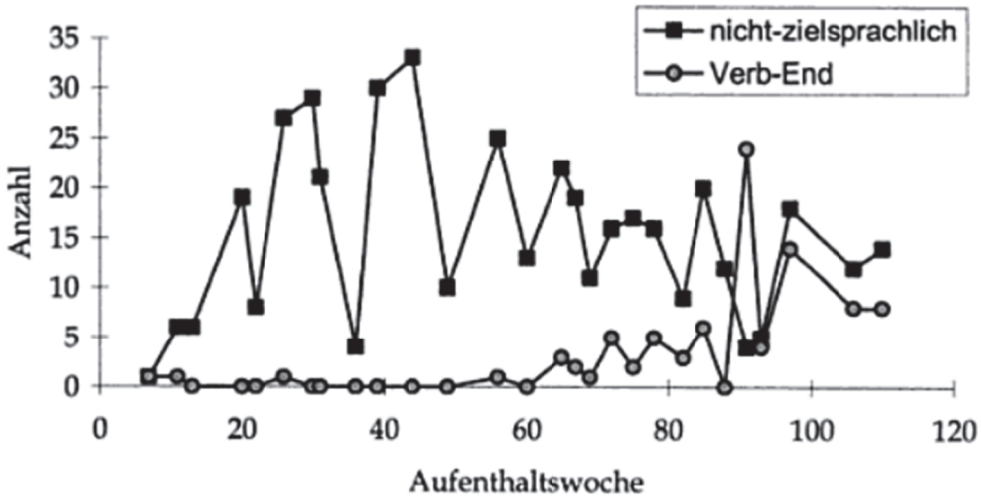

Abb. 3: Verlauf der L2-spezifischen Verb-End-Stellung, Müller (2005)

Anhand der Grafik ist ersichtlich, dass der Lernende mit zunehmender Aufenthaltsdauer zwar deutliche Fortschritte macht, die Nebensatzbildung jedoch auch zum Ende der Untersuchung noch immer nicht annähernd zielsprachlich beherrscht wird. Betrachtet man die aufgezeichneten Daten der Studie im Detail, so ist ersichtlich, dass der Lernende das Finitum im Nebensatz bei nicht-zielsprachlicher Produktion an jene Stelle gesetzt hat, in der es auch im Hauptsatz steht, was wenig überraschend ist. Hierbei kann von negativen Transferleistungen der L1 auf die L2 ausgegangen werden, da die transferierte Eigenschaft nicht mit jener der Zielgrammatik des Deutschen übereinstimmt.[83]

2.4.5. Angst vor Fehlern

Gerade dann, wenn man in der zweitsprachlichen Kommunikation noch sehr unsicher ist und über ein eher geringes Repertoire an Vokabeln und Grammatikregeln verfügt, vermeiden viele Lernende kommunikative Situationen, da sie Angst davor haben, Fehler zu machen, nicht verstanden zu werden, oder sich aufgrund ihrer noch mangelnden Sprachkenntnisse zu „blamieren".

Das Unvertraute in der Zweitsprache kann in Form merkwürdiger Laute, ungewohnter Betonungen oder auch unverständlicher Gesten als bedrohlich empfunden werden, so dass die Neugier an der Sprache gemindert wird.

[83] Müller (2005): S. 21f

Gemachte Fehler können zu Bedrohungen der eigenen Identität führen und das Selbstwertgefühl Lernender extrem herabsetzen – daraus lässt sich schließen, dass das Lernen einer Fremdsprache besonders im Anfangsstadium besonders verletzbar ist. [84]

Einen pauschalen Lösungsweg gibt es für dieses Problem nicht, jedoch ist es als Lehrperson auf jeden Fall erforderlich und förderlich, eine angenehme und positive Lernatmosphäre zu schaffen, in welcher Fehler als wichtiger Prozess des Spracherwerbs angesehen werden und auch dementsprechend nicht negativ konnotiert sind. Dies trägt sicherlich bei sehr vielen Lernern dazu bei, sich sprechen und interagieren zu trauen, doch der Rest liegt am Individuum selbst, das trotz womöglich intern vorhandener Blockaden noch „über seinen Schatten springen“ muss.

2.4.6. Ausbildung bestimmter Strukturen und Kompetenzen

Im Rahmen der DaZ-Forschung wurde festgestellt, dass bestimmte grammatische Strukturen, den Lernenden Probleme bereiten können. Harnisch (1993) untersuchte den Erwerb der L2 Deutsch türkischsprachiger Schüler in der 3. und 4. Klasse im Rahmen eines Schulversuchs bilingualer Erziehung und zeigte auf, dass besonders der Erwerb der Morphologie, Umgang mit Präpositionen, Deklination, sowie die korrekte Verwendung unregelmäßiger Verbformen nur mangelhaft beherrscht wurden.[85] Da gerade diese Bereiche in der deutschen Sprache selbst für deutschsprachige Kinder oftmals eine Herausforderung darstellen, kann diese Feststellung selbstverständlich nicht auf jede L2 übertragen werden. Dennoch zeigt sich die Tendenz, dass Inhalte, die viel Übung und auch Auswendiglernen (wie in Form der unregelmäßigen Verben) erfordern, im Zweitspracherwerb zu Problemen führen *können*, was man bis zu einem gewissen Grad wiederum auf Motivation, Methodik und teilweise auch mangelnde Stimuli zurückführen kann.

Oftmals wird angenommen, dass der L2-Erwerb einer U-förmigen Kurve ähnelt, da Lernende Elemente zu Beginn oftmals zielsprachenkonform anwen-

[84] Apeltauer (1997): S. 106f
[85] Rösch (2005): S. 17

den, diese dann wieder von der Zielsprache abweichen und sich in einem dritten Erwerbsschritt dieser wieder annähern.

Am Beispiel der Vergangenheitsbildung im Präteritum mit den eben genannten unregelmäßigen Verben lässt sich ein ähnlicher Verlauf in folgendem Fall erkennen:

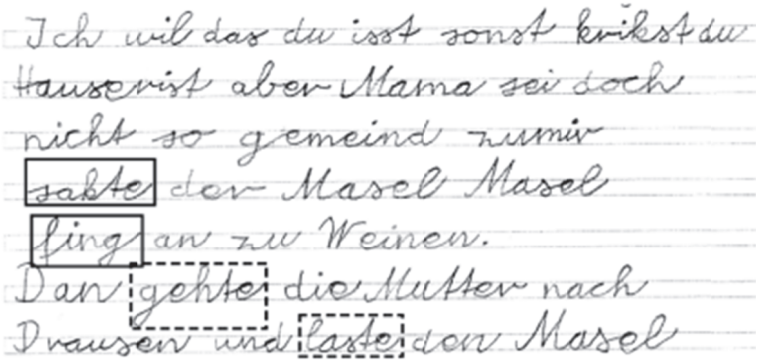

Abb. 4: Beispiel unregelmäßiger Verbbildung am Ende des 2. Schuljahres

Die mit einem durchgezogenen Rahmen versehenen Verben wurden (zumindest grammatisch) zielsprachenkonform gebildet, während die gestrichelten Rahmen abweichende Verbformen beinhalten. Anhand dieses Ausschnitts ist ersichtlich, dass der Formerwerb viel Zeit in Anspruch nimmt und die These des U-förmig verlaufenden L2-Erwerbs sich in diesem Punkt bestätigt – was jedoch noch keinen empirischen Beweis für ihre Korrektheit darstellt. [86]

2.4.7. Fazit

Die Fülle auftretender Probleme im L2-Erwerb macht deutlich, wie komplex und herausfordernd dieses Phänomen ist. Nicht alle der eben genannten Punkte lassen sich (von außen) bewusst beeinflussen und steuern, da vielen interne Faktoren zugrunde liegen. Es ist wichtig, ein gewisses Maß an Bewusstsein für Herausforderungen im Zweitspracherwerb zu erwecken, um diesen so gut wie möglich gerecht werden und Lösungen finden zu können. Insbesondere die Problematik rund um die motivationale Komponente wird als essentiell gesehen und bedarf verschiedenster Herangehensweisen, um

[86] Grießhaber (2006): S. 6

förderliche Maßnahmen etablieren zu können. Die damit verbundenen Bedürfnisse nach Erfolg, sozialer Zugehörigkeit, etc. sollten von jeglichen Fremdsprachenlehrern berücksichtigt und bedacht werden.

Einige der eben genannten Probleme betreffen auch den zielsprachenkonformen Gebrauch von Phraseologismen, welcher am ehesten in den Bereich der Ausbildung bestimmter Strukturen und Kompetenzen entfällt, wobei auch negative Transferleistungen nicht auszuschließen sind.

Mögliche Beiträge der Konstruktionsgrammatik zur Problemlösung werden im Laufe der Arbeit an den jeweiligen Punkten genannt und erörtert werden. Es sei an dieser Stelle jedoch bereits erwähnt, dass sie insbesondere im Bereich der Motivation und Kommunikationsfähigkeit Bedeutsames leisten kann.

3. Konstruktionsgrammatik und formelhafte Sprache

Bei der Konstruktionsgrammatik handelt es sich um ein neuartiges Modell zur Beschreibung und Erklärung unserer Sprache. Sie stellt keine Grammatik im Sinne der Dudengrammatik dar und es gibt keine Regelsysteme, die ihr zugrunde liegen. Vielmehr wird sie als eine Grammatik im Sinne der Sprachtheorie verstanden, so wie die generative Grammatik (TG), oder auch Valenzgrammatik. Bei der Konstruktionsgrammatik (im Folgenden kurz „CxG" für „Construction Grammar" genannt) handelt es sich um eine wissenschaftliche Grammatik, die untersucht, wie Sprache erklärt werden kann, aufgebaut ist und funktioniert.

Ihr Ziel, ein umfassendes Modell sprachlicher Strukturen zu entwickeln und dabei nicht als allgemeingültige Theorie zu gelten, sondern psychologisch plausibel zu sein, unterscheidet sie maßgeblich von anderen Grammatikmodellen.[87] Eine weitere Intention der CxG besteht darin, die theoretische Durchdringung der Sprache in ihrer Gesamtheit zu beschreiben.[88] Gegenstandsbereich der Konstruktionsgrammatik ist die Grammatik einer natürlichen Sprache. Sie versteht Sprache als soziales Faktum, wonach sprachliche Strukturen daraus entstehen, dass sie in Kommunikationssituationen eingesetzt werden. Grammatische Konstruktionen stellen die Bausteine dieser Grammatik dar. Im Gegensatz zu anderen Ansätzen geht die Konstruktionsgrammatik von keinem genetisch angeborenen Sprachcode aus, sondern sieht die Sprachfähigkeit als wichtiges soziales Mittel an, das gemeinsam mit anderen kognitiven und sozialen Fähigkeiten die notwendige Bedingung für die menschliche Sprachkompetenz bildet.[89] Sprache und Grammatik werden zu diesem Zweck als Werkzeug des Menschen angesehen.

Die Konstruktionsgrammatik bildet jedoch noch kein einheitliches und in sich abgeschlossenes Konzept – bisher handelt es sich dabei lediglich um eine

[87] Ziem/Lasch (2013): S. 1
[88] Müller (2013): S. 238
[89] Ziem/Lasch (2013): S. 8f

Gesamtheit sprachwissenschaftlicher Theorien, die lose miteinander zusammenhängen.[90]

Nach Vorstellung der Konstruktionsgrammatik bildet die Grammatik einer Sprache eine Art Netzwerk, auch Inventar genannt, von Konstruktionen, die in bestimmten hierarchischen Verhältnissen zueinander stehen. Wie diese Beziehungen aussehen, unterscheidet sich innerhalb der verschiedenen Strömungen der CxG wesentlich voneinander.[91]

Laut Chomskys Sprachtheorie ist es dem Menschen nur bis zu einem gewissen Alter möglich, die Grammatik, beziehungsweise das Regelwerk, einer natürlichen Sprache auf natürlichem Wege zu erwerben – die Konstruktionsgrammatik eröffnet hier jedoch vollkommen neue Perspektiven, die besonders für den Fremdsprachenunterricht, und damit auch den Zweitspracherwerb, von Bedeutung sind.[92]

Im Gegensatz zur Transformationsgrammatik geht die Konstruktionsgrammatik von einer unverwechselbaren und oberflächenorientierten Grammatik aus. Dies bedeutet, dass zur Erklärung darüber, wie Grammatik funktioniert, keinerlei sprachliche Tiefenstrukturen, Transformationsregeln oder Einheiten abstrakter, beziehungsweise formal-universaler Natur eingesetzt werden können. Statt dieser gibt es jedoch Konstruktionen als Bedeutungsträger, die zentralen Bausteine jedes Grammatikmodells, welches sowohl Syntax, als auch Semantik als gleichberechtigte Organisationsformen anerkennt. Als solche Konstruktionen werden sowohl lexikalische Elemente, als auch grammatische Strukturen angesehen. Sie bilden konventionalisierte und nicht-kompositionelle Form-Bedeutungspaare verschiedenen Abstraktionsgrades und stellen damit den zentralen Untersuchungsgegenstand der Konstruktionsgrammatik dar.[93] Diese bildet keine eigene Richtung, vielmehr besteht sie aus verschiedenen Strömungen, die sich alle gemeinsam unter dem Begriff der „Konstruktionsgrammatik“ zusammenfassen lassen. Weitere Kennzeichen sind die Verweigerung einer strikten Trennung von Bedeutung und Wörtern und eines Modulsystems. Sprache wird als einheitlich betrach-

[90] Ziem/Lasch (2013): S. 1
[91] Smirnova/Mortelmans (2010): S. 131f
[92] Rostila (2012): S. 216
[93] Ziem/Lasch (2013): S. 1

tet; diese Einheiten bilden Konstruktionen und weisen daher Form und Bedeutung auf, die im Rahmen der Konstruktionsgrammatik eine "symbolische Einheit“ bilden.[94]

3.1. Wozu Konstruktionsgrammatik?

Die Unzufriedenheit darüber, dass sprachliche Phänomene wie Idiome von Seiten der Grammatik zu wenig Bedeutung beigemessen wird, stellte den Ausgangspunkt für die Entstehung der Konstruktionsgrammatik dar. Ziel war es, diesen idiosynkratrischen Elementen den Status peripherer sprachlicher Phänomene zukommen zu lassen – mithilfe der Konstruktionsgrammatik ist es möglich, alle Elemente einer Sprache, auch randständige, erfassen zu können. In diesem Zusammenhang muss nicht mehr zwischen peripheren und Kern-Elementen im Rahmen der Grammatik unterschieden werden.

Auch die syntaktische Komplexität einzelner Elemente ist nicht mehr von Bedeutung, da alle gleichermaßen als Form-Bedeutungs-Paare angesehen werden, wonach Konstruktionen als allgemeines Format sprachlichen Wissens gelten. Dies hat den Vorteil, dass neben diesen keine weiteren Regeln aufgestellt werden müssen und trotzdem alle sprachlichen Elemente, inklusive jener, die von anderen Grammatiken bisher ausgeklammert oder als Sonderfälle betrachtet wurden, beschrieben werden können.[95]

3.2. Was sind Konstruktionen?

Konstruktionen stellen die fundamentalen sprachlichen Einheiten der Konstruktionsgrammatik dar, bei denen Form und Bedeutung untrennbar miteinander verbunden sind.[96] Die zentralste These der Konstruktionsgrammatik lautet, dass Sprachen morphosyntaktisch erschöpfend mit Hilfe von Form-Funktions-Paaren beschrieben werden können. Demnach bestehen Sprachen aus Sicht der CxG also aus Zeichen, weshalb sie Funktionalität besit-

[94] Ziem (2008): S. 177
[95] Ziem/Lasch (2013): S. 18
[96] Smirnova/Mortelmans (2010): S. 137

zen.[97] Croft beschreibt Konstruktionen darüber hinaus als Form-Bedeutungs-Paare, die Informationen beider Seiten bündeln und konventionell miteinander verbinden, sodass sie letztendlich eine symbolische Einheit bilden.[98] Die Form beinhaltet sowohl phonologische, als auch syntaktische Aspekte, während die Bedeutungsseite semantische und pragmatische Bedingungen einschließt.[99]

Die US-amerikanische Linguistin Adele Eva Goldberg, Schülerin George Lakoffs und eine der frühesten ForscherInnen der Konstruktionsgrammatik, entwickelte eine eigene, leicht modifizierte, Definition von Konstruktionen, die sie in ihrer 1995 erschienenen Monografie „A Construction Grammar Approach to Argument Structure" vorstellte und 2006 in ihrem zweiten Werk „Constructions at work" noch einmal erweiterte.[100] Sie betrachtet Konstruktionen aus einem semantischen Blickwinkel und fügt der bisherigen Definition die Komponente der Unvorhersagbarkeit hinzu:

> *According to Construction Grammar, a distinct construction is defined to exist if one or more of its properties are not strictly predictable from knowledge of other constructions existing in the grammar: C is a construction iff$_{def}$ C is a form-meaning pair <F_i, S_i> such that some aspect of F_i or some aspect of S_i is not strictly predictable from C's component parts or from other previously established constructions.*[101]

Demzufolge lassen sich sprachliche Einheiten ausschließlich dann als Konstruktionen kategorisieren, wenn ein Aspekt ihrer Form- oder Inhaltsseite nicht kompositionell ermittelbar oder von bereits etablierten Konstruktionen ableitbar ist.[102]

Sowohl formale, als auch inhaltliche Attribute einer Konstruktion dürfen sich demnach keinesfalls aus ihren einzelnen Komponenten vorhersagen lassen, um nach Goldberg als Konstruktion zu gelten. Selbiges gilt für die Sprache, in der die Konstruktion verfasst ist. Dies bedeutet, dass die Betrachtung der einzelnen Konstruktionsbausteine keinen Schluss auf die Gesamtbedeutung

[97] Rostila (2012): S. 218
[98] Ziem/Lasch (2013): S. 14
[99] Ebd.: S. 10
[100] Ziem/Lasch (2013): S. 11
[101] Goldberg (1995): S. 3
[102] Ziem/Lasch (2013): S. 11

der Konstruktion erlaubt.[103] Um dies zu veranschaulichen, dienen folgende Ausdrücke:

- Sprichwörter *(Morgenstund' hat Gold im Mund)*
- Phraseme *(Die Zelte abbrechen; sich die Finger nach etwas lecken)*
- Modale Infinitive *(Die Aufgaben sind zu lösen)*
- Verstehenssichernde Fragen *(Verstehst du?)*

Goldberg und Lakoff fassen die Begriffe von Form und Bedeutung sehr weit – demnach kann die Form einer Konstruktion sowohl syntaktische, morphologische, als auch phonologische Eigenschaften einschließen, während der Bedeutungsseite auch pragmatische Aspekte beigemessen werden. Diese legen die Bedingungen fest, unter der eine Konstruktion eingesetzt werden kann und werden mit der sprachlichen Form assoziiert.

Ein Beispiel zur Illustration dieser Fakten stellen die berühmten „What's-X-doing-Y-Konstruktionen" von Kay und Fillmore (1999) dar. Diese bringen die Unangemessenheit eines Sachverhalts zum Ausdruck, was als pragmatische Information bezeichnet wird:

a. What's thy fly doing in my soup?

Die pragmatische Information ist in einer solchen Aussage fixer Bestandteil der konventionellen Konstruktionsbedeutung – wie bereits erwähnt, stellt sie die Bedingung dafür auf, unter der die Konstruktion angemessener Weise verwendet wird. Darüber hinaus motiviert sie den Rezipienten auch zum Gebrauch dieser.

Im Jahr 2001 beschrieb Croft diese Erkenntnisse weiter, indem er diskursfunktionale Aspekte als potentielle Bestandteile der Inhaltsseite von Konstruktionen einführte:

b. Es war der kleine Junge, der die Vase umgeschmissen hat.

Aus lexikalischen Elementen der Konstruktion nicht vorhersagbar, ist in dieser Konstruktion der Spaltsatz, der mit der diskursfunktionalen Hervorhebung des syntaktischen Subjekts des Gliedsatzes verbunden ist. Doch auch Croft hält die bisher bekannte syntaktische Grenze ein, die Konstruktionen aufer-

[103] Smirnova/Mortelmans (2010): S. 137f

legt war, nämlich die Satzebene.[104] Theoretisch wäre es möglich, auch einen Text als komplexe Konstruktion zu sehen, *„deren Formseite (etwa Textstruktur und –aufbau) ein inhaltssseitiges Korrelat in der kommunikativ-pragmatischen Textfunktion bzw. -illokution findet.“*[105]

Nach Goldbergs Definition können Konstruktionen verschiedenster Größe und Komplexität in diese Kategorie fallen, beginnend bei Morphemen, den kleinsten Konstruktionen, wie beispielsweise Derivationsmorpheme (-er (Tänzer), -lich (bedenklich), etc.), gefolgt von Worten, die aus mehreren Morphemen zusammengesetzt ist, bis hin zu größeren und funktionaleren Konstruktionen, die wiederum aus mehreren Worten bestehen, nämlich den Sätzen. Die formalen, sowie inhaltlichen Kriterien der Größe, Form, Abstraktheit und Spezifizität müssen jedoch nicht unmittelbar zusammenhängen – so gibt es kleine Konstruktionen, die sowohl abstrakt (z.B. das Morphem und Suffix –heit), als auch spezifisch (z.B. Hund) sein können, genauso wie es die umgekehrten Fälle bei größeren Konstruktionen gibt.[106]

Im Jahr 2006 fügte Goldberg ihrer bisherigen Definition von Konstruktionen einen weiteren und äußerst bedeutsamen Aspekt hinzu: jenen der kognitiven Verfestigung, dessen Bedeutung hier im Ansatz teilweise schon angeschnitten wurde:

> *Any linguistic pattern is recognized as a construction as long as some aspect of its form or function is not strictly predictable from its component parts or from other constructions recognized to exist. In addition, patterns are stored as constructions even if they are fully predictable as long as they occur with sufficient frequency.* [107]

Dem Kriterium der Unvorhersagbarkeit wird hierbei eine Ausnahme hinzugefügt: sofern eine Konstruktion existiert, die, obwohl es gegen die bisherigen Regeln spricht, sich auf der Grundlage des Wissens ihrer Einzelteile vorhersagen lässt, so gilt sie trotzdem als zulässige Konstruktion, wenn sie im Sprachgebrauch eine gewisse Häufigkeit aufweist. Falls der Gebrauch einer Konstruktion in einer Sprache also häufig ist, muss das Kriterium der Vorher-

[104] Ziem/Lasch (2013): S. 13
[105] Ziem/Lasch (2013): S. 14
[106] Smirnova/Mortelmans (2010): S. 138f
[107] Goldberg (2006): S. 5

sagbarkeit nicht zwangsläufig zählen.[108] Der dahinterliegende Gedanke ist, dass es im Sprachgebrauch oftmals zur Verfestigung sprachlicher Muster aus häufig kookkurrent vorkommenden Wörtern kommt, die mental als Einheit gespeichert, repräsentiert und auch wieder abgerufen und verwendet werden.[109] Als Anhaltspunkte und Kriterien für den Grad der Verfestigung gelten Produktivität, Frequenz und kognitive Motiviertheit von Konstruktionen.[110]

Die von Goldberg um diesen Aspekt erweiterte Definition gilt auch für das eigentliche Thema dieser Arbeit, den Konstruktionen und formelhaften Sequenzen im Zweitspracherwerb, als äußerst bedeutsam und maßgebend. Genau jene Verfestigungen sprachlicher Muster, deren Bestandteile häufig in Kombination miteinander verwendet und deshalb als gemeinsame Einheit wahrgenommen, gespeichert und reproduziert werden, stellen den Ausgangspunkt der behandelten Thematik dar und werden in Kapitel 4 weiter ausgeführt.

Es gilt unter den Forschern als umstritten, ob Morphemen, insbesondere Flexions- und Derivationsmorphemen) wirklich Konstruktionsstatus zukommen darf. Goldberg klassifiziert diese ausdrücklich als solche, indem sie

[VERBSTAMM + end] und [ent- + VERB]

als Konstruktionen beschreibt, woran Booji ausdrücklich Kritik ausübt. Laut ihm gelten Morpheme nicht als linguistische Zeichen und demnach auch nicht als unabhängige Paare von Form und Bedeutung. Als kleinste sprachliche Einheit nennt er das Wort, weshalb er die Tatsache, dass in der von Goldberg aufgestellten Liste von Konstruktionen auch Morpheme auftauchen, als Reste morphem-basierender Wortbildung, und demnach überholt, betrachtet.[111]

Weitere Kritik wurde auch an Goldbergs erweiterter Definition des Konstruktionsbegriffs von Elisabeth Leiss verübt. Ihr erster Kritikpunkt lautet: „Sprachliche Einheiten fusionieren nach Goldberg (2006, 3) durch häufigen Ge-

[108] Smirnova/Mortelmans (2010): S. 137
[109] Ziem/Lasch (2013): S. 16
[110] Ebd. S. 40
[111] Ziem/Lasch (2013): S. 12

brauch und werden so konventionalisiert."[112] Der hier angesprochene Punkt deckt sich mit ihrer allgemeinen Kritik an der Konstruktionsgrammatik, dass diese Regeln und Strukturen zugunsten von Konventionalisierungen absetzen würde. Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass Leiss den Begriff der Fusionierung mit dem von Goldberg verwendeten Begriff *entrenchment* zu verwechseln und die eigentliche Aussage dahinter schlichtweg misszuverstehen scheint. *Entrenchment*, wie Goldberg den Begriff verwendet, steht in diesem Zusammenhang für Speicherung und Konventionalisierung häufig vorkommender sprachlicher Einheiten, während die von Leiss suggerierte Fusionierung als Überprüfung der Kompatibilität von Konstruktionen zu verstehen ist;[113] insbesondere bei den im folgenden Kapitel ausgeführten Schablonen ist dies der Fall, wenn es zu klären gilt, welche Begriffe in die vorgegebenen Theta-Rollen eingesetzt werden dürfen.

3.2.1. Syntaktische Schablonen

Für den Zweitspracherwerb besonders interessant sind die sogenannten „Syntaktischen Schablonen", die verschiedenste „Lücken" beziehungsweise „Klammern" aufweisen, die vom Sprecher beliebig gefüllt werden können. Zwei Beispiele für solche Schablonen wären die folgenden:

a. [[AGENS] [Verb] [REZIPIENT] [PATIENS]]
b. [[ZUKUNFTSGERICHTETER] [Prädikat] auf [ZUKÜNFTIGES EREIGNIS][114]

Bei den in den Klammern verwendeten Ausdrücken wie „Agens", „Patiens", etc. handelt es sich um sogenannte Thematische Rollen (Theta-Rollen), beziehungsweise semantische Rollen, die in den hier gezeigten Beispielen unter anderem die Rolle des Subjektes (Agens) und Objektes (Rezipient und Patiens) einnehmen. Auch die Anzahl der Argumente einer Konstruktion wird von dieser festgelegt, indem sie bestimmt, dass die einzelnen Rollen zu-

[112] Leiss (2009): S. 267
[113] Rostila (2011): S. 121
[114] Rostila (2012): S. 219

sammen vorkommen und dieser Konstruktion eine bestimmte Bedeutung zukommt.[115]

Konstruktionen wie a. und b. zwingen einzelnen Verben die in den Klammern dargestellten thematischen Rollen auf. Die besagten Klammern geben an, welche Inhalte in diesen „Lücken" eingebettet werden können. Konstruktion a. gilt als vollständig schematisch, da sie kein konkretes und gleichbleibendes Material aufweist, sondern nur aus thematischen Rollen besteht. Konstruktion b. gilt hingegen als lediglich partiell schematisch, da das Wort „auf" darin vorkommt, bei dem es sich um ein lautlich spezifiziertes Element handelt. Durch die immer wieder unterschiedliche Besetzung dieser schematischen Konstruktionsteile mit verschiedensten sprachlichen Ausdrücken, können Lerner stetig neue Strukturen erstellen und erzeugen. Schematische Konstruktionen dieser Art, so lautet eine These der CxG, erfassen produktive sprachliche Erscheinungen und können daher Regeln einer Sprache ersetzen. Aus diesem Grund stellt die Konstruktionsgrammatik ein einfacheres Beschreibungsmodell dar, als beispielsweise Chomskys Generative Grammatik, da diese eine weitere und zusätzliche Regelkomponente in ihren Theorien inkludiert hat, welche im Rahmen der CxG vollständig entfällt. [116]

Auch anhand der bereits vorgestellten und klassischen *What's-X-doing-Y?*-Konstruktion, die Kay und Fillmore 1999 beschrieben haben, lässt sich erkennen, dass es Konstruktionstypen gibt, die bestimmte Anforderungen an ihre Komponenten stellen. Betrachten wir nun erneut Beispiel a:

a. What's the fly doing in my soup?

Eine solche Konstruktion verlangt zunächst immer nach dem Verb *do*, deren Bedeutung darüber hinaus eine andere ist als gewöhnlich, wodurch bereits eine semantische Abweichung entsteht. Noch dazu muss dieses *do* stets im Partizip Präsens stehen. Auch diese Konstruktion verlangt ein lautlich spezifiziertes Element, nämlich *do*, und gilt daher nur als partiell schematisch. [117]

[115] Müller (2013): S. 238
[116] Rostila(2012): S. 219
[117] Müller (2013): S. 237

3.2.2. Abgrenzung von sprachlichen Zeichen

Da auch sprachliche Zeichen nach Ferdinand de Saussure genauso wie Konstruktionen als Verbindung von Form und Bedeutung beschrieben werden, sollen hier, jene Kriterien angeführt werden, die sie von Konstruktionen differenzieren. Anhand der folgenden vier Aspekte soll gezeigt werden, dass die Konstruktion ein eigenständiger, grammatiktheoretischer Fundierungsbegriff erster Ordnung ist.

i. Das Verständnis von Form und Bedeutung ist bei Konstruktionen weiter gefasst, als bei sprachlichen Zeichen.
ii. Der Zeichenbegriff der CxG geht über lexikalische Einheiten und Mehrworteinheiten hinaus und wird auf grammatische Strukturen erweitert – Bedeutungstragende Strukturen sind in diesem Zusammenhang sowohl konkrete grammatische Strukturen wie [[Peter][wuchtet][den Koffer][in den Wagon]], als auch abstrakte in Form von [[NP_{Nom}][VO][NP_{AKK}][PP]].
iii. Konstruktionen schließen im Gegensatz zu Zeichen nicht aus, dass sie selbst oder deren Teile durch außersprachliche Faktoren motiviert sein können, beispielsweise durch sensomotorische Reize und Erfahrungen. Ausgesprochen viele Konstruktionen, so Goldberg, gehen auf Erfahrungen zurück, die wir gemacht haben, wie beispielsweise die Caused-Motion-Konstruktion; die Erfahrung, dass eine Person die Bewegung eines Gegenstandes verursachen kann liegt dieser zugrunde.
iv. Der Abstraktions- und Komplexitätsgrad von Konstruktionen gilt als unbeschränkt, solange das Kriterium der Nicht-Kompositionalität erfüllt ist.[118]

3.3. Merkmale formelhafter Sprache

Eine genaue Definition formelhafter Sequenzen gestaltet sich schwierig, da sie sich jeweils stark voneinander unterscheiden und eine große Vielfalt aufweisen. Der Begriff selbst umfasst verschiedenste Arten von Wortverbindun-

[118] Ziem/Lasch (2013): S. 15f

gen, die flüssig, schnell und mühelos von Sprechern verwendet werden können. Ihnen wird in der sprachlichen Produktion große Bedeutung beigemessen.[119]

Nach Wray und Perkins (2000) handelt es sich bei Formelhaftigkeit um „a sequence, continuous or discontinuous, of words or other meaning elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar."[120]

Formelhafte Sprache besteht aus mehrmorphemischen Sequenzen, die nicht anhand von bereits erworbenen Regeln erlernt worden sind, sondern – wie ein einzelnes Lexem – als Ganzes abgerufen werden.[121] Konstruktionen werden nun als Zwischenstufen zwischen formelhafter Sprache (formulaic speech) und der letztendlich produktiven Morphosyntax gesehen. Der formelhaften Sprache in Form von fixen Formeln und den im Ganzen gemerkten Äußerungen, kommen im Erwerb der Zweitsprache wesentliche Schlüsselrollen zu. Ein Merkmal formelhafter Sprache und Sequenzen ist es, dass gewisse Ausdrücke relativ häufig verwendet werden und sie immer auf dieselbe Art und Weise gebraucht werden. Dadurch ergibt sich die Vermutung, dass sie bereits weitestgehend automatisiert sind. Aufgrund der Tatsache, dass diese Phrasen situationsspezifisch erworben werden, kann ihnen außerdem ein situativ angemessener Gebrauch zugeschrieben werden.

> *Da angenommen wird, dass sich formelhafte Sequenzen durch ihren ganzheitlichen Abruf aus dem Gedächtnis auszeichnen, und ein Kriterium zur Bestimmung der Ganzheitlichkeit die zögerungsfreie, kohärente Produktion einer Sequenz ist, kann somit jegliche Äußerung, die zwischen zwei Pausen genauer zu spezifizierenden Umfangs gesprochen wird, als ganzheitlich produziert gewertet werden.*[122]

Exakt zu unterscheiden, ob es sich bei bestimmten Äußerungen um das Produkt kreativer und regelgeleiteter Anwendungen, oder doch um auswendig gelernte Phrasen handelt, gestaltet sich schwierig; ob ein Lerner eine sprachliche Aussage als Ganzes memoriert und wiedergibt, oder sie sich kreativ

[119] Czarnecka (2010a): S. 33
[120] Wray/Perkins (2000): S. 1
[121] Aguado (2002): S. 30
[122] Aguado (2002): S. 31

aus grammatischen Regeln erstellt, ist nicht immer eindeutig erkennbar, muss zur weiteren Forschung jedoch analysiert werden.[123] Um zusammenhängend abgerufen werden zu können, kann eine formelhafte Sequenz entweder vollständig erworben und memoriert, oder mittels gelernter Regeln gebildet und als solche abgespeichert worden sein – diese beiden Prozesse können sogar parallel ablaufen und müssen einander nicht zwangsläufig ausschließen, was eine klare Bestimmung wiederum erschwert.[124]

Peters (1983;1985), sowie Weinert (1995) benennen folgende Kriterien zur Identifizierung formelhafter Sequenzen als die wichtigsten:

1. Phonologisch zusammenhängend, flüssig artikuliert, ohne Verzögerung
2. Keinerlei Bezug zu produktiven Mustern in der Muttersprache des Lerners
3. Größere Komplexität als alle übrigen Äußerungen, die der Lerner in der Zielsprache produziert, beziehungsweise produzieren kann
4. Wiederholte Verwendung in der jeweils selben Form
5. … wodurch die Anwendung auch unangemessen sein kann (sowohl syntaktisch, als auch semantisch oder pragmatisch gesehen), oder anderweitig seltsam wirkt.

Diese fünf Merkmale lassen sich unter der sogenannten Ganzheitlichkeit formelhafter Sequenzen zusammenfassen – es wird davon ausgegangen, dass sie als Ganzes gespeichert und auch abgerufen werden. Darüber hinaus werden in der Fachliteratur auch noch folgende Merkmale angeführt:

6. Eine Mindestlänge von zwei Morphemen
7. Situationsabhängigkeit / situative Häufigkeit
8. Häufiges Auftreten[125]

3.3.1. Ganzheitlichkeit

Im Allgemeinen wird zwischen formelhaften Sequenzen als vollständig memorierten Phrasen (memory chunks) und Konstruktionen, die kreativ nach

[123] Myles/Hooper/Mitchell (1998): S. 324
[124] Aguado (2002): S. 30
[125] Czarnecka (2010a): S. 34, sowie Myles/Hooper/Mitchell (1998): S. 325

Regeln zusammengesetzt werden, unterschieden. Mehrere Forschungen haben ergeben, dass formelhafte Sequenzen schneller verarbeitet werden und man in der L1 deshalb dazu in der Lage ist, flüssig zu sprechen, da bereits hunderttausende feste Formen in unserem Gedächtnis verankert sind – es ist daher nicht nötig, ständig neue Äußerungen zu generieren.

Obwohl vieles darauf schließen lässt, dass formelhafte Sequenzen als Ganzes abgespeichert und abgerufen werden, gibt es bislang keine experimentellen Möglichkeiten, solche Vorgänge zu überprüfen und den Sachverhalt adäquat nachzuweisen – die bloße Tatsache, dass manche Wortverbindungen häufig in Kombination miteinander auftreten, zählt dabei nicht als ausreichender Beweis.[126]

3.3.2. Häufigkeit des Auftretens

Trotz der Tatsache, dass formelhafte Konstruktionen häufig verwendet werden und häufig verwendete Konstruktionen meist formelhaft sind, stellt die Häufigkeit des Auftretens einer Struktur kein erforderliches Kriterium dafür dar, dass diese auch formelhaft ist. Auch unter seltenen Äußerungen finden sich solche, die Formelhaftigkeit aufweisen.

3.3.3. Situationsgebundenheit

Nattinger und DeCarrico (1992) klassifizieren formelhafte Sequenzen nach ihren Funktionen, die sich folgendermaßen darstellt:

- Social interactions
    - Conversational maintenance, z.B.:
        - ❖ summoning (how are you [doing]?)
        - ❖ responding to summons (hi/hello, [NAME]; how are you [doing]?)
        - ❖ clarifying (what did you mean by X / when you said X?)
        - ❖ shifting turns (excuse/pardon me)
        - ❖ closing ([it's been] nice talking to you)
    - Conversational purpose, z.B.:

[126] Czarnecka (2010a): S. 35f

- ❖ questioning (do you X?)
- ❖ answering (yes, [there/it is/they are] [x])
- ❖ refusing (of course not; no way; I'm sorry but X)
- ❖ expressing gratitude (thank you [very much / a lot] [for X]
- ❖ expressing sympathy (I'm very sorry to hear about X)

- Necessary topics, z.B.:
  - ❖ autobiography (my name is … / I'm from …)
  - ❖ time (what time X?; a … ago; since X)
  - ❖ location (where is …?)
  - ❖ weather (is it going to X?; it's [very] … today!)
- Discourse devices, z.B.:
  - ❖ temporal connections (the day/week/… before/after)
  - ❖ spatial connectors (around here; over there; at / on the corner)
  - ❖ exemplifiers (in other words; it's like X; for example, …)
  - ❖ qualifiers (it depends on X)
  - ❖ summarizers (my point [here] is that X)

Doch trotz dieser durchaus ausführlichen Kategorisierung sind die Funktionen formelhafter Äußerungen insgesamt so vielfältig, dass die Aufstellung von Nattinger und DeCarrico immer noch nicht ausreicht, um wirklich alle Funktionen vollständig abzudecken. Darüber hinaus können Bedeutungen von Aussagen je nach Kontext variieren, was als cross-functioning bezeichnet wird.

Im Rahmen des klassischen Fremdsprachenunterrichts finden wir eine besondere Situation vor, da die Verwendung formelhafter Sequenzen hier nicht wie in natürlichen Situationen an konkrete Gegebenheiten gebunden ist und daher formalen Einschränkungen unterliegt. Demzufolge geht der Zweitspracherwerb in dieser Form oftmals mit der Notwendigkeit einher, Strukturen in einem sprachlich eingeschränkten Kontext zu memorieren, aber dennoch möglichst früh komplexe Formen zu produzieren.[127]

[127] Czarnecka (2010a): S. 39f

3.4. Zusammenfassung

Die Konstruktionsgrammatik stellt eine umfassende wissenschaftliche Sprach- und Grammatiktheorie dar, deren Ziel es ist, Sprache und deren Repräsentationen bestmöglich zu beschreiben. Im Gegensatz zu anderen, bis zu ihrer Entstehung vorherrschenden, Grammatikmodellen, nimmt sich die CxG auch der sprachlichen Randphänomene in Form von Idiomen, etc. an. Ihre Bausteine, Konstruktionen, werden als Form-Bedeutungspaare verstanden, die bestimmte Eigenschaften aufweisen:

Weder formale noch inhaltliche Eigenschaften einer Konstruktion dürfen sich durch ihre einzelnen Bestandteile vorhersagen lassen – eine Ausnahme bildet hier die Verfestigung sprachlicher Muster, die durch häufigen Gebrauch gekennzeichnet ist. Motiviertheit, Häufigkeit und Produktivität der Konstruktionen sind hierfür ausschlaggebend. Form (Phonologie und Syntax) und Bedeutung (Semantik und Pragmatik) bilden jeweils eine symbolische Einheit und bündeln die Informationen beider Seiten miteinander.

Es existiert keine einheitliche Theorie, da viele verschiedene Ansätze und Strömungen den Kern der Konstruktionsgrammatik bilden.

Hinsichtlich ihrer Anwendungsbereiche bietet die Konstruktionsgrammatik vielfältige Möglichkeiten: sowohl im Spracherwerb, als auch in der Phraseologie, aber auch im Rahmen der immer populärer werdenden künstlichen Intelligenz und Robotik, in der sie bereits Anwendung findet, was die Vielfältigkeit und Bedeutung der Konstruktionsgrammatik hervorhebt.

Es zeigt sich ferner, dass von den drei am häufigsten genannten Merkmalen formelhafter Sequenzen lediglich eines, nämlich jenes der Ganzheitlichkeit, als wirklich ausschlaggebend erachtet werden kann, da Häufigkeit und Situationsgebundenheit nicht in jedem Fall relevant sind.

Welche Rolle der Konstruktionsgrammatik im Rahmen der Zweiterwerbsforschung zugeschrieben werden kann, soll nun im nächsten Kapitel dargestellt werden.

4. Konstruktionen im Zweitspracherwerb

4.1. Einfluss auf den Zweitspracherwerb

Obwohl der L2-Erwerb genauso dazu geeignet ist, um Kenntnisse über die kognitiven Prozesse des Spracherwerbs zu erlangen, wie der L1-Erwerb, wurde für die Spracherwerbsforschung bislang fast ausschließlich mit Letzterem gearbeitet. Doch gerade für die Konstruktionsgrammatik bietet sich die nähere Betrachtung des L2-Erwerbs in diesem Zusammenhang an.

Im Rahmen des Zweitspracherwerbs werden Konstruktionen als Zwischenstufen formelhafter Sprache und produktiver Morphosyntax angesehen. Die Forschung der letzten 25 Jahre befasste sich insbesondere mit der Frage, inwieweit sich Strukturen der zu lernenden L2 auf die Prinzipien der Universalgrammatik umsetzen lassen. Außerdem wurden Nachweise anderer Strukturierungs- beziehungsweise Verarbeitungsprinzipien gesucht, die die bereits vorgestellten Interimssysteme erklären, die auf Selinkers Interlanguage-Hypothese zurückgehen.[128]

Es wird allgemein angenommen, dass formelhafte Sequenzen insbesondere Anfängern als Hilfestellung dienen, um ihr bislang noch wenig stark ausgeprägtes sprachliches Wissen in der Zielsprache zu kompensieren – es stellt sich jedoch immer noch die Frage, ob dies wirklich die einzige Funktion ist, die formelhafter Sprache im Rahmen des L2-Erwerbs zugeschrieben werden kann.[129]

Anhand der Ergebnisse wichtiger Forschungen im Bereich des Zweitspracherwerbs, sowie den daraus naheliegenden Schlüssen, soll im Folgenden versucht werden, diese Frage näher zu beantworten.

4.1.1. Erste Nachweise – Goldberg und Bencini (2000)

Die meisten sprachwissenschaftlichen Studien, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Konstruktionsgrammatik und Spracherwerb befassen, konzentrieren sich dabei auf die Muttersprache – mittlerweile liegen jedoch auch

[128] Haberzettl (2006): S. 55f
[129] Czarnecka (2010a): S. 37

immer mehr Forschungsergebnisse vor, die sich mit dem Zweitspracherwerb befassen. Eine der ersten Studien stellt dabei das von Goldberg und Bencini (2000) durchgeführte *Sorting Experiment* (semantic sorting) dar, das im weiteren Verlauf auch von Thus und Liang (2002) mit chinesischsprachigen Englischlernern, Gries und Wulff (2005) mit deutschsprachigen Englischlernern, sowie Rojo López und Valenzuela Manzanares (2008) in Spanien adaptiert wurde.

Bei diesem Experiment sollten die Probanden in 16 Sätzen vier Arten von Verben, nämlich *get, take, throw* und *slice* vier verschiedenen Typen von Argumentstrukturen zuordnen: *transitiv, ditransitiv, Bewegungsverben/intransitiv (*caused motion) und *Resultative*. Dabei hatten sie die Anweisung, auf die allgemeine und vollständige Bedeutung (overall meaning) zu achten und diese primär zu berücksichtigen. Sortiert werden konnten die Verben insgesamt auf zwei Arten: alle mit und nach dem gleichen Verb (4x throw, 4x take, …), oder nach den Konstruktionen, in denen die Verben stehen (4x transitiv, 4x ditransitiv, …).

Im Rahmen von Goldbergs und Bencinis Experiment haben 7/17 Probanden rein nach der Art der Konstruktion sortiert, 0/17 rein nach Verb und 10/17 wandten eine Mischform an. Dabei wurde untersucht, wie viele Verbkarten jeweils geändert werden müssten, um auf eine reine Sortierung nach Verb oder Konstruktion zu kommen – der Wert konnte dabei zwischen null und zwölf Punkten betragen, wobei ein höherer Wert eine höhere Anzahl an abzuändernder Verbkarten bedeutet. Bei Goldberg und Bencini wurden dabei die Werte 9,8 Vdev (Verb deviation) und 3,2 Cdev (Construction deviation) ermittelt, was bedeutet, dass die Konstruktionsbedeutung von den Probanden als bedeutsamer angesehen wurde. Diese Studie untersuchte jedoch die muttersprachlichen Kenntnisse und deren Zusammenhang mit der Konstruktionsgrammatik.

Liang (2002) wiederholte dieses Experiment mit chinesischen Englischlernern, die sich in Anfänger, Lerner mittleren Niveaus und Fortgeschrittene einteilen ließen. Dabei stellte er fest, dass ein höheres Sprachlevel mit einem verstärkten Konstruktionsgebrauch einhergeht, was sich auch mit den Er-

gebnissen von Gries und Wulff (2005), sowie Rojo López und Valenzuela Manzanares (2008) deckt.[130]

Anhand dieser Studien hat sich gezeigt, dass L2-Lerner Sätze als einander ähnlicher erachten, wenn sie dieselbe Konstruktion beinhalten, trotz der Tatsache, dass es für noch recht unerfahrene Lerner eigentlich naheliegender beziehungsweise einfacher wäre, eine Sortierung nach Verben vorzunehmen. Die Tendenz nach Konstruktionsformen zu sortieren war besonders in den Experimenten von Goldberg und Bencini, sowie Gries und Wulff eindeutig ausgeprägt. Letztere merken an, dass Konstruktionen ein besonderer Einfluss auf den Zweitspracherwerb zugeschrieben werden kann, da selbst Lernende nahezu identisch sortieren wie die muttersprachlichen Probanden und Konstruktionen aufgrund dieser Studien als psychologisch existente sprachliche Kategorien angesehen werden können, die Sprecher in Vergleichssituationen heranziehen.[131]

Kenji Hakuta (1974) war einer der ersten Forscher, der einen Zusammenhang zwischen formelhafter Sprache und der sprachlichen Entwicklung im Kindesalter annahm und postulierte, da aus unterschiedlichen Studien bereits hervorging, dass kindliche Sprachenlerner in kommunikativen Situationen häufig auf formelhafte Sequenzen zurückgreifen. Hakuta ging davon aus, dass sie eine Rolle bei der Ausbildung des sprachlichen Regelsystems spielen und Lerner diese Bausteine nicht nur komplett memorieren und wiedergeben, sondern im weiteren Verlauf sogar analysieren und segmentieren. In einer wenig später durchgeführten Studie von Lily Wong Fillmore (1976) wurde dies auch bestätigt[132] – auf die Ergebnisse der Studie und deren Relevanz wird in Kapitel 4.2. genauer eingegangen.

4.1.2. Zum Vorhandensein formelhafter Sprache in der L2

Im Laufe des *Erstspracherwerbs* wurde nachgewiesen, dass unanalysierte formelhafte Sequenzen die Basis für die Verwendung von Konstruktionen im Sprachgebrauch darstellen. Es bildet sich eine Ansammlung formelhafter

[130] Rojo López/Valenzuela Manzanares (2008): S. 908f

[131] Gries/Wulff (2005): S. 195
[132] Czarnecka (2010b): S. 62

Ausdrücke, die erst eine gewisse Anzahl überschreiten muss, damit die Kinder selbst kreativ werden und damit beginnen, diese Bausteine weiterzuverarbeiten – es kommt also erst aufgrund von zuvor memorierten formelhaften Sequenzen zur Verwendung von Konstruktionen. Mit zunehmendem Regelwissen der Sprache werden diese fixen Phrasen im weiteren Verlauf schließlich analysiert, segmentiert und modifiziert.

Inwieweit man diesen Nutzen formelhafter Sequenzen nun auch im Zweitspracherwerb vorfindet, hängt in erster Linie davon ab, wie man diesen Erwerb genau definiert und welche Ziele man damit verbindet:

Fokussiert man sich beim Spracherwerb auf die Beherrschung von grammatischen Regeln, durch deren Übung und Anwendung man immer kreativer im Umgang mit der Zielsprache wird, spielen formelhafte Sequenzen eine eher untergeordnete Rolle und gelten mitunter sogar als hinderlich, da sie nur sehr geringfügig zur Ausbildung von sprachlichem Regelwissen beitragen. Doch sofern man Spracherwerb als interaktives Phänomen betrachtet, in welchem Imitieren, Modifizieren und Wiederholen fest inkludiert sind und in dessen Rahmen man (selbst) aufgestellte Hypothesen auf deren Richtigkeit überprüft, können formelhaften Sequenzen durchaus erwerbsrelevante Funktionen einnehmen.[133]

Das (Zweit-)Sprachwissen Erwachsener besteht aus einem Kontinuum sprachlicher Konstruktionen unterschiedlichen Komplexitäts- und Abstraktionsgrades. Sie können konkrete Begriffe, wie beispielsweise Worte oder Redewendungen, beinhalten, aber auch abstrakter Natur sein, beziehungsweise eine Kombination beider Varianten darstellen. Darüber hinaus existieren parallel dazu Konstruktionen in verschiedenen Formen und auf verschiedenen Niveaustufen.[134] Sprachliche Konstruktionen und formelhafte Sequenzen sind nachweislich fixer Bestandteil unseres Zweitsprachrepertoires. So schreiben Ellis und Cadierno (2009):

> *In second language assessment, in the descriptors provided by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), the spoken language use of the Basic User is characterized as cointaining „…basic sentence patterns with mem-*

[133] Aguado (2002): S. 34f
[134] Ellis/Cadierno (2009): S. 111f

> *orized phrases, groups of a few words and formulae in order to communicate limited information in simple everyday situations" (CEFR, 2001, p.29). Similarly, the novice stages of adult language acquisition are characterized in the ACTFL Oral Proficiency guidelines as "relying heavily on learned phrases of recombinations of these" (American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), 1999, p.8).*[135]

Ellis (2001) geht sogar noch einen Schritt weiter, indem er die Behauptung aufstellt „Speaking natively is speaking idiomatically, using frequent and familiar collocations, and learners thus have to acquire these familiar word sequences."[136]

Es kann festgestellt werden, dass in jeglicher Sprachproduktion Abschnitte enthalten sind, die flüssiger produziert werden als der Rest der Aussage – genau jene Abschnitte enthalten in der Regel bereits bekannte und memorierte Sprachformeln oder formelhafte Sequenzen, die wesentlich zur Flüssigkeit der Sprachproduktion und dem Erreichen muttersprachlichen Zweitsprachniveaus beitragen. Darüber hinaus haben lexikographische Analysen großer Mengen an Sprachdaten ergeben, dass komplett oder teilweise vorkonstruierte Elemente sowohl in geschriebener, als auch gesprochener Sprache durchgängig vorhanden sind.

Charles Fillmore (1979) kommt darüber hinaus zu dem Schluss, dass Sprachverständnis und die Fähigkeit, mit einer Sprache umzugehen, zu großen Teilen aus der Kompetenz mit formelhafter Sprache zu arbeiten resultieren. [137]

Formelhaftigkeit und Kreativität scheinen eng miteinander verbunden zu sein:

> *Plausibel erscheint daher die Annahme eines Kontinuums von der (auf Imitation basierenden) Memorisierung an dem einen Pol bis zur (auf Regelanwendung basierenden kreativen) Konstruktion an dem andren Pol. In der Mitte dieses Kontinuum sind jene Satzrahmen oder Muster anzusiedeln, die sowohl über fixe als auch über variable Komponenten verfügen und damit – per definitionem – produktiv sind.* [138]

[135] Ellis/Cadierno (2009): S. 115
[136] Ellis (2001): S. 45
[137] Aguado (2002): S. 31f
[138] Aguado (2002): S. 42

Gerade jene Muster, die sich zwischen den beiden genannten Polen befinden, gelten im Erwerbsprozess als besonders ertragreich, da sich die ihnen zugrundeliegenden Regeln verhältnismäßig leicht extrahieren lassen.[139]

Alle hier dargestellten Forschungsergebnisse zeigen, dass formelhafte Sprache fest in unserer L1 und (fortgeschrittenen) L2 vorhanden ist. Unanalysierte formelhafte Sequenzen, die man im Laufe der Zeit aufgeschnappt hat, dienen als Input für komplexere Konstruktionen, aus denen unsere gesprochene Sprache häufig auch besteht. Sowohl das Sorting Experiment in seinen verschiedensten Ausführungen, in dem auch „frische" L2-Lerner eher nach Konstruktionstyp sortieren, als auch die Erkenntnisse Hakutas, dass kindliche L2-Lerner häufig auf formelhafte Sprache zurückgreifen, sowie jene von Ellis und Fillmore belegen dies mehrfach. Ein Einfluss auf den Zweitspracherwerb seitens der Konstruktionsgrammatik ist also vorhanden, doch wie genau dieser aussieht, geht aus diesen Studien *noch* nicht hervor. Sehen wir im Zweck der Zweitsprache die Kommunikationsmöglich- und Fähigkeit, so hat das Vorhandensein formelhafter Sprache einen positiven Nutzen, da der Sprachgebrauch durch sie verflüssigt wird.

Wie genau formelhafte Sequenzen den Erwerb beeinflussen können, wurde anhand zweier Studien aufgezeigt, die in den folgenden Kapiteln vorgestellt werden.

4.2. Forschung von Lily Wong Fillmore

Eine der wichtigsten Forschungen im Bereich des formelhaften Lernens im Zweitspracherwerb geht zweifelsfrei auf Lily Wong Fillmore (1976) zurück. Sie beobachtete und dokumentierte den Erwerb der L2 Englisch durch fünf Kinder zwischen fünf und sieben Jahren aus Familien, die gerade von Mexiko in die USA eingewandert waren.

Die Kinder erhielten keinerlei L2-Unterricht und wurden ein Schuljahr lang beobachtet. Während dieser Zeit spielten sie täglich eine Stunde mit monolingualen Altersgenossen (mit L1 Englisch), wodurch sich 106 Stunden an

[139] Aguado (2002): S. 42

Dialogen und Interaktionen ergaben, die anschließend ausgewertet wurden.[140] Insgesamt zeigt sich im Rahmen dieser Untersuchung, dass zunächst ganzheitlich verwendete sprachliche Ausdrücke mittels sich entwickelnder grammatischer Regelkenntnisse immer stärker analysiert und modifiziert werden.[141]

4.2.1. Verlauf des Zweitspracherwerbs anhand von Konstruktionen

Zunächst erfassen die Kinder die Kookkurrenz, also die Tatsache, dass bestimmte sprachliche Einheiten gehäuft in Ausdrücken nebeneinander stehen und dadurch zu einer gemeinsamen Einheit werden. Mit diesen imitierten Ausdrücken nehmen sie nun selbst verbal an Handlungen teil. Sehr einfach gehaltene und als Ganzes memorierte Ausdrücke stellen die ersten Phrasen dar, durch die die Kinder nun versuchen, mit den Gleichaltrigen zu kommunizieren:

- „Lemme see“
- „Wait a minute“
- „Do you wanna play?“
- „Whose turn is it?“

Dadurch, dass die Kontexte, in denen diese Phrasen verwendet werden variieren, werden die Lerner schließlich in die Lage versetzt, die in ihrer Ganzheit memorierten Ausdrücke in kleinere Teile aufzubrechen und letztendlich selbst mit immer kleineren Bausteinen zu agieren und diese zusammensetzen.

Wiederkehrende formelhafte Äußerungen spielen in der Alltagssituation also eine ungemein große Rolle. Ein wichtiger Zwischenschritt ist die Abwandlung von Formeln an einer bestimmten Stelle, sodass Äußerungsmuster mit Leerstellen entstehen, die schließlich beliebig gefüllt werden können – dabei handelt es sich in gewisser Weise um die bereits vorgestellten syntaktischen Schablonen (siehe Kapitel 3.2.1.).

[140] Haberzettl (2006): S. 56f
[141] Aguado (2002): S. 36

Der Erwerb erfolgt über Zwischenschritte, die zielgrammatisch nicht immer korrekt sein müssen. Den ersten wichtigen dieser Schritte stellten in Fillmore's Untersuchung nun die mit „how" eingeleiteten Fragen dar.

Nora, die jüngste Probandin (5;7 Jahre zu Beginn der Untersuchung), erzielte die besten Lernerfolge – auf die Dokumentation ihres äußerst erfolgreich verlaufenen Spracherwerbs wird im Folgenden zurückgegriffen. Sie beginnt im 2. Quartal des ersten Erwerbsjahres damit, holistisch memorierte Aussagen zu reproduzieren.

Der Fortschritt der Kinder und ihre Weiterentwicklung der Konstruktionen gliedern sich in folgende Abschnitte:

a. Reproduktion einer komplett memorierten Äußerung (im 2. Quartal):
   „How do you do dese?"
b. Ergänzung mit Nominal- oder Präpositionalphrasen (Beginn des 3. Quartals):
   „How do you do dese little tortillas?"
   "How do you do dese in English?"
c. Es entsteht eine Leerstelle für Verbformen, indem der Lerner erkennt, dass das zweite "do" austauschbar ist:
   „How do you make the flower?"
   „How do you gonna make dese?" (komplexere Verbform)
d. Anhand dieser Formel bildet das Kind nun eigenständig eine neue Konstruktion:
   „How do you like to be a sharks?"
   „How do you like to be a cookie cutter?" (How would you …)
   Wobei man die Konstruktion des „like to be" hier nicht als Ersatz für „do" ansehen kann.
e. Zur selben Zeit wird das erste „do" ersetzt (Vergangenheitsform):
   „How did you make it?"
   „How did you lost it?"
f. Die Position des „you" wird herausgelöst, sodass Konstruktionen auf verschiedene Subjekte angewandt werden können:
   „How does this color is?"
   „How did dese work?"

„How do cut it?“

g. Pronomen, insbesondere die interrogativen, die nun zuletzt an der Reihe sind, können frei verwendet werden (ohne do):
„Because when I call him, how I put the number?“

In einer kurzen Übersicht gestaltet sich die Entwicklung folgendermaßen:

Time 2		
Wh[F]:	How do you do dese?	
Time 3-4		
Wh[Fx]1:	How do you do dese (X)	X = NP, PP
Wh[Fx]2:	How do you X How did you X	X = VP
Time 4		
Wh[Fx]3:	How do X How does X How did X	X = Clause
Wh[S]	How is	freed, proposed

Tabelle 1: Phrasenabfolge und Erwerbsverlauf, Fillmore (1976)

Die im Rahmen von Phase (d.) gebildete Konstruktion

„How do you like to be a cookie cutter?”

ist besonders interessant. Es erscheint naheliegend, dass das Mädchen „like“ produktiv in eine „How do you do X“-Konstruktion eingebettet hat, doch es ist viel wahrscheinlicher, dass sie Input in Form von „How would you like to be a X“ modifiziert hat. Ersetzt hat sie hierbei „would“ durch das ihr funktional bereits bekannte und häufig verwendete „do“ an jener Stelle, an der es auch in der „How do you do X“-Konstruktion sitzt. Anhand dieses Beispiels zeigt sich, dass Lerner jüngere Konstruktionen an ältere anpassen und ein sogenanntes „Konstruktionen-Blend“ erstellen – ein Produkt, das nicht direkt aus dem Input entnommen, jedoch auch nicht zielsprachlich korrekt ist, aber dennoch als Konstruktion betrachtet werden kann. Ferner lässt sich darauf

schließen, dass bereits analysierte und weiterverarbeitete Formeln dennoch weiterhin als Ganzes repräsentiert werden und aktiviert werden können – die Wahrnehmung der „How would you like X“-Konstruktion führte zur Aktivierung des „How do you do X“-Bausteines im mentalen Lexikon des Mädchens.

Es kommt nun zu der Frage, ob diese Zwischenstufen den Lernern in irgendeiner Weise erhalten bleiben. Fillmore meint diesbezüglich, dass die formelhafte Sprache im L2-Erwerb enorm wichtig sei, wie man anhand ihrer Forschungsergebnisse nun gesehen hat. Allerdings stelle sie lediglich einen Ausgangspunkt dar, welcher überwunden werden könne und auch müsse, wobei sich anhand von Beispiel (d.) gezeigt hat, dass ältere Konstruktionen sehr wohl auch im späteren Verlauf des Spracherwerbs wieder herangezogen werden können, um sich sprachlich weiterzuentwickeln.

Wenn der L2-Erwerb erfolgreich war, ist quasi jede sprachliche Einheit „befreit“. Laut Fillmore stellen formelhafte Ausdrücke lediglich eine Art Fenster zum adäquaten L2-Erwerb dar und müssen im Verlauf des Spracherwerbs überwunden werden.[142]

Diese Aussage widerspricht allerdings jenen von Charles Fillmore (1979) und Ellis (2001), die belegt haben, dass sowohl flüssig und verzögerungsfrei gesprochene L1 und L2 zu großen Teilen aus formelhafter Sprache bestehen.

4.2.1. Gewonnene Erkenntnisse

Formelhaftes Lernen spielt beim kindlichen L2-Erwerb eine wesentliche Rolle, wobei der Lernerfolg zwischen den Lernern stark variiert, was jedoch insbesondere auf soziale Kompetenzen zurückzuführen ist.

Es ist äußerst relevant, wie kontaktfreudig sich die beobachteten Kinder den muttersprachlichen Kindern gegenüber zeigen. Versuchen sie mehr miteinander zu interagieren, erhalten sie von den bereits fließend sprechenden Altersgenossen selbstverständlich wesentlich mehr Input, der für den

[142] Haberzettl (2006): S. 57f

Spracherwerb unerlässlich ist und ihnen nun als Ressource zur Verfügung steht.[143]

Bei jenen Kindern, die schnellere Lernfortschritte erzielten, konnte man beobachten, dass sie sich beim gemeinsamen Spielen mit den englischsprachigen Kindern an folgende soziale und kognitive Strategien hielten, denen ebenfalls Bedeutung im Erwerbsprozess beigemessen werden kann:

Soziale Strategien

a. Schließ dich einer Gruppe an und tu so, als wüsstest du, worüber gesprochen wird, selbst wenn du es nicht weißt.
b. Erwecke mit wenigen gezielten Floskeln den Eindruck, dass du die Sprache beherrschst.
c. Rechne mit der Hilfe deiner Freunde.[144]

Kognitive Strategien

d. Nimm an, dass Äußerungen für die Situation relevant sind.
e. Nimm einige Äußerungen und beginn zu sprechen.
f. Suche nach sich wiederholenden Teilen in dir bereits bekannten Formeln.
g. Mach das Beste aus dem, was du bereits kannst und hast.
h. Arbeite zuerst an großen Dingen und hebe dir die Feinarbeit für später auf.[145]

Punkt (b.) zeigt sich bei Nora besonders im gemeinsamen Spiel mit ihrer Freundin Heidi – ein Transkript der 7. Woche zeigt, dass das Mädchen zwar bereits beinahe während der Hälfte der Zeit in der L2 Englisch spricht, doch ihre Aussagen meist phatisch sind. Nora wiederholt die Aussagen ihrer Spielgefährtin jedoch systematisch immer wieder, nachdem diese etwas von sich gibt.

Punkt (e.) wird in der Verwendung formelhafter Sequenzen, deren Bezug zu Handlungen bereits erschlossen wurde, angewandt. Durch diese werden die

[143] Haberzettl (2006): S. 57f
[144] Huber (2003): S. 443
[145] Grießhaber: http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/wongfillmore/index.html

Lerner mit der Struktur der L2 vertraut, ohne bereits eigenständig derartige Konstruktionen bilden zu können.

Die in (f.) beschriebene Suche nach sich wiederholenden Teilen in diesen Formeln beschreibt den von Fillmore dargestellten Prozess von formelhaften Sequenzen zu kreativen Konstruktionen, deren Leerstellen nach und nach beliebig gefüllt und deren Struktur erweitert werden kann. Als Beispiel können die bereits beschriebenen How-Phrasen angeführt werden.[146]

Große Bedeutung kommt auch der Zerlegung komplexer und zunächst holistisch verarbeiteter Formeln zu, während Synthese-Prozesse, die Kombination kleinerer Bausteine zu komplexen Äußerungsstrukturen, als weniger wichtig erachtet wurden.

Bei Fillmore's Untersuchungen handelt es sich um die Aufnahme der Kommunikation im freien Spiel, welche besonders wertvollen Input darstellt, da er nicht gestellt, oder gar künstlich erzeugt, sondern vollkommen realitätsnah ist. Diese Interaktionen bewältigen zu können und mit Gleichaltrigen in Kontakt zu treten, stellt für Kinder eine wichtige Motivation dar, die Sprache zu lernen. Die erfolgreichsten Lerner waren auch jene, die in ihrem Alltag viel mit ihren Spielkontakten interagierten und dadurch besonders hohe Mengen an L2-sprachigem Input genossen. Sprechkontakte zu Erwachsenen erwiesen sich, im Vergleich zu jenem Gleichaltriger, als eher unnütz.[147]

Darüber hinaus spielt die Strategie des „Erwecke den Anschein, dass du die Sprache sprichst" und „Tu so als ob" eine große Rolle für den Lernerfolg – dabei handelt es sich um eine bewährte Methode, um mit anderen in Kontakt zu treten und Zugehörigkeit zu schaffen. Kinder, die die Sprache ihrer Umgebung (noch) nicht richtig beherrschen erzeugen so die Illusion, dazuzugehören und sich trotz der sprachlichen Barriere einbringen zu können, was schließlich ankommt und so eine soziale Wirklichkeit erzeugt. Infolgedessen kommt es zu einem positiven Erlebnis, das die Lernmotivation stärkt und zu sprachlichem und sozialem Selbstbewusstsein beiträgt.[148]

[146] Grießhaber: http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/wongfillmore/index.html
[147] Haberzettl (2006): S. 57f
[148] Huber (2003): S. 444

4.2.3. Fazit und Bedeutung

Insgesamt kommt der formelhaften Sprache in dieser Studie große Bedeutung zu; quasi der gesamte Erwerbsprozess der Probanden lief über die Memorierung, Analyse und Modifikation dieser sprachlichen Bausteine ab. Fillmore stellt den Prozess von zunächst holistisch memorierten formelhaften Sequenzen zu schließlich kreativ weiterverwertbaren Konstruktionen detailliert und ausführlich dar.

Anhand Fillmores Arbeit wird ersichtlich, dass beginnende L2-Lerner, die keinerlei zielsprachlichen Unterricht erhalten, anfangs mithilfe formelhafter Sprache aus ihrem Input an Gesprächen teilnehmen. Dadurch, dass gewisse Wörter häufiger gemeinsam auftreten (Kookkurrenz), erkennen sie diese als gemeinsame Einheit. Derartige Ausdrücke können daher leichter memoriert werde - durch formelhafte Sequenzen werden also erste Kommunikationsmöglichkeiten geschaffen.

Es zeigt sich, dass die Konstruktionsgrammatik im ungesteuerten Lernen die Grundlage des beginnenden L2-Erwerbs darstellt, da die ersten kommunikativen Situationen mithilfe formelhafter Sequenzen erfolgen. Gäbe es diese nicht, so hätte man in all der fremden Sprache, die um einen herum gesprochen wird, nichts, an dem man sich orientieren könnte – kookkurrente Ausdrücke liefern Lernern Sicherheit und führen zu ersten Gesprächen, an denen sie teilnehmen können. Diese Bausteine werden mit fortschreitenden Sprachkenntnissen immer weiter zerlegt und schließlich modifiziert, wodurch kreative, wenn auch nicht immer zielsprachlich korrekte, neue Ausdrücke entstehen und die Sprache schließlich immer komplexer wird.

4.3. Forschung von Heide Wegener

Im Rahmen einer von Heide Wegener (1992) durchgeführten Untersuchung zeigten sich ähnliche Ergebnisse wie in jener Wong Fillmores, jedoch mit andersartigen Konstruktionen.

Zwei türkischsprachige Lernerinnen, Ne und Me, im Alter von sechs bzw. sieben Jahren, wurden in monatlichen Abständen beim Gespräch mit einer

Interviewerin 30-60 Minuten aufgenommen und erzählten von ihrem Alltag oder beschrieben Bildgeschichten in der von ihnen erlernten Zweitsprache Deutsch. Später kamen noch weitere, komplexere Aufgaben hinzu, die jedoch weniger gewertet wurden.

Ne und Me hatten, wie auch die Kinder in der Untersuchung von Fillmore, zuvor keinerlei Kontakt zur Zweitsprache und erhielten keinen Zweitsprachenunterricht. Allerdings gingen sie in eine zweisprachige Klasse, in der nur türkische Kinder unterrichtet wurden. In den ersten beiden Klassen hatten sie lediglich sechs Unterrichtsstunden pro Woche auf Deutsch, später waren es 16-19. [149]

Daraus resultiert, dass sie die Sprache also weitestgehend ungesteuert erwerben mussten, obwohl die Kinder kaum deutschsprachigen Input hatten, was ihre Voraussetzungen erheblich erschwerte. Für einen solchen Erwerb sind ein hohes Maß an Eigeninitiative und Kontaktfreude vonnöten; es ist also nicht verwunderlich, dass die Mädchen nur äußerst langsame Fortschritte machten.

Während das in den Untersuchungen von Fillmore beobachtete Mädchen Nora bereits nach einem Jahr kaum noch von ihren monolingualen Kameraden zu unterscheiden war, vergingen bei Ne viele Monate, bis sie überhaupt nennenswert in der L2 zu sprechen begann.

Doch auch im Fall von Ne und Me trifft die Beobachtung von Fillmore, dass es die Nutzung von festen Formeln L2-Lernern erlaubt, sich schon früh mehr oder weniger flüssig an verbalen Interkationen zu beteiligen, zu - allerdings mit dem Unterschied, dass sie eigene Formulierungsroutinen komplett selbstständig basteln mussten, da es ihnen an Input mangelte.

Aufgrund fehlender zielsprachlicher Stimuli konnten die beiden Mädchen kaum etwas aus dem Input memorieren. Ne kreierte daher die Formel von ist (+X) + Vollverb:

„Ja, Schimmbad, <u>das ist</u> da Picknick machen."
„<u>Das Kind ist</u> so machen."

[149] Haberzettl (2006): S. 60f

„Das Kind ist Hotel mach, macht.“
„Das Kind ist Spiele machen.“

Die Satzstellung, der sie sich also größtenteils bediente, war Subjekt + ist + X + Vollverb. Im Laufe der Zeit wandelte es sich zu der im Deutschen üblichen Stellung von Subjekt + Verb + X.

4.3.1. Vollverbersatz

Die ältere Me jedoch verwendete kaum die Konstruktion von ist+X+Vollverb: sie griff eher zu ist+Vollverb, ohne ein Komplement zu benutzen. Diese Methode der Satzkonstruktion verwendet das Mädchen bis in den 16. Kontaktmonat hinein.

Weiters bediente sie sich häufig der eigens kreierten Konstruktion ist+gemacht, verwendet jedoch beide Teile auch einzeln in Sätzen. Bei dem „Ist“, wie es Me verwendet, handelt es sich jedoch nicht um ein Kopula-Verb, so wie wir es verwenden, sondern um einen Vollverbersatz.

In einem Beispiel, in welchem sie ein Bild sieht, das einen Jungen auf einem Boot zeigt, beschreibt sie beispielsweise „Die Junge ist die Boot.“, oder eine Lehrerin, die Blätter austeilt: „Die Frau ist ein Blatts.“ Genauso ist auch das Partizip „gemacht“ als Vollverbersatz anzusehen.

Auffallend ist, dass Me im Perfekt zu sprechen scheint, also in irgendeiner Art und Weise mit der Perfektkonstruktion umgeht. Allerdings wurde im Rahmen der Beobachtungen festgestellt, dass sie in fast keiner ihrer Äußerungen Vorzeitigkeit ausdrücken möchte. Selbst, als man sie gefragt hat, was die Kinder gerade auf diesem Bild machen (jetzt im Moment), antwortete sie mit:

„Die habst den Fest gemacht.“

Ein Vergleich der Äußerungen von Me und Ne, die sie mit oder ohne *ist* getätigt haben, zeigt keine unterschiedlichen Bedeutungen, die damit transportiert werden.

Ne verfügte schneller über einen größeren Wortschatz, der es ihr erlaubte, weniger häufig zu deiktischen Elementen wie „so“ oder bestimmten Pronomina zu greifen. Deiktische Elemente sind solche, mit denen auf etwas Bestimmtes hingewiesen wird. Auch musste sie schon viel weniger auf das Wort „machen“ ausweichen.

4.3.2. Notwendigkeit eigener „Konstruktionen“

Ihre Konstruktionen haben Ne und Me selbst kreiert, allerdings bedienten sie sich auch hierfür eines bestimmten Inputs, der jedoch wesentlich weniger vorhanden war, als bei den Kindern von Fillmore. Sie konnten keine kompletten Äußerungen memorieren, sondern lediglich Teile.

Dadurch, dass sie in ihren Gesprächen mit den Interviewern viele verschiedene Äußerungen wahrnahmen, die in bestimmten Positionen variierten, waren sie jedoch bereits früh dazu in der Lage, Aufspaltungen durchzuführen und einzelne Bausteine zu extrahieren. Diese haben sie allerdings nahezu willkürlich neu zusammengesetzt, sodass auch Ausdrücke entstanden, die in der Zielsprache nicht vorkommen:

Ein Baustein ihrer Ist-Konstruktion, ist der NV-Baustein, wobei N die Funktion eines Objekts einnimmt:

Ball spielen (das Kind spielt mit dem Ball)

→ Kann mit einer weiteren Konstituente verbunden werden:

Das Kind […] Eis kaufen.

Dass die Kinder das Objekt meistens vor das Verb stellen, obwohl wir im Deutschen die umgekehrte Satzstellung haben, liegt an vielen Gründen, aber wohl insbesondere daran, dass es in ihrer Ausgangssprache Türkisch ebenfalls so ist, dass zuerst das Objekt kommt.

Da das Verb im Satz die letzte Stellung hat, sticht es prosodisch sehr heraus.

Ein weiteres Muster, das Ne und Me sehr schnell aus ihrem Input extrahierten, ist, dass das Verb auch eine andere Stellung als die letzte einnehmen kann:

Nomen – ist – Nomen

Dies geht wohl darauf zurück, dass diese Art von Kopula im Input der Lehrerin sehr häufig vorkam, um mit dem Kind ein gemeinsames Vokabular aufzubauen und somit häufig Sätze wie „Was ist das? Das ist ein X“ gefallen sein werden.

Dadurch, dass sich die Kinder nun der Konstruktionen N-ist-N und N-V bedienen, verbinden sie diese zu einer neuen, eigens kreierten:

N-ist-N-V

Diese Konstruktion ist allerdings nicht das Ergebnis eines Lernens am zielsprachigen Input sondern eben selbstkreiert.

Ob man bei der Ist-Konstruktion jedoch von einer echten Konstruktion sprechen kann, ist umstritten bzw. wird sogar eher verneint, da Konstruktionen als sprachliche Zeichen mit einer bestimmten Form und einem bestimmten Inhalt definiert sind, der Ist-Konstruktion selbst jedoch kein wirklicher Inhalt, sondern lediglich ein Nutzen zukommt.[150]

4.3.3. Fazit und Bedeutung

Während die Lerner in Fillmores Untersuchung sehr viel Input genossen, aus dem sie formelhafte Sequenzen imitierten und schließlich Konstruktionen bildeten, zeigt Wegeners Untersuchung, dass es auch bei mangelndem Input zur Bildung und Verwendung von Konstruktionen kommt. Diese sind jedoch zielsprachlich weniger korrekt, da sie auf keiner vertrauten Grundlage basieren. Aufgrund mangelnder zielsprachlicher Stimuli, aus denen sie etwas entnehmen können, kreierten die beiden Lernerinnen in diesem Fall vollkommen eigene Konstruktionen, wie am Beispiel von Ne und Me gezeigt wurde.

Für Konstruktionen konnte also auch in dieser Untersuchung große Bedeutung im L2-Erwerb nachgewiesen werden, wobei man im direkten Vergleich beider Untersuchungen sieht, dass die zunächst dem Input entnommenen formelhaften Sequenzen die wichtigste Grundlage für den weiteren Sprachverlauf darstellen.

[150] Haberzettl (2005): S. 60f

In Fillmores Untersuchung gab es genügend Gespräche, aus denen die Lernenden Aussagen memorieren und weiterverarbeiten konnten, was bei Wegeners Studie nicht der Fall war. Um jedoch an Gesprächen teilnehmen zu können, kam es dennoch zur Bildung von Konstruktionen, doch diese waren zielsprachlich falsch und willkürlich kreiert.

Es zeigt sich, dass Lernende, um im ungesteuerten Spracherwerb mit anderen in der Zielsprache interagieren zu können, instinktiv auf formelhafte Sprache zugreifen, da diese ihnen durch ihr gehäuftes und regelmäßiges Auftreten Sicherheit zu vermitteln scheint. Ihre ersten Aussagen und damit die Basis ihres Spracherwerbs bilden deshalb formelhafte Ausdrücke, wodurch diesen, gemeinsam mit der Konstruktionsgrammatik, großer Nutzen im Zweitspracherwerb beigemessen werden kann.

Dennoch muss festgehalten werden, dass es sich bei den von Ne und Me in Wegeners Untersuchung kreierten Aussagen nur formal um „echte“ Konstruktionen handelt, da die Inhaltsseite fehlt – den „Konstruktionen“ kommt lediglich ein bestimmter Nutzen, jedoch kein fester und gemeinsamer Inhalt, zu.

Gestützt werden diese Thesen durch Tomasello und Ibbotson (2009), welche meinen „The problem for language acquisition is that children do not experience constructions but only utterances; they must (re-)construct for themselves the constructions of their language from the individual utterances they experience.”[151]

Besonders jene Konstruktionen, die in ihrer Äußerung sehr abstrakt sind, ermöglichen es den Lernenden im weiteren Verlauf, eine nahezu unbegrenzte Menge an Äußerungen verschiedenster Art zu bilden – passiv, transitiv, intransitiv, ditransitiv, verschiedenste Fragen, und so weiter – alles auf Grundlage bestimmter Konstruktionen, die sie anhand des ihnen zugrundeliegenden Inputs konstruieren. Natürlich beginnt man als Lernender nicht gleichmit abstrakten Konstruktionen, sondern mit einfachen und konkreten, die sich auf einzelne Objekte beziehen, wie es in den Studien der Fall war.[152]

[151] Tomasello/Ibbotson (2009): S. 60
[152] Behrens (2009): S. 428

Dies stellt die Grundlage des Zweitspracherwerbs mithilfe der Konstruktionsgrammatik dar.

Die Arbeiten Tomasellos zum gebrauchsbasierten Ansatz des Spracherwerbs liefern wichtige Erkenntnisse zur Beziehung der Konstruktionsgrammatik und dem L2-Erwerb; die wichtigsten dieser sollen im folgenden Kapitel dargestellt werden.

4.4. Gegenteilige Annahmen und Kritik

Obwohl Fillmore und Wegener in ihren Forschungen festgestellt haben, dass formelhafter Sprache im Erwerb der Zweitsprache ein großer Nutzen zukommt, gibt es auch gegensätzliche Meinungen und Erkenntnisse dazu, je nachdem, unter welchem Gesichtspunkt man den Spracherwerb nun sieht.

Wie bereits einleitend in diesem Kapitel erwähnt, kommt es prinzipiell zunächst darauf an, wie man den Zweitspracherwerb genau definiert; beschränkt er sich ausschließlich auf die zu erwerbenden zielsprachlichen grammatikalischen Regeln, so kann formelhafter Sprache und ihren Sequenzen nur eher wenig Nutzen zugeschrieben werden.

Krashen und Scarcella (1978) sprechen sich, bezüglich der zu erwerbenden Regeln, eindeutig *gegen* den Nutzen eines starken Formelgebrauchs aus, da er zwar zu einer hohen zielsprachlichen Kommunikationsfähigkeit führen kann, im Erwerb der Grammatik und ihren zugrundeliegenden Regeln jedoch nicht von Nutzen ist.[153]

Den Untersuchungen von Fillmore und Wegener liegt, wie wir bereits festgestellt haben, ausschließlich Material vor, das den eben genannten kommunikativen Bereich des Spracherwerbs misst – die Kinder wurden im Spiel und der Interaktion mit Gleichaltrigen beobachtet; dass es dabei immer noch zu Grammatikfehlern gekommen ist, wurde im Rahmen der Arbeit bereits aufgezeigt. Es stellt sich nun so dar, dass Konstruktionen in Form von formelhafter Sprache dem Erwerb einer Zweitsprache sehr wohl dienlich sind, so-

[153] Aguado (2002): S. 35

fern es sich um das ungesteuerte Lernen, sowie um Interaktion und Kommunikation handelt.

Dass Konstruktionen beim Erwerb von sprachlichen Regeln nur wenig helfen, erklärt sich durch die bereits genannte Definition formelhafter Ausdrücke:

Sie wurden im Ganzen memoriert und bestehen aus festen Verbindungen, häufig nebeneinander verwendeter Morpheme – diese stellen selbstverständlich immer nur einen Ausschnitt dar und erklären keine Regelungen und Gegebenheiten der Zweitsprache, die es zu erwerben gilt. Um zu kommunizieren, eignen sie sich hervorragend, doch Regeln kann man von ihnen nicht ableiten. Sprachen sind in ihrer Grammatik viel zu komplex, als dass sich ihre vielfach vorhandenen grammatikalischen Regeln ohne weiteres durch das Verwenden von memorierten Phrasen erlernen lassen könnten. Durch die eben genannte Komplexität entsteht eher das Gegenteil – dass Formeln hinderlich sein können, da man sich viele verschiedene Konstruktionen auf einmal merkt und sie miteinander, wenn man auf das Verständnis von Regeln aus ist, im Vergleich eher Verwirrung stiften, als dass sie einen Beitrag zum Erwerb dieser Regelungen beitragen könnten.

Studien von Hanania/Gradman (1977), Shapira (1978), Schumann (1978), Huebner (1983), sowie Schmidt (1983) haben gezeigt, dass formelhafte Sequenzen bei der Entwicklung grammatischer Kompetenzen erwachsener Lerner nur einen geringfügigen Beitrag leisten.[154]

4.5. Funktionen formelhafter Sprache im L2-Erwerb

Im Folgenden sollen die im Laufe dieses Kapitels erarbeiteten Funktionen formelhafter Sprache im Zweitspracherwerb dargestellt und um weitere ergänzt werden.

Ein Vorteil formelhafter Sequenzen liegt sicherlich darin, dass man durch ihre Memorierung und Verwendung schnell zu einem flüssigen Sprachgebrauch gelangen kann, was ihre *produktionsstrategische Funktion* darstellt. Außerdem kann das fließende Beherrschen einer Sprache dazu führen, sich das

[154] Czarnecka (2010b): S. 64

Rederecht zu sichern (*kommunikationsstrategische Funktion*). Die mittels derselben formelhaften Konstruktionen freigesetzten mentalen Ressourcen können dazu genutzt werden, das erworbene Wissen zu testen, indem man eigenständig Konstruktionen und Phrasen bildet, wodurch sich die *erwerbsstrategische Funktion* formelhafter Sprache ergibt, die man insbesondere in der Forschung von Fillmore beobachten konnte.

Mittels formelhafter Sequenzen können Lernende an Gesprächen teilzunehmen, obwohl ihnen das dafür erforderliche Regelwissen in der L2 noch fehlt.

Zwei weitere Funktionen, die man formelhafter Sprache zuschreiben kann, sind die *soziale* und *kognitive*. Der soziale Nutzen, den ganzheitlich memorierte Aussagen haben können, stellt die Möglichkeit dar, sprachliche Defizite durch ihren Gebrauch zu kompensieren. Außerdem ist es durch sie möglich, bereits früh an Interaktionen teilzunehmen, ohne die Zielsprache bereits gänzlich und durch jahrelanges Lernen, erworben zu haben. Kurzfristig dient die soziale Funktion zur eben genannten Kompensation noch vorhandener sprachlicher Defizite, Bewältigung akuter Kommunikationsprobleme, sowie zur Gliederung und Strukturierung. Langfristig betrachtet können formelhafte Sequenzen maßgeblich zum Integrationsprozess beitragen – Begrüßungsphrasen und frühe aktive Beteiligung an Interaktionen fallen unter diesen Bereich.[155]

Wray und Perkins (2000) merken an, dass die soziale Funktion auch ohne formelhafte Sprache erfüllt werden könnte, dies jedoch mit mehr Aufwand verbunden wäre – „ but it is clear from the examples that it is formulaic sequences that we associate with these functions, and that they appear to achieve them very well.“[156] Sie teilen die soziale Funktion formelhafter Sequenzen in drei Teile, die wiederum in verschiedene Effekte und Typen gegliedert sind:

[155] Aguado (2002): S. 38
[156] Wray/Perkins (2000): S. 13

Function	Effects	Type	Examples
Manipulation of others	Satisfying physical, emotional and cognitive needs	• Commands	• Keep off the grass; hand it over
		• Requests	• Could you repeat that please?
		• Politeness markers	• I wonder if you'd mind...
		• Bargains, etc.	• I'll give you __ for it
Asserting separate identity	(a) Being taken seriously	• Story-telling	• You're never going to believe this, but...
		• Turn claimers and holders, etc.	• Yes, but the thing is...; Thank you very much (*in response to invitation to speak*); The first thing that you have to realize, of course, in addressing this issue is...
	(b) Separating from the crowd	• Personal turns of phrase.	• I wanna tell you a story (*Max Bygraves*); You know what I mean, Harry (*Frank Bruno*)
Asserting group identity	(a) Overall membership	• 'In' phrases	• Praise the Lord!; as the actress said to the bishop
		• Group chants	• We are the champions
		• Institutionalized forms of words, etc.	• Happy birthday; dearly beloved, we are gathered here today...
		• Ritual	• Our Father, which art in Heaven...
	(b) Place in hierarchy (affirming and adjusting)	• Threats	• I wouldn't do that if I were you
		• Quotation	• "I wouldn't want to belong to any club that would have me as a member" (*Groucho Marx*)
		• Forms of address	• Your Highness
		• Hedges, etc.	• Well I'm not sure (as a polite denial or refusal)

Abb. 5: Soziale Funktionen formelhafter Sprachen im L2-Erwerb, Wray/Perkins (2000)

Kognitiv betrachtet verbrauchen Formeln und Konstruktionen verhältnismäßig wenige Ressourcen, da sie als weitestgehend automatisiert gelten und daher leicht abgerufen werden können. Sie ermöglichen es, unser Gedächtnis zu entlasten und dienen als eine Art „Abkürzung" (shortcut) kognitiver Prozesse, um zu zielgerichtetem Sprachgebrauch zu führen. Die damit verbundenen Funktionen lassen sich folgendermaßen darstellen:[157]

[157] Wray/Perkins (2000): S. 16

Function	Effects	Type	Examples
Processing short-cuts	Increased production speed and/or fluency	• Standard phrases (with or without gaps) • Standard ideational labels with agreed meanings	• Put the kettle on, will you?; I have known __ for __ years in my capacity as __ • Personal computer; bullet point; the current economic climate
Time-buyers	• Vehicles for fluency, rhythm and emphasis • Planning time without losing the turn	• Standard phrases with simple meanings • Fillers • Turn-holders • Discourse shape markers	• Make a decision; draw a conclusion; a sea change; at the end of the day (*in the sense of 'really'*); one way and another • If the truth be told; if you want my opinion; if you like • And another thing; and let me just say.... • There are three points I want to make. Firstly... Secondly... Thirdly/Lastly...
		• Repetitions of preceding input	• (A: What's the capital of Peru?) B: What's the capital of Peru? (Lima isn't it?)
Manipulation of information	Gaining and retaining access to information otherwise unlikely to be remembered	• Mnemonics • Lengthy texts one is required to learn • Rehearsal	• Thirty days hath September...; Richard of York gave battle in vain • Shall I compare thee to a summer's day? • *Rehearsing a telephone number while looking for a pen*

Abb. 6: Funktionen zur Gedächtnisentlastung, Wray/Perkins (2000)

Ferner ergibt sich dadurch flüssiger Sprachgebrauch, da weniger Zeit von Nöten ist, um sich auszudrücken. Ein weiterer Punkt, der der kognitiven Funktion formelhafter Sprache zugeschrieben werden kann, ist jener, dass Lerner nach einer gewissen Zeit dazu in der Lage sind, die gebildeten Konstruktionen in ihre Einzelteile aufzuspalten und komplexere Ausdrücke zu bilden, wodurch es zu weiterem Spracherwerb kommt.[158] Auch dies wurde in Fillmores Untersuchung dokumentiert.

Auch die kognitive Funktion formelhafter Sequenzen lässt sich in kurzfristige Effekte (produktionserleichternde Funktion durch Automatisierung, flüssigere Sprachproduktion und dadurch mehr verfügbare Ressourcen für komplexere Äußerungen, die dadurch in weiterer Folge ebenfalls flüssiger produziert werden können), sowie langfristige Auswirkungen einteilen. Letztere kom-

[158] Aguado (2002): S. 38

men besonders dann zur Geltung, wenn Lerner letztendlich selbst zu produktivem Sprachgebrauch gelangen. Je stärker diese Fähigkeiten ausgeprägt werden, desto flüssiger und fortschrittlicher wird auch das Zweitsprachniveau – formelhafte Sequenzen haben demzufolge einen durchgehend positiven Einfluss auf den Erwerbsprozess.

Darüber hinaus konnte Ejzenberg (2000) nachweisen, dass jene L2-Sprecher, deren Sprachgebrauch als besonders flüssig erachtet wurde, eine höhere Verwendung formelhafter Sequenzen wiesen – ihre Sprachverwendung wurde als besonders talentiert erachtet und schien ihnen dabei zu helfen, komplexere Sequenzen vorauszuplanen, wodurch im weiteren Verlauf nicht nur formelhafte Sprache flüssig produziert werden kann, sondern auch planungsintensivere Äußerungen davon profitieren. Durch die Abfolge formelhafter Sequenzen werden im Lernenden kognitive Ressourcen freigesetzt, die ihm für weitere diskursrelevante Aktivitäten zur Verfügung stehen.[159]

> *Langfristig gesehen können formelhafte Sequenzen eine wichtige erwerbsrelevante Funktion haben. Wenn Lerner die ihnen im Input angebotenen formelhaften Sequenzen als solche wahrnehmen und es ihnen gelingt, mittels Segmentierung und Analyse die zugrundeliegenden Strukturen und Regeln zu extrahieren und das auf diese Weise erweitertes Lernerregelsystem anschließend produktiv zu verwenden, findet weiterer Spracherwerb statt.*[160]

Wie man nun die Erwerbsrelevanz der verschiedenen Funktionen formelhafter Sprache beurteilt, ist nur noch eine graduelle Angelegenheit: die soziale Funktion ist lediglich insofern relevant, als dass sie die Teilnahme an sprachlicher Interaktion und Kommunikation ermöglicht und fördert. Das Bedürfnis nach flüssiger und möglichst verzögerungsfreier Sprachproduktion wird durch die kurzfristige kognitive Funktion abgedeckt und vermittelt den Lernenden dadurch das Gefühl von Souveränität und Sicherheit, was wiederum einen Einfluss auf den weiteren Spracherwerb nehmen kann. Darüber hinaus ist es ihnen dank dieser Funktion auch möglich, ihre sprachlichen Äußerungen im Vorhinein zu planen und vorzubereiten.[161]

---

[159] Aguado (2002): S. 38f
[160] Ebd. S. 39
[161] Aguado (2002): S. 39

Formal korrekte und pragmatisch angemessene Ausdrücke helfen Lernern insgesamt dabei, ihre sprachliche Kompetenz zu verbessern – sowohl pragmatisch, als auch grammatisch und idiomatisch. Werden derartige Sequenzen im sprachlichen Input holistisch wahrgenommen, imitiert und schließlich auch memoriert und reproduziert, trägt dies erheblich zur Verbesserung der eigenen zielsprachlichen Fähigkeiten bei. Die weitere Segmentierung dieser Einheiten mittels Extraktion, steht bereits für gesteigerte produktive Sprachkompetenz. Die Fähigkeit zu erkennen, dass diese Sequenzen aus kleineren Einheiten bestehen und diese zu analysieren und produktiv in andere Kontexte zu setzen zeugt von dem direkten Einfluss formelhafter Sprache auf den Erwerb zielsprachlichen grammatischen Wissens und dient darüber hinaus der Entwicklung einer mentalen Grammatik.[162]

4.6.1. Unterschiedliche Funktionen formelhafter Sprache im kindlichen und erwachsenen L2-Erwerb

Bislang befassen sich nahezu alle Studien der Auswirkungen formelhafter Sequenzen auf den (Zweit-)Spracherwerb mit kindlichen Lernern – Yorio (1989) kommt zu dem Schluss, dass zwar beide Lernergruppen formelhafte Sprache verwenden, dies jedoch aus unterschiedlichen Gründen und zu unterschiedlichen Zwecken.

Erwachsene greifen fast ausschließlich aus kommunikationsstrategischen Gründen auf formelhafte Sprache zurück und nutzen das ihnen innewohnende Erwerbspotential weniger als Kinder. Erwachsenen Fremdsprachenlernern gelingt es darüber hinaus wesentlich schwerer, die Strukturen dieser Sequenzen zu segmentieren und zu analysieren. Zurückzuführen ist dies auf die Tatsache, dass erwachsene Lerner einen stärkeren Fokus auf den Inhalt als auf die Form sprachlicher Äußerungen richten.

Stark formelhafter Gebrauch der L2 gilt bei Erwachsenen oftmals als negativ, wofür die oftmals beobachtete vorzeitige Stagnation sprachlicher Entwicklung verantwortlich ist – viele erachten es nicht als notwendig, ihre grammatischen Fertigkeiten stärker in Richtung der Zielsprache weiterzuentwickeln, da es

[162] Aguado (2002): S. 39f

ihnen ausreicht, kommunikativ erfolgreich zu handeln und verstanden zu werden.[163]

Kindliche Lerner sind oft schon alleine aufgrund des Schulunterrichts eher dazu angehalten, ihre Fähigkeiten auch besonders grammatisch weiterzuentwickeln und entwickeln darüber hinaus eine andere Einstellung hinsichtlich dessen.

Ein weiterer Aspekt, der den unterschiedlichen Formelgebrauch erwachsener und kindlicher Lerner erklärt ist die Tatsache, dass diese über unterschiedliche Bedürfnisse verfügen und daher auch sprachlich anders agieren. Kinder sind oft darauf angewiesen, nach Dingen zu fragen und andere um etwas zu bitten, weshalb die soziale Funktion formelhafter Sequenzen verstärkt wird. Erwachsene sind in diesem Punkt weniger stark auf ihre Mitmenschen angewiesen und befinden sich darüber hinaus auch in einem gänzlich anderen hierarchischen System, deren Regeln und Strukturen es einzuhalten gilt:

Während ein Kind im Falle von Besitz einfach sagen kann „That's mine", würden Erwachsene eher auf Strukturen wie „Oh, is that yours?" zurückgreifen, um dasselbe Ziel zu erreichen, da dies auch den gesellschaftlichen Erwartungen entspricht. Ferner spielt auch der unterschiedliche Wortschatz (der L1) zwischen kindlichen und erwachsenen Lernern eine Rolle und beeinflusst ihre Aussagen.[164]

[163] Aguado (2002): S. 41
[164] Wray/Perkins (2000): S. 15

5. Die Entwicklung von Phraseologismen in der L2

5.1. Terminologie und Hinführung zum Thema

Unter dem Begriff der Phraseologie wird einerseits der gesamte Bestand einer Sprache an Phraseologismen verstanden, sowie andererseits jener Teilbereich der Sprachwissenschaft, der sich mit eben jenen Phraseologismen befasst.

Phraseologismen bezeichnen typische Wortverbindungen, feste Fügungen, Sprichwörter und Redensarten, die bestimmte Merkmale der Phraseologizität aufweisen. Es handelt sich bei ihnen um systemhafte sprachliche Zeichen, die in jeder Sprache vorhanden sind. Ferner weisen sie im Gegensatz zu freien Wortverbindungen die Merkmale der *Polylexikalität*, *Festigkeit*, *Idiomatizität* (im engeren Sinn), *Lexikalisierung* und *Reproduzierbarkeit* auf.

Aufgrund der eben genannten Idiomatizität einiger Phraseologismen kann ihre Gesamtbedeutung nicht aus den Bedeutungen der einzelnen Wörter, aus der sie bestehen, abgeleitet werden. Diese werden als *Phraseologismen im engeren Sinn* bezeichnet.[165] Dobrovol´skij (1995) sieht Idiome als „reproduzierbare Wortkomplexe, die den Kernbereich des phraseologischen Systems ausmachen […].“[166]

Phraseologismen im engeren Sinne stellen den Gegenstand dieser Arbeit dar und werden im Folgenden näher behandelt. In der Fachliteratur finden sich oft auch die synonym gebrauchten Termini der Idiome, Phraseme oder Phraseolexeme.

Aufgrund der teilweise strittigen Terminologie werden die Begriffe „Phraseologismen“, „Idiom(e)“, „idiomatische Wendung(en)“, sowie „feste Wortverbindung(en)/Wortgruppe(n)“ im Folgenden synonym verwendet, solange nicht explizit auf eine Unterscheidung hingewiesen wird.

Idiome sind laut Gottsched (1972) „die unserer Sprache allein zuständigen Redensarten, die sich in keine andere Sprache von Wort zu Wort übersetzen

[165] Hallsteinsdóttir (2001): S. 1f
[166] Dobrovol´skij (1995): S. 48

lassen."[167], wobei anzumerken ist, dass Phraseologismen idiomatisch sein können, dies jedoch nicht zwangsläufig immer sind. Da ihre sprachliche Erscheinung äußerst unterschiedlich sein kann, gestaltet sich eine genaue Klassifikation schwierig. Der Kernbestand lässt sich zwar leicht bestimmen, doch die Grenzbereiche sind nicht immer klar definierbar.[168]

Harald Burger (2003) klassifiziert Phraseologismen folgendermaßen:

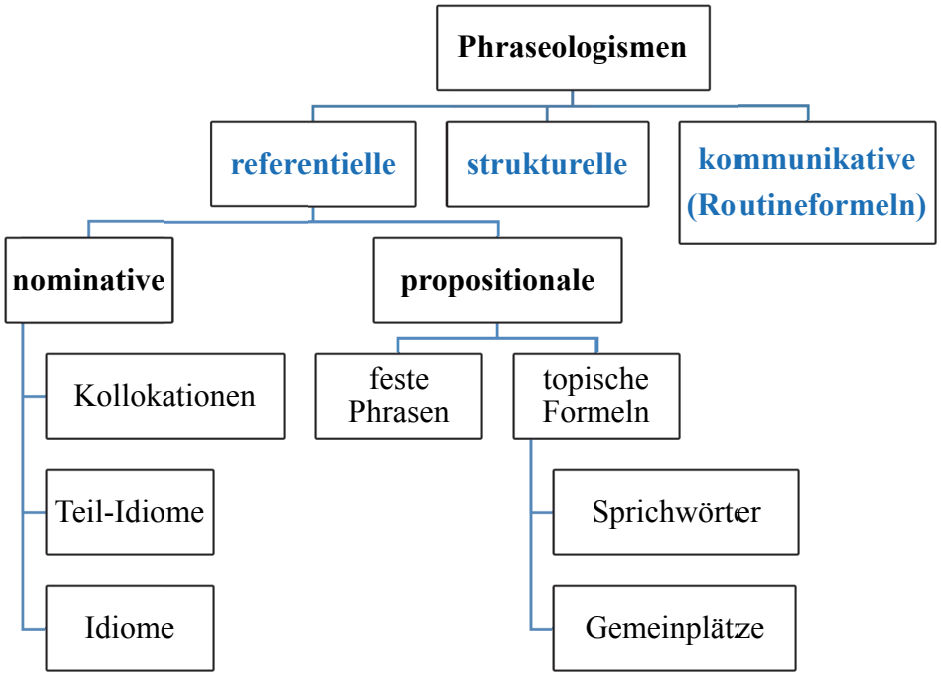

Abb. 7: Klassifikation von Phraseologismen nach Burger (2003)[169]

Weitere Erklärungen und Klassifikationen von Phraseologismen werden für den Zweck dieser Arbeit nicht als notwendig erachtet und nur in einzelnen Punkten erfolgen, wenn diese zum besseren Verständnis der eigentlich relevanten Erkenntnisse beitragen sollten.

Mittlerweile liegen einige Studien vor, die sich mit Phraseologismen in der Zweitsprache und bestimmten Faktoren, die den Erwerb und das Verständnis dieser beeinflussen, befassen. Insbesondere wurden in diesem Zusammenhang der Einfluss der L1, das Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs, sowie die Flüssigkeit und allgemeine Leistung in der L2 untersucht – Untersuchungen und Darstellungen zum Einfluss formelhafter Sequenzen und Kon-

[167] Fleischer (1982): S. 9
[168] Ebd.: S. 34
[169] Gábrová (2011): S. 24

struktionen im Sinne der Konstruktionsgrammatik sind jedoch bislang nicht vorhanden. Dieses Kapitel stellt einen Versuch dar, Zusammenhänge und Auswirkungen der CxG auf die Entwicklung von Phraseologismen in der L2 aufzuzeigen und zu erarbeiten.

5.2. Phraseologismen im Zweitspracherwerb

5.2.1. Aktueller Forschungsstand

Phraseologismen in einer fremden Sprache zu lernen und zu verwenden gleicht einer ungeheuren Herausforderung und gilt als besonders schwer und zeitintensiv. In der Regel wird die flüssige Verwendung von Phraseologismen mit hohem zielsprachlichem Niveau assoziiert.

Die L2-Didaktik setzt bei Phraseologismen insbesondere bei bereits fortgeschrittenen L2-Lernern an, um ihre Sprachfähigkeiten zu perfektionieren und jenen muttersprachlicher Sprecher anzunähern.[170]

Um feste Wortverbindungen in der Zweitsprache verstehen zu können, müssen sie in der Regel zunächst auswendig gelernt werden, am besten in Form von semantischen und syntaktischen Ganzheiten, die stilistische und situationsbezogene Eigenheiten aufweisen.

Ihre Rolle im L2-Unterricht wird unterschiedlich gesehen. Während einige Sprachwissenschaftler und Didaktiker Phraseologismen als Randerscheinungen betrachten, die für die Kommunikation in der Zielsprache nicht unbedingt erforderlich sind und eine Art „Luxus“ darstellen, gibt es auch Vertreter der Gegenansicht. Ihrer Meinung nach seien Phraseologismen für den Sprachgebrauch unverzichtbar; ihre Beherrschung würde einen Maßstab für Kompetenz in der L2 darstellen.

In der Zweitsprache werden insbesondere im Anfangsstadium des Spracherwerbs hauptsächlich lineare und additiv-elementare Verarbeitungsstrategien auf unmittelbarer Wortebene angewandt, während der Wortschatz größere Lücken aufweist als jener der L1 und auch syntaktische, grammatische und lexikalische Kenntnisse (noch) hinterherhinken. Top-Down-Strategien zu

[170] Shadrova (2013): S. 11

verwenden, ist Lernenden erst ab einem gewissen Niveau möglich, wodurch sie die eigentlichen Hinweise und Bedeutungskonstruktionen in einem Text erst später erkennen, die jedoch den Rahmen für die Bedeutung der Konstruktion ausmachen können; mithilfe bewusster Anwendung von Top-Down-Strategien kann daher viel erschlossen werden. Wird aufgrund mangelnden Wissens oder nicht ausreichender Kontextinformationen nicht genügend Wissen aktiviert, beziehungsweise ist ein Teil der Wörter in der L2 unbekannt, kann die Bedeutung des Phraseologismus in der Zweitsprache nicht erfasst werden.

Bei dem Versuch, unbekannte Phraseologismen in der L2 zu verstehen, wird vermutet, dass zunächst eine wörtlich-kompositionelle Bedeutung der einzelnen Lexeme konstruiert wird, die häufig gegen semantische Selektionsregeln verstößt, beziehungsweise schlichtweg vollkommen unlogisch ist.[171]

Ferner werden zur richtigen Produktion und Erschließung unbekannter Idiome Strategien des Transfers (interlingual) und der Übergeneralisierung (intralingual) herangezogen, sowie zielgerichtete Strategien.[172]

5.2.2. Mögliche Wege zum Verständnis und Erwerb

In der Regel werden Phraseologismen im L2-Erwerb im Hinblick auf Fehler und Lernschwierigkeiten untersucht, wie etwa von Flores d`Arcais (1993), der die Anwendung viererlei Strategien beschreibt, um Phraseologismen in der L2 zu verstehen:

a. Der Phraseologismus wird wie ein bereits bekannter interpretiert – diese Methode ist dann zielführend, wenn eine entsprechend ähnliche Wendung in der L1 bekannt ist. Dabei kann dieser als Interpretationsgrundlage verwendet werden, welcher semantische Ähnlichkeiten mit der zielsprachlichen Wendung aufweist, oder bestimmte Wörter an ähnlichen Stellen stehen.
b. Aus der Bedeutung *einer* einzelnen Komponente wird auf die phraseologische Bedeutung geschlossen. Dies wird unter anderem damit erklärt, dass die Lernenden der wortwörtlichen Bedeutung der jeweiligen

[171] Hallsteinsdóttir (2001): S. 55f
[172] Irujo (1986b): S. 287

Bausteine eines Idioms im Laufe ihres Lernprozesses früher begegnen, als etwaigen bildlichen oder metaphorischen. Die Strategie, bei nicht durchschaubaren Konstruktionen auf das wörtliche Vorwissen zurückzugreifen, ist also naheliegend.[173]

c. Metaphorische Interpretation der geschilderten Handlung.
d. Die phraseologische Bedeutung wird schlichtweg nicht erkannt und die gesamte Aussage auf der Grundlage der einzelnen Bedeutungen der Komponenten interpretiert.

Die Sprachkompetenz in der L2 entwickelt sich nicht wie in der L1 durch die Teilnahme an der Sprachgemeinschaft von Kindesbeinen an, weshalb ihre phraseologische Kompetenz in der L2 selbstverständlich auch schlechter ausgebildet ist – Phraseologismen können Lernende daher zunächst nur in begrenztem Ausmaß wahrnehmen. Da die muttersprachliche phraseologische Kompetenz in der L2 jedoch ständig mitreflektiert wird, unterstützt sie das Verständnis von Phraseologismen in der Zweitsprache. Das eigene Vorwissen in der L1, sowie Alltagslogik, die Struktur der Wortverbindung und das Wissen, dass es bestimmte Wörter gibt, die in Phraseologismen vieler Sprachen vorkommen, erleichtern das Verständnis in der L2.[174]

Eine von Irujo (1986) durchgeführte Studie mit Teilnehmern der L1 Spanisch und L2 Englisch hat gezeigt, dass das Erkennen und Verstehen von Idiomen, die gleich oder ähnlich gebildet werden, in der Regel sehr gut funktioniert, da in diesen Fällen auf das Vorwissen der Muttersprache zugegriffen werden kann. Je unterschiedlicher sich die jeweiligen Ausdrücke in L1 und L2 jedoch sind, desto geringer fällt die Anzahl der korrekt erkannten Phraseologismen aus.

Bei der Wiedergabe, beziehungsweise auch eigenständigen Produktion von Phraseologismen, war die Fehlerquote im Rahmen der Untersuchung selbst bei ähnlichen Ausdrücken sehr hoch. Insgesamt hat sich gezeigt, dass L2-Lernende zur Entschlüsselung von Phraseologismen sehr stark auf ihren

[173] Zyzik (2011) S. 414f
[174] Hallsteinsdóttir (2001): S. 24f

muttersprachlichen Wortschatz und ihr phraseologisches L1-Wissen zugreifen, um sich unbekannten Wendungen in der Zweitsprache zu stellen.[175]

Es gibt jedoch auch Ansätze zur Didaktisierung, beispielsweise von Kühn (1992, 1994), der ein Lernverfahren zum Erwerb fremdsprachlicher Phraseologismen entwickelt hat: den phraseologischen Dreischritt:

a. Erkennen einer Wortverbindung als phraseologische Einheit.
b. Entschlüsselung der Bedeutung durch Bild/Kontext oder Nachschlagen.
c. Erwerb des Phraseologismus als eine vorgeformte Einheit von Form und Bedeutung, was schließlich in weiterer Folge zur eigenständigen Anwendung führt.

Für die hier erörterte Fragestellung ist besonders der zweite Schritt, die Entschlüsselung und schließlich auch Konstruktion von Phraseologismen in der L2, von Bedeutung.

Als Voraussetzung für das Erkennen und Verstehen von Phraseologismen wird die sogenannte phraseologische Kompetenz gesehen, sowohl für die L1 als auch für die L2. Unter dieser versteht man einerseits die Kenntnis geläufiger Phraseologismen, sowie das Wissen über bestimmte Regelmäßigkeiten dieser, welche semantischer und syntaktischer Natur sein können. Ferner entwickelt sich die phraseologische Kompetenz parallel mit der allgemeinen Sprachkompetenz und verläuft auch analog zur allgemeinen kognitiven Entwicklung von Kindern, bis sie schließlich um das zehnte bis zwölfte Lebensjahr herum vollständig entwickelt ist. Ein wichtiger Bestandteil dieser Kompetenz ist auch die Erwartung, dass bestimmte Sachverhalte durch Phraseologismen zum Ausdruck gebracht werden können, die sich aus unserem muttersprachlichen phraseologischen Weltbild herleiten lässt.

Um Phraseologismen in jeder Sprache zu erkennen, muss man lernen, sie zu lexikalisieren. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder sie in der L1 wie Wörter, beziehungsweise Lexeme direkt mit ganzheitlicher Bedeutung lernen – als eine Einheit von Form und Bedeutung. Die jeweiligen Komponenten spielen dabei insbesondere beim Abruf und der mentalen Repräsentation

[175] Irujo (1986b): S. 294f

eine Rolle, da einzelne vorstellbare Elemente den Zugang erleichtern.[176] So ist beispielsweise im Falle der Redewendung *Ein Auge auf jemanden werfen* für viele sicherlich das *Auge* das ausschlaggebende Wort, das man mit der eigentlichen Bedeutung des Beobachtens, beziehungsweise Interesses in Verbindung bringt und abgespeichert hat. Doch hilft derartiges Wissen einem Fremdsprachenlerner wenn das Pendant in der L2 vollkommen anders gebildet wird?

Obwohl bei der Entschlüsselung von Phraseologismen in der L2 durchaus Transfer stattfindet, muss die Rolle der Muttersprache und die damit verbundene Frage, wie ähnlich sich L1 und L2 sind, bei Phraseologismen nicht unbedingt eine so große Rolle wie im allgemeinen L2-Erwerb spielen, da Redewendungen, etc. auch kulturspezifische Eigenheiten aufweisen und ein Transfer daher oftmals ohnehin nur wenig Nutzen hat.

Sind Phraseologismen in L1 und L2 sehr unterschiedlich, was trotz Ähnlichkeit und Verwandtschaft der beiden Sprachen durchaus der Fall sein kann, stellt dies einen Punkt dar, der das Verstehen von Phraseologismen in der Zweitsprache schwierig macht. Ein einzelnes Wort oder ein Bild, das ein Phraseologismus in der L1 in einem hervorruft und durch den die Gesamtbedeutung präsent ist, spielt in der L2 keinerlei Rolle – für jede Redewendung und jede idiomatische Wendung muss dieser Erwerbsprozess neu erfolgen. Dennoch kann es natürlich von großem Vorteil sein, eine ähnliche Phrase in der Muttersprache zu kennen – in welchem Ausmaß sollen die folgenden Beispiele verdeutlichen, die auch im weiteren Verlauf dazu dienen, Bezüge zur CxG aufzuzeigen:

(a) Auf dem Holzweg sein

Englisch:
Barking up the wrong tree (wörtlich: Den falschen Baum anbellen)

Norwegisch:
Være (helt) på bærtur (wörtlich: (Vollkommen) Beerenpflücken sein)

Französisch:
Se mettre le doigt dans l'œil (wörtlich: Den Finger ins Auge stechen)

[176] Hallsteinsdóttir (2001): S. 11f

Spanisch:
Errar el tiro (wörtlich: Den Schuss verpassen)

Hier wird ersichtlich, wie kulturell unterschiedlich der Sachverhalt des „falschen Vorgehens“ idiomatisch behandelt wird. Alle Beispiele schildern wortwörtlich vollkommen verschiedene Szenarien, die man mit je einer dieser fünf Sprachen (inklusive Deutsch) als L1 und L2 nicht wirklich erkennen würde. Begegnet man einem dieser Phraseologismen in der L2, ist es sehr unwahrscheinlich, von selbst auf seine Bedeutung schließen zu können, selbst wenn man das Pendant in der L1 und auch dessen semantische Bedeutung kennt. Schlägt man nach oder bekommt die Bedeutung erklärt und kombiniert sie mit der mental vorhandenen Repräsentation dieser Bedeutung in der L1, stellt dies sicherlich eine optimale Basis für den weiteren Lernerfolg dar. Da die morphologische Erscheinung dieser Phraseologismen in den jeweiligen Sprachen jedoch vollkommen unterschiedlich ausfällt, käme man in diesem Fall um ein Auswendiglernen nicht herum.

Trotz gemeinsamer Sprachfamilien (wie im Falle von Deutsch/Norwegisch und Französisch/Spanisch) fallen die Phraseologismen sehr verschieden aus. Anders im folgenden Beispiel

(b) Dumm wie Brot/Stroh

Englisch:
Dumb as a post / a bucket of rocks (wörtlich: Dumm wie ein Pfosten / ein Kübel Steine)

Norwegisch:
Sprø som knekkebrød (wörtlich: Kunsprig wie Knäckebrot)

Italienisch:
Stupido como l’acqua (wörtlich: Dumm wie Wasser)

Französisch:
Con comme un balai (wörtlich: Idiot wie ein Besen)

Hier zeichnen sich bereits ähnliche Schemata ab und obwohl die einzelnen Bezeichnungen noch unterschiedlich ausfallen, ist dennoch eine Grundstruktur in Form von „dumm wie“ erkennbar; abgesehen vom Norwegischen, das

metaphorischer agiert. Wäre einem Lerner mit beispielsweise L1 Deutsch und L2 Italienisch diese idiomatische Wendung in der L2 untergekommen und hätte er ihre Bedeutung wesentlich eher erkannt als in Beispiel (a) – aber selbstverständlich nur dann, wenn er sie auch aus seiner Muttersprache kennt. Ein letztes Beispiel:

(c) Es ist nicht alles Gold, was glänzt

Englisch:
All that glitters is not gold

Norwegisch:
Det er ikke gull alt som glitrer/glimrer

Französisch:
Tout ce qui brille n'est pas or

Spanisch:
No es oro todo lo que reluce

In diesem Fall kann man, abgesehen von der Wortstellung, die in jeder Sprache anders geregelt ist, den Phraseologismus auch von der Übersetzung her eins zu eins ins Deutsche übernehmen, weshalb auf eine wortwörtliche Transkription verzichtet wurde. Dieses Beispiel ist jedoch in den meisten Sprachen schlichtweg aus dem Lateinischen *Non omne quod nitet aurum est* übersetzt worden und lautet daher sehr ähnlich oder gar gleich. Beim Lernen und Verstehen stellen derartige Phraseologismen jedoch eine wesentlich geringere Herausforderung dar, wenn man die einzelnen Wörter in der L2 verstehen kann und in derselben Konstellation auch in der L1 wiederfindet.

Bei manchen Redensarten ist jedoch anzuführen, dass es in den meisten Sprachen zwei bis drei gebräuchliche Varianten gibt um einen gewissen Sachverhalt auszudrücken. So gäbe es im Falle von (c) im Englischen auch die Variante von *It's not all roses*.

Diese Darstellungen untermauern die in Kapitel 2.3. aufgestellte Vermutung beziehungsweise These, dass in der L2 neuerworbene Phraseologismen mithilfe der Strukturen der L1 gesehen und verarbeitet werden, was im Sinne der Kontrastivhypothese des Zweitspracherwerbs nach Fries und Lado steht.

Sind bestimmte Wendungen in der Muttersprache bereits bekannt, beziehungsweise ist die phraseologische Kompetenz vollständig ausgebildet, greift man im Falle von Phraseologismen in der Regel auf bereits vorhandenes Wissen zurück, um sie zu entschlüsseln und verstehen zu können.

Durch die anhand der Beispiele aufgezeigten und teilweise doch sehr unterschiedlichen Strukturen idiomatischer Wendungen in den jeweiligen Sprachen ist auch die Zerlegung dieser in der L1 und die anschließende Rekonstruktion in der L2 nicht immer zielführend und möglich. Den Fragen, wie die Konstruktionsgrammatik mit dieser Tatsache umgeht und ob es Anwendungsmöglichkeiten gibt, wird im Folgenden nachgegangen.

5.3. Versuch einer Einbindung in die Konstruktionsgrammatik

Goldbergs erweiterte Definition von Konstruktionen aus dem Jahr 2006 beschreibt diese als Form-Bedeutungspaare, deren Aussage sich nicht aus den Bedeutungen ihrer Einzelteile vorhersagen und bestimmen lasse – ebenso werden Phraseologismen im engeren Sinn beschrieben, die demnach nach Goldberg Hauptgegenstand der CxG wären. Dass sie sich also problemlos in ihre einzelnen Komponenten segmentieren und weiterverarbeiten lassen, wäre nach dieser Definition möglich, doch es stellt sich nach wie vor die Frage, inwieweit dies beim Verstehen idiomatischer Wendungen in der L2 hilfreich sein kann.

Oftmals ergeben Phraseologismen in der Welt der Kinder, die phantasiereicher ist, mehr Sinn und werden besser aufgenommen. Sie regen zu sprachlicher Kreativität an, wie Cabassut (1997) im Rahmen einer Untersuchung an Kindergartenkindern festgestellt hat.

Phraseologismen stellen konventionalisierte Verbindungen dar, die als vorgeformte Einheiten wieder reproduziert werden können, sobald sie ins mentale Lexikon eingegangen sind. Es ist im selben Zug möglich, die phraseologische Bedeutung der Wendungen abzurufen. Im weiteren Verlauf ist es den Lernenden möglich, aus diesen Bausteinen selbst Wortverbindungen herzustellen. Phraseologismen können demnach als Textbausteine angesehen

werden, die im Lexikon der Lernenden vorhanden sind und sie dazu befähigen, komplexere Aussagen zu bilden. Da die Form von Phraseologismen größtenteils festgelegt ist, gehen die Sprecher bei der Verwendung dieser Wendungen davon aus, dass ihr Gegenüber sie versteht. [177]

Ergänzend dazu Burger (1991): „Der Phraseologismus nun, (…) bietet die einfachste Garantie für das „schon einmal gehört haben“.“[178]

Ausgehend von diesen Erkenntnissen lassen sich eindeutige Parallelen zum Gegenstandsbereich der Konstruktionsgrammatik aufzeigen. Man könnte daraus schließen, dass L2-Lernende Phraseologismen, wenn diese einmal bekannt sind, in Kommunikationssituationen gerne verwenden, da sie davon ausgehen, dass sie vom Gegenüber eher verstanden werden. Wie in der Untersuchung von Fillmore gezeigt, werden Konstruktionen von den Lernenden dazu kreiert und benutzt, um in der Zielsprache interagieren zu können – da Phraseologismen ebenfalls Bausteine darstellen, mit denen Lernende kreativ umgehen, würde sich dies mit den Aufzeichnungen Fillmores decken.

Auch in der L2 kommt es dazu, dass idiomatische Wendungen im Input aufgenommen, aufgespalten und kreativ modifiziert werden – der Output muss dabei nicht immer korrekt sein, genauso wie es mit allgemeinen Aussagen in der zielsprachlichen Kommunikation nicht immer der Fall ist. Es ist hierfür jedoch mehr Sprachkompetenz notwendig, um Phraseologismen weiterzuverarbeiten, da die Bedeutung des Ausdrucks eben nicht direkt aus den einzelnen Lexemen abgeleitet werden kann, sondern die Interpretation nur aus dem Kontext erfolgt. Um idiomatische Wendungen als solche erkennen und schließlich weiterverarbeiten zu können, muss bereits zielsprachliches Vorwissen in bestimmtem Ausmaß vorhanden sein.

Beim Erwerb von Phraseologismen in der L2 kann es schnell zu Mischformen kommen:

> *„Sprachlerner tendieren dazu, muttersprachliche Einheiten und Regeln beim Verstehen und in der Sprachproduktion unreflektiert in die Fremdsprache zu übertragen. Auch in der Phraseologie wird häufig eine meist durch die Form bedingte Symmetrie zwischen der Mutter- und der Fremdsprache vorausgesetzt. Fehler entstehen dann,*

[177] Hallsteinsdóttir (2001): S. 16f
[178] Burger (1991): S. 26

wenn durch die Vorgaben der muttersprachlichen Phraseologie in der Fremdsprache fehlerhafte oder nicht existente Phraseologismen produziert werden oder wenn die muttersprachliche Bedeutung bei ähnlichen Phraseologismen (falsche Freunde, Quasisynomyme, asymmetrische Bedeutungsstrukturen) konstruiert wird."[179]

Hier genannte zielsprachlich nicht korrekt formulierte Modifizierungen von Phraseologismen können durch das gemeinsame Vorkommen bestimmter Wörter dennoch im richtigen Kontext zumindest *erkannt* werden:

Die Wendung „Ich werfe ein Auge auf jemanden" kann ohne Bedeutungsverlust in der CxG folgendermaßen dargestellt werden:

[NP_{Nom}][werfen][ein Auge][auf][NP_{Akk}]

Spalten L2-Lerner diese Aussage jedoch zu weit auf, könnten in folgender Form weitere Leerstellen entstehen:

[NP_{Nom}][Transitives Verb][NP_{Akk}][Präposition]NP_{Akk}]

Im kreativen Sprachgebrauch, wie er im Rahmen des L2-Erwerbs mithilfe von Konstruktionen nun schon mehrfach geschildert wurde, wäre es daher trotz des Verständnisses der ursprünglichen Aussage möglich, idiomatische Konstruktionen wie „Ich werfe ein Ohr auf dich", „Ich lege mein Auge auf dich", etc. zu kreieren. Erfahrungsgemäß könnte das dann der Fall sein, wenn (1.) die komplette ursprüngliche Aussage nicht vollständig sondern nur sinngemäß und in Teilen gemerkt und anschließend rekonstruiert wurde, oder (2.) die Bedeutung umgelegt und weiterverarbeitet wird, um etwas Ähnliches auszudrücken.

In einem solchen Fall wurde vom Lernenden ebenfalls wieder die Kookkurrenz erfasst und kreativ umgeformt, um mithilfe dieser Bausteine an Gesprächen teilzunehmen oder im fortgeschrittenen L2-Gebrauch womöglich auch in der Hoffnung, eigene Texte, etc. durch den Gebrauch von Phraseologismen aufzuwerten.

Solange das Muster der eigentlichen idiomatischen Aussage in irgendeiner Form noch erkennbar ist, werden zielsprachlich inkorrekt modifizierte Phraseologismen in der Regel noch gut verstanden. Um Modifizierungen jedoch überhaupt vornehmen zu können, ist ein gewisses Grundverständnis des

[179] Hallsteinsdóttir (2011): http://www.linguistik-online.de/47_11/hallsteinsdottir.pdf

Musters notwendig, das der jeweiligen idiomatischen Wendung zugrunde liegt, so wie es bereits in Kapitel 5.2.2. aufgezeigt wurde: bei Phraseologismen, die in L1 und L2 gleich oder ähnlich sind, erschließt sich das Muster für die Lernenden leichter – Modifizierungen führen in einem solchen Fall eher zu zielsprachlich korrektem Output, als wenn eine Leerstelle aufgrund von Fehlannahmen und / oder mangelndem Verständnis des zugrunde liegenden Schematas entsteht.

Die Spaltung und kreative Modifikation von Phraseologismen zu eigenen sprachlichen Zwecken in der L2 könnte wichtige Chancen liefern, zu lernen und die eigene Sprachkompetenz zu verbessern.

Gehen wir davon aus, dass die Lernenden mit muttersprachlichen Personen kommunizieren und auf die von der CxG beschriebenen Art und Weise neue Konstruktionen mit Phraseologismen bilden. Einer dieser L2-Lerner tätigt im Deutschen die Aussage „Hau jetzt Leine!“ – trotz falscher Bildung würde man verstehen, was er möchte. Bekannt sind ihm vermutlich beide Varianten, den Wunsch auszudrücken, dass sein Gegenüber verschwinden soll, nämlich sowohl „Hau jetzt ab!“ oder die Wendung „Zieh jetzt Leine!“. Durch Aufspaltung letzterer ist eine neue Aussage entstanden; derartige Konstruktionen könnten aus Unwissenheit und gleichzeitiger kreativer Betätigung resultieren. Verwendet besagter Lerner der L2 Deutsch nun solch modifizierte Phraseologismen, deren durch Aufspaltung entstandene Leerstellen er beliebig gefüllt hat, ist er schon einen großen Schritt gegangen. In kommunikativen Situationen liegt es an den Gesprächspartnern, diese Konstruktionen zu erkennen und den Lernenden darauf hinzuweisen, was womöglich missverständlich ist, um einen Lernprozess einzuleiten, der ohne das Zurückgreifen auf eigene Konstruktionen so nicht stattgefunden hätte.

Sicherlich sind auch Interferenzen der L1 möglich, wenn Phraseologismen für denselben Sachverhalt sowohl in L1 als auch L2 gekannt werden und diese sich semantisch und wörtlich ähnlich sind – wie bei allen Interferenzen der L1 kommt es hierbei aber sicherlich wieder darauf an, wie gut die L2 beherrscht wird.

Mit der L1 Norwegisch und der L2 Deutsch wäre es, je nach Sprachkompetenz, zum Beispiel nicht verwunderlich, die Konstruktion „Er gibt mir momentan die kalte Schulter“ zu kreieren, da das norwegische Pendant zu „Jemandem die kalte Schulter zeigen“ „Å gi noen en kald skulder“ wortwörtlich eben *Jemandem die kalte Schulter geben* lautet. Genauso wäre es bei der zielsprachlich nicht ganz korrekten Konstruktion „Das war ein Schlag in die Luft“ aus dem norwegischen „Et slag i lufta“, das so viel wie *Ein Schlag ins Wasser* bedeutet. Durch die Ähnlichkeit beider Sprachen in diesen idiomatischen Wendungen und die Segmentierung dieser in der L2 könnte man in Situationen, in denen man nicht viel Zeit hat um nachzudenken, unbewusst derartige Mischkonstruktionen kreieren.

Dieses in der Forschung bereits bekannte Phänomen eigens modifizierter Phraseologismen in der Zweitsprache – also der Ausbildung eigener idiomatischer Konstruktionen – kann mithilfe der Konstruktionsgrammatik anschaulich und logisch nachvollziehbar erklärt werden. Allerdings ist anzumerken, dass ein Austausch phraseologischer Komponenten nur begrenzt möglich ist, um noch zielsprachlich *korrekte* Aussagen zu tätigen, die den Sinn und die Aussage der idiomatischen Wendung wirklich noch wiedergeben. Dies liegt oftmals an der lexikalisch-semantischen Stabilität, die Phraseologismen kennzeichnet.[180] Daraus ergibt sich die berechtigte Frage, inwieweit bei der eigenen Konstruktion von idiomatischen Wendungen und der kreativen Zerlegung dieser, ein Lerneffekt für die L2-Lernenden eintritt.

5.3.1. Aus phraseologischen Konstruktionen resultierende Fehler

Der folgende Abschnitt soll den etwaigen Nutzen auftretender Fehlleistungen bei der Verwendung phraseologischer Konstruktionen illustrieren und folgt im Wesentlichen den Seiten 50-60 aus Schuhmacher (2008). [181]

Durch das Aufkommen von Fehlern können die Lernenden ihr Wissen erweitern, sofern sie durch Fehlleistungen nicht dauerhaft auf die falsche Spur ge-

[180] Fleischer (1982): S. 41
[181] Schuhmacher (2008): S. 50-60

bracht werden. Der Lernprozess selbst darf durch sie nicht gestört werden, um von Nutzen zu sein.

Gerade bei Phraseologismen, die nicht leicht zu durchschauen sind, besteht jedoch genau diese Gefahr, „in die Irre geführt“ zu werden. Ihre Struktur ist oft schwer nachvollziehbar und folgt keinen grammatischen Regeln, an denen sich Lernende orientieren können. Dies korreliert noch einmal mit der von mehreren Didaktikern und Phraseologen getätigten Aussage, dass idiomatische Wendungen meist erst in höheren Sprachniveaus gelernt werden. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Lernenden die Möglichkeit haben, auf ihre Fehler aufmerksam (gemacht) zu werden – dies kann in unterschiedlicher Form erfolgen, etwa im gesteuerten Spracherwerb mithilfe einer Lehrperson, oder in Gesprächen mit Muttersprachlern der L2, aber auch genauso durch Selbstkontrolle, indem die Phraseologismen nachgeschlagen werden, oder indem man in der Zielsprache liest, hört, etc. und dadurch merkt, wie gewisse idiomatische Wendungen korrekt gebildet und artikuliert werden (sollten).

Fehlern in Lernprozessen kommen drei wesentliche Funktionen zu: So dienen sie einerseits als Orientierungshilfe für Lehrpersonen, die anhand der gemachten Fehler der Lernenden deren Wissensstand ermitteln und direkt daran anknüpfen können. Ferner ist es Lehrenden durch Misserfolge ihrer Schüler möglich, auf eventuell vorhandene Lücken im Vorwissen aufmerksam zu werden und diese dadurch noch einmal aufarbeiten zu können.

Im Fall von Phraseologismen im Zweitspracherwerb können dies Defizite des Vokabulars sein, aber auch Verständnisschwierigkeiten grammatischer Strukturen, sofern die gelernten Wendungen regelkonform gebildet werden. Da das Erschließen idiomatischer Wortverbindungen unterschiedlich ablaufen kann und diese äußerst vielseitig sind, sollten bei vorhandenen Fehlleistungen verschiedene Ansätze ausprobiert werden. Es ist hilfreich, wenn die Lernenden die unterschiedlichen Strategien zum Erwerb von Phraseologismen bereits in der Theorie kennen und ausprobieren, welche ihnen in welchem Falle am besten hilft.

Die Fehler als *Orientierungshilfe* spielen primär im gesteuerten L2-Erwerb eine Rolle, wenn auch eine Lehrperson vorhanden ist, die den Erwerbsprozess begleitet und unterstützt. Legt man diese Funktion auf den ungesteuerten Erwerb um, ergibt sich die Möglichkeit der Selbstreflexion und Selbstkontrolle, wenn man seine Fehler im Anschluss analysieren und kontrollieren kann. Daraus können schließlich Folgerungen getroffen werden, dass bestimmte Bereiche noch einmal wiederholt oder geübt werden sollten.

Dieser Prozess der Selbstreflexion ist auch für die Motivation des Lernenden maßgebend und beeinflusst in weiterer Folge auch den Gesamtverlauf des Zweitspracherwerbs. Bildet ein Lernender falsche Idiome und erkennt dies im Anschluss selbst (sei es aus Vorwissen, Reflexion, Nachschlagen, oder dem späteren Kontakt mit dem *korrekt* gebildeten Phraseologismus) so setzt ein Lernprozess ein.

Die sogenannte Überwindung von Fehlern stellt die zweite Funktion von Fehlern im Lernprozess dar. Merken die Lernenden selbst, dass sie sich mit der Zeit steigern und gewisse Fehler nicht mehr machen, so steigt ihre Motivation und sie werden in der Regel aktiver. Idiomatische Wendungen stellen in jeglicher Hinsicht eine Herausforderung für L2-Lernende dar, wie bereits mehrfach festgehalten wurde. Doch gelingt es ihnen, durch konsequentes Üben und Anwenden dieser, sich komplette Phrasen zu merken und korrekt anzuwenden, steigert das langfristig sowohl Lernmotivation, als auch die Freude an der Sprache. Die Vermutung, dass dies bei Phraseologismen aufgrund ihrer Komplexität in hohen Sprachniveaus noch einmal besonders stark der Fall ist, ist naheliegend: Wenn man bereits mehrere Jahre in den Erwerb einer Sprache investiert hat und einem bewusst ist, wie herausfordernd Phraseologismen in jeder Sprache sind, trägt das Meistern dieser maßgeblich zum Selbstwert und zur Motivation bei.

Dieser Punkt führt auch zur dritten Funktion von Fehlern, nämlich jener der Lerngelegenheiten, die sie verbergen. Falsche Überzeugungen sollen in Lernprozessen revidiert und durch richtige, beziehungsweise neue, ersetzt werden, damit Lernen stattfinden kann. Dieser Prozess kann unter anderem auch durch die bereits genannte Selbstreflexion erfolgen, wodurch sich beide

Faktoren gegenseitig verstärken und begünstigend auf den Lernerfolg der Zweitsprache auswirken. Kommt es bei Phraseologismen zu Fehlern, müssen diese im Laufe der Zeit durch korrekte Formulierungen ersetzt werden und zur Anwendung gelangen. Dieses Ziel zu erreichen, kann auf unterschiedliche Art und mit unterschiedlichem Tempo und Erfolg passieren und ist von den bereits genannten Faktoren abhängig, die den Zweitspracherwerb beeinflussen.

5.4. Zielsprachlicher Nutzen von Phraseologismen und mit dem Erwerb verbundene Herausforderungen

5.4.1. Bedeutung

Wie bereits in den letzten Kapiteln hervorging, ist die Beherrschung einer zumindest gewissen Menge an Phraseologismen ein wichtiger Bestandteil eines jeglichen höheren zielsprachlichen Niveaus; jede Sprache besteht zu großen Teilen aus phraseologischen Komponenten, auch wenn dies für uns nicht immer eindeutig ersichtlich ist. Dies bestätigen auch verschiedenste Forscher und Sprachwissenschaftler (vgl. Jesenšek 2006, Hallsteinsdóttir 2001, Ejzenberg 2000, Fleischer 1982). Ferner findet sich in der Niveaubeschreibung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) im Abschnitt C1/C2 folgende Angabe:

> *„Typisch für die C-Niveaus ist, dass Umschreibungen und Umformulierungen problemlos erfolgen, kaum noch offensichtlich nach Wörtern gesucht wird und auch idiomatische Ausdrücke und umgangssprachliche Wendungen beherrscht und bewusst eingesetzt werden."*[182]

Die Niveaus C1 und C2 gelten als dem muttersprachlichen Level am nächsten, was die Bedeutung von Phraseologismen für erfolgreiche zielsprachliche Kommunikation noch einmal unterstreicht. Doch obwohl sie als wichtiges Mittel im bereits fortgeschrittenen L2-Erwerb gelten, ist ihre Bedeutung im früheren Erwerb nicht geringer, sondern höchstens anderer Natur. So gibt es zahlreiche Phraseologismen, die sich der regelbasierten Grammatik ihrer Aus-

[182] Universität Innsbruck: http://www.uibk.ac.at/isi/pruefungen/dateien/niveaus.pdf

gangssprache widersetzen und gerade für „neuere“ Lerner hinderlich sein können, die noch keinerlei fundierte Grammatikkenntnisse in der L2 aufweisen. Begegnen sie Phraseologismen, die grammatisch genau dem widersprechen, was sie (a.) gerade neu gelernt oder (b.) noch gar nicht gelernt haben, so ist mit Problemen und/oder Verständnisschwierigkeiten zu rechnen.

Das formale Idiom „The faster we run, the slower they run” stellt ein Beispiel dafür dar, da gepaarte Komparativformen im Englischen grundsätzlich nicht erlaubt sind.[183]

Auf der anderen Seite existieren auch zielsprachlich durchaus korrekte und hilfreiche Phraseologismen, anhand derer beginnende Lernende sich orientieren können und die ihnen dabei helfen, durch ihre regelmäßige Verwendung bereits eine Basis und ein Grundverständnis für die dahinterstehenden Regeln zu schaffen:

Im Grunde genommen wurde dies durch die Studie von Lily Wong Fillmore (Kapitel 4.2.) bereits bestätigt – daraus lässt sich schließen, dass alle Phraseologismen (in diesem Punkt im *weiteren* Sinne), die Lernende im kommunikativen Kontext erwerben und weiterverarbeiten, den Erwerb darin verwendeter Grammatikregeln in weiterer Folge vereinfachen. Lerner mit der L2 Englisch, die beispielsweise Aussagen wie

a. I like to dance.

b. I like swimming.

kennen, erwerben die Strukturen „like + to“ und/oder „like + -ing“ im Nachhinein bereits mit Vorwissen, das ihnen vertraut ist und wodurch von einer Festigung des neuen Regelwissens ausgegangen werden kann. Weitere Beispiele mit etwas komplexeren idiomatischen Wendungen, die grammatisch korrekt sind und den Lernenden dabei helfen, aus ihnen selbst Grammatikregeln abzuleiten, wären beispielsweise

c. [E] Beyond one’s wildest dreams (Beyond + Genitiv)

d. [E] Work to rule (Konstruktion “do something to”)

[183] Michaelis: http://spot.colorado.edu/~michaeli/Michaelis_ELL_CG.pdf

e. [E] Ugly as sin / Actions speak louder than words (Komparativform)

sowie zahlreiche mehr. Darüber hinaus dienen sie wieder dazu, aufgespalten und zu eigenständigen Konstruktionen weiterverarbeitet zu werden, was die Kreativität und den Umfang des eigenen Sprachvermögens steigert.

Der hier dargestellte unterschiedliche Nutzen von Phraseologismen, der aus dem jeweiligen Sprachniveau hervorgeht, würde auch erklären, warum ihre Verwendung von einigen Forschern durchaus unterschiedlich gesehen wird, was in Kapitel 5.1. bereits erwähnt wurde.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde außerdem erörtert, dass Phraseologismen genauso wie „normale“ Äußerungen wichtiges Baumaterial für Konstruktionen darstellen, die Lernende immer wieder selbst erstellen. Doch um Phraseologismen zielsprachlich *korrekt* weiterverwenden zu können, ist bereits ein höheres Level an Sprachkompetenz und zielsprachlichen Wissens erforderlich. Für fortgeschrittene Lerner, die ihre Sprachkenntnisse vertiefen und ihre kommunikativen Fähigkeiten erweitern möchten, stellen Phraseologismen also ein wichtiges und gar notwendiges Werkzeug dar, um ihre Ziele zu erreichen.

5.4.2. Schwierigkeiten beim Erwerb von Phraseologismen in der L2

Obwohl Phraseologismen in jeder Sprache fest verankert sind, weisen sie dennoch kultur- und sprachspezifische Eigenheiten auf. Aufgrund ihrer eigenen und nicht sofort klar ersichtlichen Bedeutung sind sie nicht leicht zu durchschauen. Es kommt zu nur schwer überwindbaren Verständnis-, Lern- und Anwendungsproblemen, die insbesondere auf die Idiomatizität von Phraseologismen zurückzuführen ist. Aufgrund dessen gelten sie in Fremdsprachen als verhältnismäßig schwer erwerbbar und stellen eine besonders große Herausforderung für alle Lernenden dar. Selbstverständlich gilt dies nicht für alle Phraseologismen einer Sprache; es existieren unterschiedlich komplexe Wortverbindungen und auch Sprichwörter, sowie Phrasen.

Eine nicht unwesentliche Herausforderung stellt laut Elena Anisimova (2002) zunächst einmal das Erkennen von Phraseologismen in der L2 dar. So

kommt es oftmals dazu, dass in diesem Stadium Phraseologismen versehentlich als freie Wortverbindungen mit metaphorischer Bedeutung interpretiert werden. Diesen fehlt das Merkmal der Festigkeit, weshalb es möglich ist, einzelne Komponenten in ihnen auszutauschen, wie beispielsweise im Fall von „Raubtiere zähmen“ – der Begriff „Raubtiere“ könnte auch durch semantisch ähnliche Wörter wie „Löwen“ oder „Tiger“ ersetzt werden, ohne an Sinn zu verlieren; bei Phraseologismen ist dies nicht möglich. [184]

Ferner ist anzumerken, dass idiomatische Wendungen unterschiedlich deutlich sind und bestimmte Komponenten in unterschiedlicher Frequenz vorkommen.

a. Ein blinder Passagier

Diese Wortverbindung wird als Phraseologismus aufgefasst, da sich seine Bedeutung nicht aus der Bedeutung seiner Einzelkomponenten herleiten lässt. Allerdings erhält das Adjektiv „blind“ seinen Sinngehalt als illegitim / unerlaubt ausschließlich in genau dieser Form und Konstruktion; es gibt keine weiteren Phraseologismen, in denen das Wort „blind“ genau diese Bedeutung hat, wohingegen Idiome wie

b. Die eiserne Reserve
c. Der eiserne Bestand
d. Die eiserne Ration

dem Adjektiv „eisern“ mehrfach dieselbe Bedeutung geben, nämlich als etwas Bleibendes und Festes. Es kommt dadurch zu einer regulären Beziehung zwischen der Bedeutung der einzelnen Bestandteile, sowie der gesamten Wortverbindung.[185] Phraseologismen mit Komponenten, die häufiger dieselbe oder eine ähnliche Bedeutung in idiomatischen Wendungen aufweisen, können von L2-Lernenden als logischer erachtet und insgesamt einfacher erworben werden, da sie teilweise bekannt sind.

Als weiterer Grund ist anzuführen, dass muttersprachliche Sprecher L2-Lernenden gegenüber oftmals einfacheres Vokabular und simplere Satzstrukturen verwenden, um ihnen das Verstehen des Gesprochenen leichter

[184] Anisimova (2002): 250f
[185] Fleischer (1982): S. 39

zu machen, was wiederum dazu führt, dass sie weniger Phraseologismen ausgesetzt sind und letztendlich nur wenige kennen. Auch die korrekte und situativ angemessene Verwendung idiomatischer Wendungen ist keine Selbstverständlichkeit.

> *„You can tell your friends that you 'didn't sleep a wink' last night, but you can't tell them that you 'slept a wink'. You can be 'fed up with' something, but you can't 'feed him up with' the same thing. Most idioms are invariant and must be learned as wholes, but the verbs must still be put into the correct form, and pronouns must agree with their antecedents."*[186]

Auch an dieser Stelle ist erneut anzumerken, dass ein Transfer von L1 auf L2 in der Regel nicht funktionieren wird, wenn es darum geht, Phraseologismen korrekt und zur richtigen Zeit anzuwenden.

Ein weiterer Kritikpunkt, der in der Literatur mehrfach genannt wird, ist der unzureichende Raum, der Phraseologismen im Fremdsprachenunterricht gegeben wird. Das meiste Unterrichtsmaterial zu diesem Thema entstand erst innerhalb der letzten Jahre, da man sich der Bedeutung von Phraseologismen im FSU langsam immer bewusster wird.[187]

5.6. Fazit

Segmentieren und analysieren L2-Lernende Phraseologismen so wie „normale" Ausdrücke, ist es nicht unwahrscheinlich, dass daraus eigens konstruierte Äußerungen zielsprachlich falsch sind und ihr (versteckter) Sinn verloren geht. Kommt es zu solchen Fehlern, ist der weitere Umgang mit diesen ausschlaggebend für den Nutzen dieser Fehlleistungen für den weiteren Spracherwerb. Gehen Lehrpersonen im gesteuerten L2-Erwerb konstruktiv mit Fehlern um und nutzen sie als Ausgangspunkt, um fehlende Informationen nachzuholej oder neue Phraseologismen dem Sprachstand entsprechend erlernen zu können, wird der Erwerbsprozess positiv beeinflusst. Sind die Lernenden zur Selbstreflexion und Selbstkontrolle fähig, können sie ihre Fehler in weiterer Folge überwinden und schließlich zu zielsprachlich korrekt

[186] Irujo (1986a): S. 237
[187] Irujo (1986a): S. 237f

gebildeten idiomatischen Wendungen gelangen, die zu einem höheren L2-Niveau führen – also zu einer gut ausgebildeten Zweitsprache.

Insbesondere die Identitätshypothese des Zweitspracherwerbs betont die Wichtigkeit von Fehlern für den erfolgreichen Lernverlauf, doch auch Parallelen zur Monitorhypothese im Punkt der Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle und zur Interlanguage-Hypothese lassen sich feststellen. Die in letzterer thematisierten und lediglich von 5% aller L2-Lernenden erreichte perfekte Reproduktion steht in starkem Zusammenhang mit der korrekten Beherrschung von Phraseologismen, da sie als für hohes Sprachniveau notwendig erachtet werden.

6. Resümee und Beantwortung der Forschungsfragen

Auf der Basis gegenwärtig verfügbarer Forschungsergebnisse scheint eine Kombination aus formelhafter Sprache und dem Erwerb zielsprachlicher Regeln notwendig zu sein, um den maximalen Nutzen Ersterer zu gewährleisten, allerdings ist der Erfolg von vielen individuellen Faktoren abhängig, weshalb keine pauschale Aussage getroffen werden kann.

Wie anfangs bereits beschrieben, kann es im Zweitspracherwerb zu verschiedensten Problemen und Herausforderungen kommen, die sich nicht immer einfach bewältigen lassen (siehe Kapitel 2.4.). Die Konstruktionsgrammatik, beziehungsweise formelhaften Sequenzen, bieten in manchen Punkten jedoch Möglichkeiten, sich diesen besser zu stellen.

Bezüglich des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit und dem damit verbundenen Verlangen, in der Zielsprache mit anderen Sprechern in Verbindung zu treten, die Sprache anzuwenden und (erste) Erfolge zu verbuchen, können Konstruktionen einen nicht zu verachtenden Beitrag leisten. Die stetige Verwendung formelhafter Ausdrücke kann zu einer hohen zielsprachlichen Kommunikationsfähigkeit führen, da man dank dieser Phrasen bereits früh dazu in der Lage ist, vollständige Sätze zu bilden und in der Zielsprache zu interagieren.[188]

Kaum etwas wird als positiver und bestärkender erlebt, als in der Zweitsprache von seinem Gegenüber verstanden zu werden und schließlich den Erfolg seiner harten Lernarbeit vor Augen zu haben, was sich wiederum stark auf die Motivation auswirkt, den Zweitspracherwerb fortzusetzen und Energie in diesen zu investieren. Apeltauer (1997) merkt in diesem Zusammenhang an, dass wenn Lernende entdecken, dass gewisse Handlungen, wie beispielsweise die Benutzung von Grußformeln in der L2, bei anderen Menschen Reaktionen hervorrufen, Funktionslust entsteht. Diese bildet sich auch dann, wenn man mit der Verwendung der Zweitsprache etwas erreicht und vom

[188] Aguado (2002): S. 35

Gegenüber verstanden wird, wozu formelhafte Sequenzen, aus allen bereits genannten Gründen, einen positiven Beitrag leisten können.[189]

Die Verwendung formelhafter Sprache und die damit verbundene schnelle Sprachproduktion stärken das (sprachliche) Selbstbewusstsein der Lernenden und vermindern im Zuge dessen auch die Angst davor, Fehler zu machen. Konstruktionen bedeuten sprachliche Routine – hört man gewisse Ausdrücke immer wieder und ist mit ihnen vertraut, ist man auch eher zum Sprechen der L2 geneigt, da weniger Unsicherheiten bestehen. Durch dadurch entstehende positive Interaktionen und Erlebnisse, wird die Furcht davor, sich zu blamieren, im Laufe der Zeit auch immer geringer. Die Vermittlung formelhafter Sprache stellt im Fremdsprachenunterricht aus all diesen Gründen eine absolute Notwendigkeit dar.

An dieser Stelle kann nur erneut hervorgehoben werden, wie wichtig die motivationale Komponente für den gesamten Spracherwerbsprozess ist und dass die Verwendung von Konstruktionen dazu dienen kann, sich diese zu sichern.

Formelhafte Sequenzen bieten sprachliche Sicherheit und tragen *bei stetiger Befassung* mit der Zweitsprache dazu bei, die Fertigkeiten und Kenntnisse in der Zielsprache zu verbessern. Sie stellen jedoch kein universelles „Zaubermittel“ dar, um gegen defizitäre Sprachkenntnisse vorzugehen, sofern diese auf einen Mangel an Motivation und Input zurückzuführen sind. Gerade diese beiden Punkte, nämlich das Bestreben, sich die Sprache anzueignen und demzufolge nach Input und Interaktionsmöglichkeiten zu suchen, sind das A und O im Zweitspracherwerb.

Ein Mangel zielsprachlichen Inputs kann durch die Verwendung formelhafter Sequenzen nicht behoben werden – wie bereits genannt stellt dieser sogar eine notwendige Voraussetzung für ihren Erwerb und ihre Weiterverwendung dar.

Dass das Fehlen an zielsprachlichem Input auch die Bildung von Konstruktionen und den Erfolg im L2-Erwerb beeinträchtigen, wurde anhand von Wegeners Forschung dargestellt. Sind motivationale Faktoren und auch aus-

[189] Apeltauer (1997): S. 106

reichend Input jedoch gegeben, so können formelhafte Sequenzen einen wichtigen Beitrag dazu leisten, die Sprachkompetenz der L2 zu verbessern. Beinahe alle vorgestellten Studien haben die Relevanz des zielsprachlichen Regelwissens beurteilt, das im Laufe der Zeit erworben werden muss, um die memorierten Formeln letztendlich aufzuschlüsseln und zu modifizieren.

Die Untersuchung von Lily Wong Fillmore (1976) hat diese Thesen ebenfalls bestätigt – die unterschiedlich verlaufenden Spracherwerbsprozesse der Probanden lassen sich auf ihre sozialen Techniken zurückführen – je nach Kontaktfreudigkeit/Motivation des Kindes kam es zu mehr zielsprachlichem Input und infolgedessen zu einer besseren Entwicklung der L2.

Diese Tatsache hebt noch einmal hervor, welche Rolle der Motivation im Zweitspracherwerb zukommt. Nahezu alle anderen Einflussfaktoren sind mit dieser Komponente verknüpft. Ein häufiges Problem im FSU und auch bei L2-Erwerb im Rahmen von Migration ist jedoch das Fehlen dieses wichtigen Kriteriums. Sofern keinerlei Motivation vorhanden ist, eine Zweitsprache zu erwerben, wird der Erwerbsprozess nicht zielführend verlaufen. Es hat sich mehrfach gezeigt, dass zur späteren Weiterverarbeitung formelhafter Sequenzen sprachliches Regelwissen vonnöten ist – gänzlich ohne den Erwerb zielsprachlicher Grammatikregeln kommen also auch Konstruktionen nicht aus, wenn man ein höheres Sprachniveau erreichen möchte. Eine Ausnahme bildet hier selbstverständlich der anfänglich genannte frühe, bilinguale, Zweitspracherwerb.

Wray und Perkins (2000) bezeichnen eine ausgewogene Mischung aus holistisch memorierten Phrasen und der Zerlegung und kreativen Umstrukturierung dieser in der Sprachproduktion: „The advantage of the creative system is the freedom to produce or decode the unexpected. The advantage of the holistic system is economy of effort when dealing with the expected."[190]

Lediglich auf eine der beiden Strategien zurückzugreifen, würde den Zweitspracherwerb und auch den –gebrauch einschränken: Ohne das Vorhandensein zielsprachlichen Regelwissens, wäre die L2 in ihrem Repertoire, sowie in der mentalen Repräsentation sprachlichen Wissens und auch in der Pro-

[190] Wray/Perkins (2000): S. 11

duktion neuer und verschiedener Phrasen begrenzt. Auf der anderen Seite würden zielsprachliche Äußerungen steif und pedantisch wirken, wenn sie ausschließlich auf grammatisches Regelwerk gestützt wären. Sprachliche Interaktionen und Äußerungen würden ohne die Verwendung formelhafter Sequenzen implizieren, jederzeit auf alle Sprachfähigkeiten zugreifen zu müssen, was zu enormem Kraft- und Ressourcenaufwand führt.[191]

Aufgrund der Tatsache, dass formelhafte Sprache vom Lerner einfach verstanden und ohne hohen Ressourcenverbrauch weiterverarbeitet werden kann, stellt sie ein praktisches und optimales Mittel dar, um mit seinen Aussagen zum Ziel zu kommen und als Teil der (zielsprachlichen) Gemeinschaft anerkannt zu werden. Sie stellt die Voraussetzung für die Automatisierung dar, die wiederum den Spracherwerb bedingt, da die Aufnahme komplexerer Sequenzen, sowie ihre hierarchische Verarbeitung und spätere Analyse, dadurch erst ermöglicht werden. Durch die Wahrnehmung, Imitation und Reproduktion formelhafter Sequenzen werden sowohl die grammatische, pragmatische, sowie idiomatische Kompetenz der Lernenden verbessert.

Resümierend lässt sich feststellen, dass der Erwerb formelhafter Sequenzen, ihre weitere Segmentierung und Verarbeitung zu kreativen Konstruktionen durchaus einen positiven Effekt auf die Kommunikationsfähigkeiten L2-Lernender haben. Mithilfe dieser ist es Lernenden sehr früh möglich, Gespräche in der Zielsprache zu führen, was zu höherer Motivation, sowie weiterem Input führt, welcher wiederum neue formelhafte Sequenzen im Sprachrepertoire hervorruft, die wiederum zerlegt werden, wodurch ein immer größerer Wortschatz, sowie mehr Auswahl zur Füllung von Leerstellen in Konstruktionen entstehen und die L2 allgemein immer flüssiger und zielsprachlich korrekter wird.

Die primäre Forschungsfrage, ob Konstruktionen und formelhafte Sequenzen im Sinne der Konstruktionsgrammatik erwerbsrelevanten Einfluss auf den Verlauf des Zweitspracherwerbs von Lernenden, insbesondere ihre Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache betreffend haben, ließe sich demnach positiv beantworten. Es hat sich im Verlauf der Arbeit gezeigt, dass insbesondere die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden vom Gebrauch formel-

[191] Wray/Perkins (2000): S. 11

hafter Sprache profitiert, da sie schneller dazu in der Lage sind, in der L2 zu sprechen, wenn sie vorgefertigte Satzbausteine verwenden, die ihnen aus ihrem zielsprachlichen Input aufgrund ihrer Kookkurrenz als gemeinsame Einheit in Erinnerung geblieben sind.

Auch die sekundäre Fragestellung nach einem Zusammenhang zwischen Zweitsprachniveau und dem Gebrauch formelhafter Sprache scheint nach Durchsicht aller hier thematisierten Forschungsergebnisse naheliegend. Wie Ellis (2001) und Charles Fillmore (1979) feststellten, besteht flüssiger Sprachgebrauch sowohl in der L1 als auch in der L2 zu großen Teilen aus formelhafter Sprache – um dieses Niveau zu erreichen, scheint sie sogar eine notwendige Voraussetzung zu sein. Die Beantwortung der Frage nach dem Beitrag der CxG zu auftretenden Problemen im Zweitspracherwerb wurde zu Beginn des Resümees ausführlich beschrieben; so können Angst und Unsicherheiten in der L2 durch den Gebrauch formelhafter Sprache vermindert werden, was direkte Auswirkungen auf die Motivation haben kann.

Sofern allerdings keinerlei oder nur wenige andere Voraussetzungen für einen erfolgreichen L2-Erwerb vorhanden sind, können formelhafte Sequenzen *alleine* selbstverständlich nicht so viel bewirken, wie in Kombination mit genügend Motivation, um die Zielsprache zu erwerben, sich mit ihr zu umgeben und dadurch verstärkten Input zu erzielen, sowie dem Erwerb grammatischen Regelwissens der L2. Mithilfe dieser stellt formelhafte Sprache ein ausgezeichnetes und sogar notwendig verstärkendes Mittel dar, um die Zweitsprachkenntnisse jenen muttersprachlichen Niveaus anzugleichen.

Gemeinsam mit den genannten Faktoren kann der Zweitspracherwerb hervorragend gelingen und bereits früh zu zielsprachlichen Interaktionen befähigen, die das eigentliche Kompetenzniveau des bisher Erworbenen übersteigen.

Zum Erwerb von Phraseologismen in der L2 kann gesagt werden, dass eine positive Wirkung von Konstruktionen und formelhafter Sprache naheliegend ist.

Da es sich bei Phraseologismen selbst um Paare von Form und Bedeutung handelt, die Formelhaftigkeit aufweisen, lassen sie sich dementsprechend

ebenfalls aufspalten und im weiteren Verlauf modifizieren, wie im Laufe dieser Arbeit mehrfach illustriert wurde.

Es kann festgehalten werden, dass es beim erfolgreichen Verständnis von Phraseologismen in der L2 darauf ankommt, (1.) ob und wie gut ein semantisch ähnlicher Phraseologismus in der L1 im mentalen Lexikon des Lernenden vorhanden ist, (2.) wie ähnlich die Wendungen in L1 und L2 sind und ob sich Teile von ihnen direkt übersetzen lassen und es daher zu einem Analogieschluss kommt und (3.), wie gut die L2 beherrscht wird, das heißt, wie ausgeprägt der Wortschatz, sowie syntaktische, grammatische und lexikalische Kenntnisse sind.

Konstruktionen können als produktive Zwischenschritte angesehen werden, die den Lernenden zur zielsprachlich korrekten Sprache hinführen und das Ergebnis sprachlich kreativer Eigenbetätigung darstellen. Phraseologismen, die von Burger und Hallsteinsdóttir als kreatives Sprachmaterial und Bausteine angesehen werden, können neben formelhaften Sequenzen ebenfalls wertvollen Input darstellen, um zur Bildung von Konstruktionen anzuregen, deren vielfältige Vorteile auf den Spracherwerb bereits genannt wurden. Auch Fillmore (1976) unterstützt diese Ansicht. Dass Konstruktionen zielsprachlich nicht immer korrekt sind, wurde ebenfalls bereits genannt, doch genau an diesem Punkt kann man im Spracherwerb ansetzen. Durch die Bildung eigener Konstruktionen, egal ob es sich dabei um Phraseologismen handelt oder nicht, sind die Lernenden aktiv, kommunizieren, probieren aus, erzielen Reaktionen bei anderen und sowohl bei Fehlern, als auch bei korrekter Bildung setzen Lernerfolge ein, die für den weiteren Spracherwerb maßgebend sein können.

Phraseologismen sind für ein hohes Sprachniveau unentbehrlich und von großer Bedeutung, wenngleich ihr Erwerb mit besonderen Herausforderungen verbunden ist. Frühe Lerner mit elementarem L2-Niveau können sich vor allem an den einfacheren Phraseologismen und weniger idiomatischen Phrasen, also Phraseologismen im *weiteren* Sinne, orientieren und diese auswendig lernen – dadurch ist es ihnen möglich, bereits früh an Gesprächen teilnehmen zu können, ohne die hinter diesen Ausdrücken stehenden gram-

matischen Strukturen vorab erwerben zu müssen. Dies steigert die Motivation, was bei daraus resultierender weiterer Beschäftigung mit der Sprache langfristig dazu führt, dass sich das Sprachniveau steigert. Fortgeschrittene Lerner, die sich schließlich mit komplexeren Phraseologismen beschäftigen, werden bei der Konstruktion eigener idiomatischer Ausdrücke zwangsläufig Fehler machen – diese stellen jedoch einen unvorstellbar wichtigen Ausgangspunkt dar, um Fehlleistungen überwinden und schließlich zur von Selinker (1972) im Rahmen der Interlanguage-Hypothese postulierten „perfekten Reproduktion“ zu gelangen.

Während sich beginnende L2-Lerner an festen Phrasen orientieren und dank ihnen bereits früh kommunizieren können, stellen ihre komplexeren Pendants eine notwendige (letzte) Hürde für den sich immer stärker muttersprachlichem Niveau annähernden Level ihrer L2 dar.

Es lässt sich festhalten, dass komplexe idiomatische Wendungen genauso wie reguläre Aussagen durch Segmentierung, Analyse und Konstruktion eigener Phrasen im weiteren Lernverlauf und durch (Selbst-)Korrektur erworben und gefestigt werden können.

Davon ausgehend, welche herausragende Rolle Konstruktionen im Zweitspracherwerb eigentlich einnehmen und wofür sie zuständig sind, bestünde der Erwerbsprozess ohne jegliche Art von formelhafter Sprache und ihrer Weiterverarbeitung lediglich daraus, von Muttersprachlern vorgegebene Aussagen auswendig zu lernen und zu paraphrasieren. Man könnte keinerlei Input als Anreiz zur eigenen kreativen sprachlichen Betätigung, Umformulierung und Anpassung sehen – man kann nur vom Glück sprechen, dass derartige Prozesse im L2-Erwerb automatisch ablaufen und sich unserer bewussten Erkenntnis weitestgehend entziehen.

Doch woraus besteht fremdsprachliche Kompetenz eigentlich? Wann fühlt man sich in einer Fremdsprache sicher und kompetent? Die Mehrheit würde auf diese Frage wohl antworten, wenn sie in den meisten Situationen ohne Probleme mitsprechen, auf Fragen antworten oder ihre Gedanken zum Ausdruck bringen können, ohne ständig auf ihre Muttersprache zugreifen und übersetzen zu müssen. Genau in solchen Fällen ist Kreativität und sprachli-

che Eigeninitiative gefragt – je müheloser, korrekter und spontaner wir in der L2 sprechen können, desto kompetenter sehen wir unsere eigene Leistung und werden in der Regel auch besser von anderen beurteilt. Im Rahmen dieser Arbeit wurde mehrfach beschrieben, dass Konstruktionen und formelhafte Sprache genau diese Effekte im L2-Erwerb hervorrufen können. Würden wir beim Sprechen und Lernen (in) der L2 nicht auf Konstruktionen zurückgreifen, wäre der Erwerbsprozess höchstwahrscheinlich stark verlangsamt.

Dass auch der Erwerb von Phraseologismen in der Zweitsprache ohne die eigenständige Bildung von Konstruktionen langsamer ablaufen würde, ist die logische Konsequenz aus den eben genannten Schlüssen. Aus diesen Gründen kann auch die letzte meiner Forschungsfragen nach einem möglichen Beitrag der Konstruktionsgrammatik auf den Erwerb von Phraseologismen in der L2 durchaus positiv beantwortet werden. Die erschwerende Bedingung, dass ihre Bedeutungen nicht kompositionell ermittelt werden können, kann mithilfe der CxG zwar nicht umgangen werden, doch wie auch bei allgemeinen Konstruktionen dienen auch konstruierte Phraseologismen dazu, der eigentlichen Bedeutung durch Anwendung, Verifizierung und Falsifizierung näher zu kommen.

Phraseologismen kann im L2-Erwerb erwerbsrelevanter Einfluss zugeschrieben werden, da sowohl einfache Wendungen Sprachanfängern eine Stütze sein können, als auch komplexere Phraseologismen fortgeschrittenen Lernern den Zugang zu höherem zielsprachlichem Niveau ermöglichen. Hierbei ist festzuhalten, dass sie im Spracherwerb höheren Niveaus ebenfalls Bausteine für Konstruktionen darstellen können. Da aus mehreren Quellen hervorgeht, dass unsere Sprache zu großen Teilen aus idiomatischen Äußerungen besteht, liegt der Schluss nahe, dass Phraseologismen in der L2 eine wichtige Voraussetzung für ein hohes Niveau, oder gar die perfekte Reproduktion darstellen.

Abgesehen von der CxG werden Phraseologismen in allen anderen Grammatiken als Randphänomene betrachtet. Die Konstruktionsgrammatik ermöglicht durch die nähere Beschäftigung mit Idiomen und Fügungen daher erstmals eine Annäherung an diese Thematik aus grammatischer Sicht, die in dieser Form bislang nicht möglich war. Dadurch wurden auch im Rahmen der

Zweitspracherwerbsforschung in den letzten Jahren neue Richtungen eingeschlagen, die bislang unentdeckte und wertvolle Erkenntnisse zur Beschreibung und Optimierung von Erwerbsprozessen in der L2 lieferten.

Der Konstruktionsgrammatik kann aus all diesen Gründen große erwerbsrelevante Bedeutung im Zweitspracherwerb und in der Entwicklung von Phraseologismen in der L2 zugesprochen werden.

7. Bibliographie

7.1. Literaturverzeichnis

ABA, Hasan und **KAMINSKI, Martina**: Der Zweitspracherwerb von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung: fünf Studienbriefe zur Fortbildung von Lehrkräften. Studienbrief 1. Berlin 2005.

AGUADO, Karin: Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2- Erwerb. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, Heft 37, 2002, S. 27-49.

ALM, Antonie: Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12:1, 2007.

ANISIMOVA, Elena: Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Germanistisches Jahrbuch der GUS „Das Wort“ 2002, S. 245-256.

APELTAUER, Ernst: Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. München: Langenscheidt 1997.

BAKER, **Colin** und **PRYS JONES**, **Sylvia**: Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters 1998.

BARKOWSKI, Hans und **KRUMM, Hans-Jürgen**: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke UTB 2010.

BEHRENS, Heike: Konstruktionen im Spracherwerb. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik, Band 37, Heft 3, 2009, S. 165-179.

BEHRENS, Heike: Die Konstruktion von Sprache im Spracherwerb. In: Lasch, Alexander, et al. (Hrsg.): Konstruktionsgrammatik. Tübingen: Stauffenburg 2011, S. 165-179.

BICKES, Hans und **PAULI, Ute**: Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn: W. Fink UTB 2009.

BRDAR-SZABÓ, Rita: Kontrastivität in der Grammatik. In: Helbig, Gerhard und Götze, Lutz (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch: Deutsch als Fremdsprache, 2 Tl.-Bde., Teilband 1: 1. Handband. Berlin: De Gruyter 2001, S. 195-204.

BURGER, Harald: Phraseologie und Intertextualität. In: Palm, Christine (Hrsg.): EUROPHRAS 90. Akten der internationalen Tagung zur germanistischen Phraseologieforschung. Aske/Schweden 12.-15. Juni 1990. Uppsala: 1991, S. 13-27.

CAPREZ-KROMPÀK, Edina: Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster: Waxmann 2010.

CHUDASKE, Jana: Sprache, Migration und schulfachliche Leistung: Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011.

CZARNECKA, Małgorzata: Formelhaft oder nicht? Die wichtigsten Merkmale der formelhaften Sequenzen. In: Glottodidactica XXXVI, 2010a, S. 33-43.

CZARNECKA, Małgorzata: Die Rolle formelhafter Sequenzen im Zweitspracherwerb. In: Studia Germanica Gedanensia 23, 2010b, S. 59-70.

DOBROVOL´SKIJ, Dmitrij: Kognitive Aspekte der Idiom-Semantik. Studien zum Thesaurus deutscher Idioma. Tübingen: Narr 1995.

ECKHARDT, Andrea G.: Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann 2008.

ELLIS, Nick C.: Memory for language. In: Robinson, Peter (Hg.): Cognition and second language instruction. Cambridge University Press 2001, S. 33-68.

ELLIS, Nick C. und **CADIERNO, Teresa**: Constructing a second language. Introduction to the Special Section. In: Annual Review of Cognitive Linguistics 7, 2009, S. 111-139.

FISCHER, Kerstin und **STEFANOWITSCH, Anatol**: Konstruktionsgrammatik: Von der Anwendung zur Theorie. Tübingen: Stauffenburg 2006.

FLEISCHER, Wolfgang: Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. VEB: Leipzig 1982.

GÁBROVÁ, Veronika: Verwendung der Phraseologismen in der Wirtschaftsrubrik der Online-Ausgaben der Zeitungen „Die Welt", „Frankfurter Allgemeine", „Süddeutsche Zeitung" und Vergleich mit tschechischen Äquivalenten. Brünn 2011.

GOLDBERG, Adele E.: Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure (Cognitive Theory of Language and Culture Series).Chicago und London: The University of Chicago Press 1995.

GOLDBERG, Adele E.: Constructions: a new theoretical approach to language. In: Trends in Cognitive sciences, 7 (5), 2003, S. 219-223.

GOLDBERG, Adele E.: Construtctions at work: the nature of generalization on language. Oxford: Oxford University Press 2006.

GÜNTHER, Britta und **GÜNTHER Herbert**: Erstsprache Zweitsprache Fremdsprache. Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz 2007.

HABERZETTL, Stefanie: Konstruktionen im Zweitspracherwerb. In: Fischer, Kerstin und Stefanowitsch Anatol (Hrsg.): Konstruktionsgrammatik. Von der Anwendung zur Theorie. Tübingen: Stauffenburg, 2006, S. 55-77.

HALLSTEINDÓTTIR, Erla: Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch. Verlag Dr. Kovač: Hamburg 2001.

HOWARTH, Peter: Phraseology and Second Language Proficiency. In: Hellermann, John und Mauranen, Anna: Applied Linguistics 19 (1), 1998, S. 24-44.

HUBER, Ruth: Im Haus der Sprache wohnen: Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: de Gruyter 2003.

IRUJO, Suzanne: A piece of cake: learning and teaching idioms. In: ELT Journal Volume 40/3. Oxford University Press: 1986a, S. 236-242.

IRUJO, Suzanne: Don't Put Your Legs In Your Mouth: Transfer in the Acquisition of Idioms in a Second Language. In: TESOL Quarterly, Vol. 20, No. 2: New York 1986b, S. 287-302.

JEUK, Stefan: Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Fillibach 2003.

KLEIN, Wolfgang: Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Frankfurt: Studienbuch Linguistik 1992.

KRACHT, Annette: Probleme beim Zweitspracherwerb. In: Schöler, Hermann und Welling, Alfons. (Hrsg.): Förderschwerpunkt Sprache. Handbuch der Pädagogik und Psychologie der Behinderungen, Bd. 3., Göttingen, 2007, S. 442-455.

KUHBERG, Heinz: Zweitspracherwerb als prädeterminierte Entwicklung I: der behavioristische Ansatz. In: Helbig, Gerhard und Götze, Lutz (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch: Deutsch als Fremdsprache, 2 Tl.-Bde., Teilband 1: 1. Handband. Berlin: De Gruyter 2001.

LEISS, Elisabeth: Sprachphilosophie. Berlin/New York: De Gruyter 2009.

LENGYEL, Drorit: Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik. Eine empirische Untersuchung des Aufgabenfeldes innerhalb der sprachheiltherapeutischen Praxis. Düsseldorf: LAGA-NRW 2001.

MÜLLER, Klaus: Lernen im Dialog: gestaltlinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Tübingen: Narr 2000.

MÜLLER, Natascha et al: Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch. 2. Auflage. Tübingen: Narr 2005.

MÜLLER, Stefan: Grammatiktheorie. Tübingen: Stauffenburg 2013.

MYLES, Florence; **HOOPER, Janet** und **MITCHELL, Rosamond**: Rote or Rule? Exploring the Role of Formulaic Language in Classroom Foreign. Language Learning. In: Language Learning 48 (3), 1998, S. 323-363.

ROJO LÓPEZ, Ana und **VALENZUELA MANZANARES Javier**: On the existence of constructions in foreign language learners. In: Monroy, Rafael und Sanchez, Aquilino (Hrsg.): 25 años de Lingüística en España: Hitos y retos. Murcia: Editum 2008, S. 907-912.

RÖSCH, Heidi: Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Mitsprache. Braunschweig: Schroedel 2005.

ROSTILA, Jouni: Wege zur Kritik der Konstruktionsgrammatik: Eine Replik auf Leiss (2009a,b). In: Zeitschrift für Germanistik 39, 2011, S. 120-134.

ROSTILA, Jouni: Konstruktionsgrammatik: Innovative Wege für den DaF-Unterricht, insbesondere den Grammatikunterricht? In: Fandrych, Christian und Hall, Chris: German as a Foreign Language, Vol. 2-3, 2012, S. 216-237.

SCHARFF RETHFELDTH, **Wiebke**: Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention (Forum Logopädie). Stuttgart: Thieme 2013.

SCHUHMACHER, Ralph: Der produktive Umgang mit Fehlern. Fehler als Lerngelegenheit und Orientierungshilfe. In: Caspary, Ralf: Nur wer Fehler macht, kommt weiter: Wege zu einer neuen Lernkultur. Freiburg/Basel/Wien 2008, S. 49-72.

SMIRNOVA, Elena und **MORTELMANS Tanja**: Funktionale Grammatik. Konzepte und Theorien. Berlin/New York: De Gruyter 2010.

TOMASELLO, Michael und **IBBOTSON, Paul:** Prototype Constructions in early language acquisition. In: Language and Cognition 1-1, 2009, S. 59-85.

TUNÇ, Seda: Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss erstsprachlicher Strukturen bei zweitsprachig türkisch-deutschen, kroatisch-deutschen und griechisch-deutschen Hauptschülern und Gymnasiasten. Münster: Waxmann 2012.

WRAY, Alison und **PERKINS, Michael:** The functions of formulaic language. An integrated model. In: Language & Communication 20, 2000, S. 1-28.

ZIEM, Alexander: Frames und sprachliches Wissen (Sprache und Wissen): Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz. Berlin: De Gruyter 2008.

ZIEM, Alexander und **LASCH Alexander**: Konstruktionsgrammatik. Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze. Berlin/Boston: De Gruyter 2013.

ZYZIK, Eve: Second language idiom learning: The effects of lexical knowledge and pedagogical sequencing. In: Language Teaching Research 15 (4), 2011, S. 413-433.

7.2. Verwendete Internetquellen

AGUADO PADILLA, Karin: Imitation als Erwerbsstrategie. Interaktive und kognitive Dimensionen des Fremdsprachenerwerbs.
http://karin.aguado.de/publikationen/downloads/imitationalserwerbsstrategie-pdf
Zugriff am 19.07.2015

BOAS, Hans C.: Zum Abstraktionsgrad von Resultativkonstruktionen.
http://sites.la.utexas.edu/hcb/files/2011/10/2011_Boas_Resultativ.pdf
Zugriff am 10.05.2015.

DRALO, Artemis: The Logical Problem of Second Language Acquisition
http://conference.pixel-online.net/edu_future2012/common/download/Paper_pdf/160- SLA04-FP-Dralo-FOE2012.pdf
Zugriff am 18.07.2015.

GRIEßHABER, Wilhelm: Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. Münster 2006.
http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf
Zugriff am 24.07.2015

GRIEßHABER, Wilhelm: Wong-Fillmore: Strategien & Formeln im Zweitspracherwerb.
http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/wongfillmore/index.html
Zugriff am 21.07.2015

HALLSTEINSDÓTTIR, Erla: Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik. 2011.
http://www.linguistik-online.de/47_11/hallsteinsdottir.html
Zugriff am 15.11.2015

JERENŠEK, Vida: Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung. 2006.
http://www.linguistik-online.com/27_06/jerensek.pdf
Zugriff am 15.11.2015

KRACHT, Annette: Probleme beim Zweitspracherwerb.
https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/instfson/ab2-S/medien/kracht2007
Zugriff am 18.07.2015.

KUTZER, Patrik: Verwandte Phänomene? Strukturelle Ähnlichkeiten in den Äußerungen von Agrammatikern, Kindern und Erwachsenen im ungesteuerten Zweitspracherwerb.
http://storage.sk.uni-bonn.de/abschlussarbeiten/magisterarbeit_kutzer.pdf
Zugriff am 20.07.2015

LATZELSBERGER, Claudia: Sprachlernbiographien von DaZ-Lernerinnen. Eine qualitativ-explorative Untersuchung narrativer Interviews.
http://othes.univie.ac.at/5222/1/2009-05-28_9304968.pdf
Zugriff am 11.05.2015

MICHAELIS, Laura: Construction Grammar.
http://spot.colorado.edu/~michaeli/Michaelis_ELL_CG.pdf
Zugriff am 15.11.2015

SCHÄFER, Mirjam: Eine Bestandsaufnahme der DaZ-Konzeptionen von Intensivklassen und –kursen des Landkreises Darmstadt-Dieburg und der Stadt Darmstadt.
http://www.daf.tu-darmstadt.de/media/daf/dateien/pdfs/studienarbeiten/schaefer.pdf#
Zugriff am 12.04.2015

SHADROVA, Anna: Mehr Chunks! Entwicklungsperspektiven für die Konstruktionsgrammatik unter Einbeziehung von Phraseologie, Psycholinguistik und L2-Erwerbsforschung.
http://edoc.hu-berlin.de/master/shadrova-anna-2013-06-03/PDF/shadrova.pdf
Zugriff am 16.09.2015

UNIVERSITÄT Innsbruck: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen.
http://www.uibk.ac.at/isi/pruefungen/dateien/niveaus.pdf
Zugriff am 15.11.2015

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Zweitspracherwerbsmodelle und Lerntheorien	18
Abbildung 2	Gleichnisbündel der Kontrastivhypothese	20
Abbildung 3	Verlauf der L2-spezifischen Verb-End-Stellung	46
Abbildung 4	Beispiel unregelmäßiger Verbbildung am Ende des 2. Schuljahres	49
Abbildung 5	Soziale Funktionen formelhafter Sprachen im L2-Erwerb	87
Abbildung 6	Funktionen zur Gedächtnisentlastung	88
Abbildung 7	Klassifikation von Phraseologismen nach Burger (2003)	93

9. Anhang

9.1. Zusammenfassung

Der Erwerb einer zweiten Sprache stellt ein komplexes Zusammenspiel vieler verschiedener Faktoren dar, die den Erwerbsprozess nicht immer begünstigen. Die noch relativ junge Strömung der Konstruktionsgrammatik, welche die menschliche Sprache auf der Grundlage von Form- und Funktionspaaren, sogenannten Konstruktionen, beschreibt, hat sich der Erforschung des Zweitspracherwerbs in den letzten Jahren immer stärker angenommen. Formelhafte Sequenzen und Konstruktionen gelten als weitestgehend automatisierte und daher flüssig produzierte Satzbausteine, die in unserem sprachlichen Inventar ihren festen Platz haben. Im Rahmen dieser Arbeit soll erörtert werden, ob formelhafter Sprache im Sinne der Konstruktionsgrammatik erwerbsrelevante Funktionen im Zweitspracherwerb zugeschrieben werden können und ob diese auch den Erwerb von Phraseologismen in der L2 beeinflussen.