

- Seidlhofer, Barbara (2005), Standard future or half-baked quakery? Descriptive and pedagogic bearings on the globalisation of English. In: Gnutzmann, Claus & Intemann, Frauke (Hrsg.) (2005), 159-173.
- Seidlhofer, Barbara (2006), English as a lingua franca in the Expanding Circle: What it isn't. In: Rubdy, Rani & Saraceni, Mario (Hrsg.) (2006), *English in the World: Global Rules, Global Roles*. London: Continuum, 40-50.
- Seidlhofer, Barbara (2007), English as a lingua franca and communities of practice". In: Volk-Birke, Sabine & Lippert, Julia (Hrsg.) (2007), *Anglistentag 2006 Halle Proceedings*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 307-318.
- Seidlhofer, Barbara im Interview mit Schmundt, Hilmar (2008), Globales Englisch ist eine Grundfähigkeit wie Autofahren. *Schulspiegel*. [Online: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,544335,00.html>. 13.05.2009].
- Seidlhofer, Barbara (erscheint), Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca. *World Englishes* 28: 2.
- Seidlhofer, Barbara; Breiteneder, Angelika & Marie-Luise Pitzl (2006), English as a lingua franca in Europe. *Annual Review of Applied Linguistics* 26, 3-34.
- Selinker, Larry (1992), *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Sifakis, Nicos C. & Sugari, Areti-Maria (2005), Pronunciation issues and EIL pedagogy in the periphery: A survey of Greek state school teachers' beliefs. *TESOL Quarterly* 39: 3, 467-488.
- Smith, Larry (1987a), Preface. In: Larry Smith (Hrsg.) (1987), xi-xii.
- Smith, Larry (Hrsg.) (1987b), *Discourse Across Cultures: Strategies in World Englishes*. New York: Prentice Hall.
- Timmis, Ivor (2002), Native-speaker norms and International English: A classroom view. *English Language Teaching Journal* 56: 3, 240-249.
- Tönshoff, Wolfgang (2005), Mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht. Ein Blick auf neuere empirische Untersuchungen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16: 1, 3-21.
- Tschirner, Erwin (2008), Vernünftige Erwartungen: Referenzrahmen, Kompetenzniveaus, Bildungsstandards. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19: 2, 187-208.
- VOICE (Vienna-Oxford International Corpus of English) [Online: <http://www.univie.ac.at/voice/>. 11.02.2009]
- Yunick van Horn, Stanley (2006), World Englishes and global commerce. In: Kachru, Braj; Kachru, Yamuna & Nelson, Cecil (Hrsg.) (2006), *The Handbook of World Englishes*. Oxford: Blackwells, 620-642.
- Zydati, Wolfgang (1998), Englischunterricht heute: Perspektiven für morgen. In Timm, Johannes-P. (Hrsg.) (1998), *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen, 15-21.

Formelhaftigkeit und Kreativität im frühen Fremdsprachenlernen

Jana Roos¹

In the process of second language acquisition, it is useful to know whether learners use primarily formulas, or whether they are already able to use utterances generated by rules. The present paper shows how formulas can be identified by investigating data from children learning English at primary school. In this context, the spoken interaction in the target language largely consists of formulaic utterances that are used in predictable situations. It becomes clear that, when identifying formulas in the learner language, the overall linguistic development and the status of formulas in the acquisition process must be taken into account.

Finally, implications for the teaching and learning of English are discussed. It is argued that the active participation in meaningful spoken interaction and the chance to use the language creatively have a positive effect on the acquisition process.

1. Einleitung

Das Auftreten von Formelhaftigkeit im Sprachgebrauch ist vielfach untersucht worden, und spielt zunehmend eine Rolle in verschiedenen Grammatikmodellen und -theorien wie auch in der Korpuslinguistik, sowohl in Bezug auf den Sprachgebrauch von Muttersprachlern als auch in seiner Bedeutung für den Zweitspracherwerb (für einen Überblick vgl. Weinert 1995; Wray 2008). Im Hinblick auf den Zweitspracherwerb geht es dabei ganz wesentlich um die Frage, welche Stellung formelhafte Äußerungen in der Entwicklung der Lernaltersprache haben. Im gesteuerten Fremdspracherwerb in institutionalisierten Lernkontexten ist diese Frage von besonderer Bedeutung, da die Sprachhandlungen der Lerner hier insbesondere in der Anfangsphase häufig durch die Verwendung fester Redewendungen geprägt sind.

In diesem Zusammenhang soll der Blick auf den deutschen Grundschulkontext gerichtet werden, wo das Erlernen der Fremdsprache Englisch inzwischen zur Regel geworden ist. Hier ist der Umgang mit der Fremdsprache deutlich durch die Verwendung formelhafter Äußerungen gekennzeichnet, da der Unterricht inhaltlich an bestimmten Themen und Kommunikationssituationen ausgerichtet ist, für die entsprechende Redemittel eingeübt und angewendet werden. Zu bestimmen, ob Lerner die Zielsprache zu einem bestimmten Zeitpunkt im Lernprozess vorwiegend formelhaft verwenden, oder ob sie bestimmte Strukturen bereits

¹ Korrespondenzadresse: Dr. Jana Roos, Albinstr. 18, 33098 Paderborn, Email: janaroos@gmx.de

produktiv generieren, ist dabei auch dann von Bedeutung, wenn es darum geht, den sprachlichen Entwicklungsstand eines Lerners einzuordnen und Fortschritte im Erwerbsprozess festzustellen. In institutionellen Lernkontexten ist dies vor allem dann wichtig, wenn es um das Erreichen von Lernzielen im sprachlichen Bereich geht. Hier stellt sich die Frage, wie formelhafte Äußerungen in der Lernaltersprache identifiziert und mit dem sprachlichen Entwicklungsstand eines Lerners in Zusammenhang gebracht werden können.

Vor diesem Hintergrund sollen in der folgenden Darstellung diejenigen Gesichtspunkte betrachtet werden, die Wray (2008: 63) als Kernaspekte formelhafter Sprache bezeichnet: "its patterns of manifestation, the principles underlying those patterns, and the motivations for its use." In umgekehrter Reihenfolge wenden wir uns dabei zunächst den Gründen für die Verwendung von Formeln zu, um dann mit Blick auf den Zweitspracherwerbsprozess die zugrunde liegenden Prinzipien näher zu betrachten, die auch für die Identifikation von Formeln eine wichtige Rolle spielen. Als Erklärungsrahmen dient hier die *Processability Theory* (Pienemann 1998), die die Entwicklung der Lernaltersprache von unanalysierten, ganzheitlich gespeicherten Formen bis hin zu produktiv generierten Äußerungen auf höheren Erwerbsstufen beschreibt. Im Anschluss soll die Manifestation formelhafter Äußerungen in der Lernaltersprache anhand von Lernerdaten aus dem Grundschulkontext näher betrachtet werden, bevor abschließend die sich daraus ergebenden Implikationen für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen betrachtet und diskutiert werden.

2. Formelhafte Äußerungen in der Lernaltersprache – Definition und Funktion

Eine grundsätzliche Frage, die sich zu Beginn der Betrachtung stellt, ist, was in der Sprachwissenschaft unter einer formelhaften Äußerung verstanden wird. Wie Weinert (1995: 182) darstellt, gibt es hier in der internationalen Forschung eine Fülle von Termini: "formulas, prefabricated or ready-made language, chunks, unanalysed language or wholes" (vgl. auch Aguado 2002: 30). Allen Bezeichnungen gemeinsam ist die Annahme von Mehrwortäußerungen, die beim Sprechen nicht produktiv generiert, d.h. aus lexikalischen Einheiten unter der Verwendung linguistischer Regeln zusammengesetzt werden, sondern als Ganzes gespeichert und abgerufen werden: "The varying terms embrace the notion of (rote learned or imitated) chunks of unanalyzed language that are available for learner use without being derived from generative rules." (Myles, Mitchell & Hooper 1999: 50). Wray

(2000: 465) geht von der folgenden Definition aus: "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 rather than being subject to generation or analysis by the language grammar."²

Im Hinblick auf den fremdsprachlichen Lernprozess unterscheidet Weinert (1995) drei wesentliche strategische Funktionen formelhafter Äußerungen, die in verschiedenen Arbeiten zu dieser Thematik aufgegriffen werden (vgl. z. B. Aguado 2002; Myles, Hooper & Mitchell 1998): eine kommunikative Funktion, die es dem Lerner ermöglicht, auf einfache Weise in der Zielsprache zu kommunizieren, eine produktive Funktion, die die Sprachverarbeitung erleichtert und beschleunigt, sowie eine allgemein lern- bzw. erwerbsstrategische Funktion.

In ihrer Funktion als kommunikative Strategie bieten formelhafte Äußerungen dem Lerner im Idealfall das, was eigentlich dem erfahrenen Sprecher vorbehalten ist: die Möglichkeit, sich fehlerfrei, flüssig und in Bezug auf den jeweiligen Kontext angemessen zu äußern: "by using prefabricated material speakers can perform beyond their real level of competence" (Wray 2008: 105). Hierbei kann der Lerner das normalerweise notwendige Generieren einer Äußerung auf der Basis eines erworbenen Regelsystems durch das Abrufen einer ganzheitlich gespeicherten Form umgehen. Wray (2008: 63) beschreibt diesen Vorgang als "bypassing the normal processes by which language is constructed." Damit können verschiedene situationsadäquate Redemittel, wie z.B. die Begrüßungsformel *How are you?* vom Lerner verwendet werden, lange bevor dieser in der Lage ist, die einzelnen Bestandteile der Äußerung zu erkennen oder Beziehungen zwischen diesen aktiv herzustellen. So betrachtet haben formelhafte Äußerungen hier auch eine kompensatorische Funktion.

Die Vorteile der Formelverwendung als produktiver Strategie beziehen sich im Wesentlichen auf die Annahme, dass bei der auf formelhaften Äußerungen basierenden Sprachproduktion Kapazitäten freigesetzt werden, die sonst für die Sprachverarbeitung benötigt würden. Dadurch wird es dem Sprecher gerade in der Anfangsphase erleichtert, mit den Anforderungen der Kommunikation in Echtzeit umzugehen (vgl. auch Schmitt 2000: 400). Wray (2008: 18) geht in diesem

2 In dieser Darstellung wird für Äußerungen bzw. Teile einer Äußerung, die vom Sprecher nicht auf der Basis linguistischer Regeln zusammengesetzt werden, übergeordnet die Bezeichnung "formelhafte Äußerung" verwendet. Diese wird, insbesondere bei der genaueren Betrachtung einzelner Lerneräußerungen in Kapitel 4, weiter differenziert, wobei unterschieden wird zwischen 1) festen, auswendig gelernten Redemitteln (z. B. *What's your name?*), 2) allen anderen formelhaften Sequenzen im Sinne von Wray (2000: 465, s. obiges Zitat) und 3) ganzheitlich gelernten Formen (vgl. z. B. Pienemann et al. 2006: 78), wobei es sich um unanalysierte lexikalische Formen handelt (z.B. *dogs* im Falle der Pluralbildung), die als komplette Einträge im Lexikon gespeichert sind.

Zusammenhang von einem grundsätzlichen Antrieb aus, Verarbeitungsprozesse bei der Sprachproduktion auf das Notwendigste zu beschränken:

[I]t is preferable to engage in as few operations as possible to express or interpret a message. Fewer operations are required to select a partly-fixed unit and apply one or more lexical insertion rules, than to select individual morphemes and words and assemble them using rules.

Im Sinne einer lern- und erwerbsstrategischen Funktion folgert Weinert (1995: 184) weiterhin, dass die freigewordenen Ressourcen wiederum für die kreative Produktion solcher Äußerungen zur Verfügung stehen, die nicht über die Verwendung von formelhaften Wendungen erzeugt werden können, wodurch der Gebrauch von Formeln indirekt das kreative Sprechen fördern würde.

Mit Blick auf den Zweitspracherwerbsprozess ist eine durch den Gebrauch formelhafter Äußerungen erzeugte Minimierung des Verarbeitungsaufwandes nicht nur im Sinne einer produktionsstrategischen Funktion zu sehen. Vielmehr können die vereinfachten Verarbeitungsprozesse zu Beginn des Erwerbsprozesses auch als ursächlich für die Produktion von Formeln verstanden werden, da die Verarbeitungsmechanismen, die für die Produktion von regelgeleiteten Äußerungen notwendig wären, erst im Laufe des Lernprozesses erworben werden (vgl. Pienemann 2002). In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, die Stellung formelhafter Äußerungen im Zweitspracherwerbsprozess genauer zu betrachten.

3. Formelhafte Äußerungen im Zweitspracherwerbsprozess

In ihrem Überblick über Hintergründe und Forschungsergebnisse zur Rolle formelhafter Äußerungen im Zweitspracherwerbsprozess benennt Weinert (1995: 196) in Bezug auf die in diesem Zusammenhang relevanten Fragestellungen zwei zentrale Problemfelder: "1. The definition / identification of formulaic language; 2. the place of formulaic language within linguistic and language acquisition theory." Die Rolle von Formeln im Zweitspracherwerbsprozess soll hier aus der Perspektive der Zweitsprachverarbeitung dargestellt werden, wobei die *Processability Theory* (Pienemann 1998) die theoretische Grundlage bietet. Auf dieser Basis ist es anschließend möglich, Aussagen über die Identifikation von Formeln zu machen.

3.1 *Processability Theory*

Ausgehend von der Erkenntnis, dass der Erwerb einer Zweitsprache nach einem festen beschreibbaren Muster verläuft, bietet die *Processability Theory* einen theoretischen Erklärungsrahmen für den Aufbau des Zweitspracherwerbsprozesses und die damit verbundenen Entwicklungsmuster in der Lernaltersprache. Dabei wird der Spracherwerb als kognitiver Prozess betrachtet. In der *Processability Theory* werden die universellen Gesetzmäßigkeiten im Spracherwerb und die daraus resultierenden Spracherwerbsstufen auf spezifische, aufeinander aufbauende Sprachverarbeitungsprozesse zurückgeführt, die der spontanen Sprachproduktion in der Fremdsprache zugrunde liegen. Während Sprecher, bei denen eine bestimmte Sprache voll entwickelt ist, über diese Mechanismen bereits verfügen, müssen Lerner einer Sprache die notwendigen sprachspezifischen Verarbeitungsmechanismen zunächst entwickeln (vgl. Pienemann 1998: 73; für eine erweiterte Version der Theorie vgl. Pienemann 2005, 2007; für eine Einordnung in das Feld aktueller Theorien des Zweitspracherwerbs vgl. Ortega 2007).

Pienemann (2005: 2) geht davon aus, dass die Abfolge der Spracherwerbsstufen zumindest teilweise durch die Architektur des menschlichen Sprachverarbeitungsprozessors bedingt ist. Diesen beschreibt er als "the computational mechanisms that operate on (but are separate from) the native speaker's linguistic knowledge" (Pienemann 1998: 5). Dabei sind die verschiedenen Sprachverarbeitungsmechanismen hierarchisch angeordnet, und es wird angenommen, dass die Verarbeitungskomponenten in der Reihenfolge erworben werden, in welcher sie auch beim Sprachgenerierungsprozess aktiviert werden: "the sequence in which the target language (TL) unfolds in the learner is determined by the sequence in which processing routines develop which are needed to handle the TL's components" (Pienemann 2005: 2). Sie bedingen sich gegenseitig, sodass jeder Prozess eine notwendige Voraussetzung für den nächsthöheren Prozess in der Hierarchie darstellt. Die Entwicklungsmuster im Zweitspracherwerb sind damit als Ergebnis der Einschränkungen in der Sprachverarbeitung anzusehen, die auf einer bestimmten Entwicklungsstufe im Zweitspracherwerbsprozess gegeben sind.

Zusammengefasst ist der Lerner damit nur dann in der Lage, eine bestimmte Struktur in der Zweitsprache zu produzieren, wenn der Prozessor auch in der Lage ist, diese zu verarbeiten: "The basic logic underlying Processability Theory is this: Structural options that may be formally possible, will be produced by the language learner only if the necessary processing procedures are available" (Pienemann 1998: 4). In der *Processability Theory* wird der Erwerbsprozess damit aus einem anderen Blickwinkel betrachtet als in Theorien, bei denen etwa der Input in der Zielsprache als treibende Kraft im Erwerbsprozess angesehen wird, wie z. B. in

konnektionistischen Ansätzen (vgl. Ellis 2007; Lightbown & Spada 1999: 42; Ortega 2007: 235). Denn es geht nicht darum, durch welche Prozesse Input in grammatisches Wissen umgewandelt wird. Was ein Lerner im Verlauf des Erwerbsprozesses verarbeitet, zeigt sich vielmehr darin, welche Strukturen er zu einem bestimmten Zeitpunkt im Erwerbsprozess produzieren kann.

Insgesamt unterscheidet Pienemann (1998) für den Erwerb von Englisch als Zweit- bzw. Fremdsprache sechs Entwicklungsstufen (vgl. Tabelle 1), auf denen jeweils bestimmte Verarbeitungsmechanismen erworben werden. Dabei entwickelt sich zunehmend die Fähigkeit des Austauschs grammatischer Informationen zwischen den Konstituenten einer Äußerung, die die Produktion verschiedener morphosyntaktischer Strukturen ermöglicht. Für den hier dargestellten Zusammenhang ist insbesondere ein Blick auf die erste Entwicklungsstufe interessant, auf der die Lerner noch keine sprachspezifischen Verarbeitungsmechanismen ausgebildet haben. Pienemann geht davon aus, dass an diesem Punkt noch kein Zugang zu den syntaktischen Informationen lexikalischer Elemente besteht, weshalb noch kein grammatischer Informationsaustausch stattfinden kann. Konzeptuelle Strukturen können daher lediglich auf einzelne Wörter oder auf formelhafte, als lexikalische Einheiten gespeicherte Äußerungen übertragen werden, für deren Produktion weder ein Austausch grammatischer Informationen zwischen den Konstituenten der Äußerung, noch eine Zuordnung von lexikalischem Material zu einer lexikalischen Kategorie erforderlich ist (für eine detaillierte Darstellung der Verarbeitungsprozesse auf den Erwerbsstufen vgl. Pienemann 1998, 2005).

Stufe	Strukturen ³	Beispiele
6	Cancel Aux-2nd	I wonder <i>what he wants</i>
5	Neg/Aux-2nd-? Aux-2 nd -? 3sg-s	Why <i>didn't</i> you tell me? Why <i>can't</i> she come? Why <i>did</i> she eat that? What <i>will</i> you do? Peter likes bananas.
4	Copula S (x) Aux NP (V) (x) *Copula PP NP Wh-copula S (x) V-particle	<i>Is she at home?</i> <i>Is one of these windows green?</i> <i>Is on your picture a cat?</i> <i>Where is she?</i> Turn it <i>off!</i>
3	*Verb-First	<i>Have you a hobby?</i>

3 In der Tabelle sind diejenigen Strukturen aufgeführt, die für die Erstellung eines Lernerprofils für Englisch als Zweitsprache herangezogen werden (vgl. Pienemann et al. 2006: 73) Die verwendeten Termini bezeichnen die grammatischen Operationen, die auf den jeweiligen Erwerbsstufen möglich sind (vgl. Pienemann 2006: 57). Dabei sind auch Strukturen aufgeführt, die entwicklungsbedingte Fehler enthalten, welche für bestimmte Erwerbsstadien charakteristisch sind.

	Do-SV(O)-? Aux SV(O)-? Wh-SV(O)-? Adverb-First Poss (Pronoun) Object (Pronoun)	<i>Do he live here?</i> <i>Can I go home?</i> <i>Where she went? What you want?</i> <i>Today he stay here.</i> I show you <i>my</i> garden. This is <i>your</i> pencil. Mary called <i>him</i> .
2	S neg V(O) SVO ⁴ SVO-Question -ed -ing Plural -s (Noun) Poss -s (Noun)	<i>Me no live here. / I don't live here.</i> Me live here. You live here? John <i>played</i> . Jane <i>going</i> . I like cats. Pat's cat is fat.
1	Words Formulae	Hello, Five Dock, Central How are you? Where is X? What's your name?
* Bei den Strukturen handelt es sich um Merkmale, die mit der Erstsprache der Lerner (hier: Deutsch) übereinstimmen.		

Tabelle 1: Entwicklungsmerkmale für Englisch als Zweitsprache (Pienemann, Keßler & Liebner 2006: 74; vgl. Pienemann 1998)

Im Hinblick auf die Entwicklung der Lernersprache bedeutet dies, dass der Lerner zwar die Möglichkeit hat, im Rahmen formelhafter Äußerungen auch komplexe morphosyntaktische Strukturen höherer Erwerbsstufen bereits auf Stufe 1 zu produzieren. Die entsprechenden Formen können jedoch nur formelhaft und nicht produktiv verwendet werden, da sie zu diesem Zeitpunkt noch nicht verarbeitet werden können. Die auf den höheren Stufen erworbenen Verarbeitungsmechanismen ermöglichen es dem Lerner im Laufe des Erwerbsprozesses, diese Einschränkungen zu überwinden.

Auf der Grundlage der in der *Processability Theory* dargestellten Entwicklungsstufen ist es so insgesamt möglich, die Position von Strukturen innerhalb der Hierarchie und damit die Entwicklung der Zweit- bzw. Fremdsprache zu begründen. Gleichzeitig kann so auch erklärt werden, welche Strukturen ein Lerner zu einem bestimmten Zeitpunkt im Lernprozess verarbeiten und erwerben kann. Von Bedeutung ist hier vor allem, dass auf der Basis der Strukturen, die einzelne Lerner zu bestimmten Zeitpunkten produzieren, ermittelt werden kann, wie weit

4 Die Bezeichnung SVO ist auf die kanonische Wortstellung des Englischen bezogen (vgl. Pienemann 2008: 24). Das Objekt in den Merkmalen SVO und SVO-Question könnte, ebenso wie in den übrigen Beispielen, in Klammern stehen, da z. B. in Sätzen mit intransitiven Verben kein Objekt notwendig ist. Weiterhin gibt es auch Konstruktionen wie in den hier aufgeführten Beispielsätzen, in denen kein Objekt auftritt, sondern ein Adverb in der syntaktischen Funktion eines Adjunkts. In Sätzen mit Kopula folgt auf das Verb ein Prädikativum (z. B. *I am tired. / I am a waitress.*)

diese jeweils in ihrer sprachlichen Entwicklung fortgeschritten sind, bzw. welche Erwerbsstufe sie jeweils erreicht haben (vgl. Tabelle 1):

The basic point of reference is the 'map' of second language acquisition produced by empirical research. Since all ESL learners progress through the same stages of development [...], a learner's position on this acquisitional map can be identified by analysing his or her current interlanguage grammar (Pienemann & Mackey 1993: 19).

Diese Möglichkeiten der Zuordnung stellen eine wichtige Voraussetzung für die Identifikation formelhafter Äußerungen in der Lernersprache dar.

3.2 Die Identifikation formelhafter Äußerungen in der Lernersprache

Eine wesentliche Schwierigkeit bei der Analyse formelhafter Äußerungen in der Lernersprache besteht zunächst einmal darin, zu bestimmen, ob eine Äußerung tatsächlich formelhaft ist oder nicht: "How do we know whether a particular construction has been retrieved by the learner as an unanalyzed whole or whether it is derived creatively from a rule [...]?" (Myles et al. 1999: 50) Für die Identifikation formelhafter Äußerungen werden in der Forschung unterschiedliche Kriterien verwendet (vgl. Biber, Conrad & Cortes 2004: 372), wobei häufig äußere Beschreibungsmerkmale herangezogen werden. So stellt z. B. Ellis (1994: 86) das Kriterium der Wohlgeformtheit in den Vordergrund:

What sets these formulas off from other examples of learner language is their well-formedness. Thus, routines and patterns typically manifest TL morphology and syntax. [...] In this respect, learners' formulaic speech contrasts markedly with their early creative utterances, which frequently show little evidence of any knowledge of inflectional morphology or grammatical functors.

Aguado (2002: 31) führt weitere typische Kennzeichen auf, die auf die Verwendung formelhafter Äußerungen hinweisen (vgl. auch Weinert 1995: 182):

- Häufigkeit
- Invarianz
- Geschwindigkeit
- phonologische Kohärenz
- vergleichsweise hoher Grad an Komplexität
- vergleichsweise hoher Grad an Korrektheit
- situationsspezifische Angemessenheit.

Wray (2008: 114) schlägt ein kriterienbasiertes Verfahren für die Diagnose und Einordnung formelhafter Äußerungen vor, die zuvor auf der Basis intuitiver Einschätzung identifiziert wurden: "The aim is to enable the researcher to explore why he feels that a particular word string has been holistically stored and accessed, by establishing justifications for that intuitive judgement." Auch Myles et al. (1999: 50) verweisen auf die Problematik der Formelidentifizierung und die Rolle von Intuition in diesem Zusammenhang: "The issue is by no means clear cut, and chunk identification retains an irreducible intuitive dimension."

Die hier aufgeführten Kriterien spielen bei der Identifikation von formelhaften Äußerungen insgesamt eine wichtige Rolle. Für eine umfassende Analyse erscheint darüber hinaus jedoch ein zusammenhängender Erklärungsrahmen wichtig, der es ermöglicht, unterschiedliche Formen formelhafter Äußerungen begründet zu identifizieren und ihr Auftreten in Verbindung mit der sprachlichen Entwicklung eines Lerners zu betrachten. Für ihre Identifikation in der Lernersprache wird daher die oben dargestellte *Processability Theory* herangezogen, die die Verarbeitbarkeit grammatischer Strukturen zugrunde legt, denn äußere Beschreibungsmerkmale bieten hier nur begrenzte Möglichkeiten: "If the true essence of formulaic language lies in the way it is processed, definitions based on external criteria will probably not capture all the examples" Wray (2008: 113). Da es sich bei dem Stufenmodell der *Processability Theory* um eine implikative Hierarchie handelt, ist davon auszugehen, dass ein Lerner, der Strukturen der Stufe 3 nur formelhaft beherrscht, auch solche höherer Stufen allenfalls im Rahmen formelhafter Äußerungen, nicht jedoch produktiv anwenden kann. Zwar ist auch bei weiter fortgeschrittenen Lernern der Zielsprache grundsätzlich nicht auszuschließen, dass formelhafte Äußerungen etwa im Sinne einer kommunikativen- und produktionsstrategischen Funktion weiterhin eine Rolle spielen können. Allerdings wären die Lerner dann prinzipiell in der Lage, die entsprechenden Strukturen in der freien Sprachproduktion und in den erforderlichen Kontexten auch regelgeleitet zu erzeugen.

Um die Verwendung von formelhaften Äußerungen in der Lernersprache näher bestimmen zu können, ist zunächst eine ausreichende Menge an Daten erforderlich, um auf deren Basis eine Distributionsanalyse der auftretenden morphosyntaktischen Strukturen zu erstellen. Dabei wird grundsätzlich von spontanen mündlichen Äußerungen ausgegangen:

[W]hat learners say in oral communication is the acme test of their language competence. [...] PT [Processability Theory] therefore takes the productions of L2 learners in (fluent) meaning-oriented oral communication as the measure for assessing their stage of development in SLA [Second Language Acquisition] (Multhaup 2002: 186).

Die so entstehende Übersicht über die Verwendung bestimmter Strukturen lässt erkennen, in welchen Kontexten bestimmte sprachliche Merkmale verwendet werden. Denn man kann "nicht davon ausgehen, dass lexikalische Formen, die in der Lernaltersprache auftreten, notwendigerweise zielsprachliche Regularitäten reflektieren" (Pienemann 2002: 16). Um zu bestimmen, ob ein grammatisches Merkmal als erworben gelten kann, wird bei der Datenanalyse das *emergence criterion* (Meisel, Clahsen & Pienemann 1981) angewendet. Dabei gilt ein Merkmal im Bereich des Syntaxerwerbs zunächst als erworben, wenn es in der Lernaltersprache auftritt und in einem entsprechenden Kontext richtig angewendet wurde. Um auszuschließen, dass dabei formelhafte Wendungen mitgezählt werden, sollte ein Merkmal jedoch in verschiedenen Kontexten auftreten. Im Bereich der Morphologie gilt eine Regel dann als erworben, wenn sie in einem Kontext, der die jeweilige Struktur erfordert, sowohl mit lexikalischer als auch mit morphologischer Variation angewendet wird. Pienemann (1998: 133) verdeutlicht dies am Beispiel von Subjekt-Verb-Kongruenz:

To be sure that 'he goes' is a genuine case of productive SV-agreement one has to ascertain that both, subject and verb vary morphologically and lexically: unless 'he goes' co-occurs with 'I go' etc. there is no reason why 'he goes' may not be a single lexical item in the learner's lexicon. This means that the simple occurrence of 'he goes' alone is not a sufficient indicator of the emergence of SV-agreement.

Es sollte also ausgeschlossen werden, dass es sich bei bestimmten, in obligatorischen Kontexten angewendeten morphologischen Merkmalen um bloße Zufallstreffer handelt, die auf die Verwendung ganzheitlich gelernter Formen zurückzuführen sind. Dies ist durch das Testen der so genannten "Nullhypothese" (vgl. Pienemann 1998: 144) möglich, wobei überprüft wird, ob ein bestimmtes Merkmal neben den obligatorischen Kontexten auch in solchen Kontexten verwendet wird, die nicht der Zielsprache entsprechen. Auf das oben genannte Beispiel bezogen wäre dies der Fall, wenn in den Daten eines Lernalters neben der Form *he goes* auch die Form *I goes* auftreten würde: "Dann wäre 'he goes' nichts weiter als ein Zufallstreffer, der erst entlarvt wird, wenn ein Beispiel wie 'you goes' auftritt" (Pienemann et al. 2006: 78).

Wie sich hier zeigt, unterscheiden sich diese Kriterien, mit denen zwischen der produktiven und der formelhafte Verwendung einer grammatischen Struktur unterschieden werden kann, deutlich von den oben angeführten äußeren Beschreibungsmerkmalen und ermöglichen auf der Basis einer Gesamtbetrachtung der von einem Lernalters produzierten Strukturen eine konkrete Einordnung formelhafter Äußerungen in ein zusammenhängendes Bild der Lernaltersprache. Jedoch müssen sich die unterschiedlichen Erklärungsansätze und Kriterien keineswegs ausschlie-

ßen. Sie können vielmehr sinnvoll miteinander kombiniert werden, um eine umfassende Analyse von Lernaltersdaten zu ermöglichen.

4. Das Auftreten von Formeln in der Lernaltersprache von Grundschulkindern

Zu bestimmen, ob Lernalters die Zielsprache zu einem gegebenen Zeitpunkt im Lernprozess vorwiegend formelhaft verwenden, oder ob sie Strukturen bereits produktiv generieren können, ist insbesondere auch für das Feststellen von Lernfortschritten im schulischen Rahmen von Bedeutung. Wie bereits angedeutet, ist der frühe Englischunterricht an deutschen Grundschulen aufgrund seiner Orientierung an bestimmten Themen und Kommunikationssituationen, die mit dem Anspruch an ein kindgemäßes Lernen verbunden sind, stark auf das Einüben und Anwenden entsprechender Redemittel ausgerichtet (vgl. Roos 2006b, 2007; Klippel 2000; Schmid-Schönbein 2001). Hier stellt sich die Frage, wie sich die Lernaltersprache unter diesen Bedingungen bei zwei wöchentlichen Unterrichtseinheiten von je 45 Minuten entwickelt. Im Rahmen einer Studie zur Sprachproduktion im Englischunterricht der Grundschule wurden in einer Querschnittsstudie (Roos 2007) die mündlichen Fertigkeiten von 24 Kindern aus vier verschiedenen 3. Klassen am Ende des ersten Lernjahres untersucht (vgl. Keßler 2009: 173). Dabei ging es darum, festzustellen, ob sich die Lernaltersprache in diesem Zeitraum bereits so weit entwickelt hat, dass die Lernalters über das für die erste Erwerbsstufe charakteristische Verwenden von Einwortsätzen und -fragen sowie formelhaften Wendungen hinaus Äußerungen produzieren, die auf den Erwerb bestimmter grammatischer Strukturen schließen lassen.

Um ein Profil der individuellen Lernaltersprache der Probanden zu erstellen, wurden linguistische Interviews durchgeführt, die so gestaltet waren, dass Kontexte für die spontane Produktion bestimmter grammatischer Strukturen geschaffen wurden, die für den Spracherwerb im Englischen charakteristisch sind (vgl. Roos 2006a):

The basic scenario for such a procedure is the following: the student engages in a number of communicative goal-based tasks, [...] to elicit the kind of language that is needed in order to find out whether the student can handle specific grammatical structures. [...] On the basis of this [...], it is possible to obtain an objective and reliable profile of the student's interlanguage (Pienemann 1995: 20).

Anschließend wurde eine Distributionsanalyse erstellt, um zu prüfen, ob bzw. wie häufig bestimmte sprachliche Merkmale in der Lernersprache eines Probanden auftraten, und ob sie ggf. auch in den erforderlichen Kontexten verwendet wurden.

Die in den Interviews gewonnenen Sprachdaten zeigen insgesamt, dass die Lerner bereits ein breites Spektrum morphosyntaktischer Strukturen produzieren, wobei sie zum Teil auch verschiedene Merkmale höherer Erwerbsstufen verwenden. Inwiefern diese im Einzelnen tatsächlich erworben bzw. bereits produktiv verwendet wurden, ist nur durch eine genauere Analyse zu klären. Die im Folgenden vorgestellten Beispiele machen deutlich, wie sich die Verwendung formelhafter Äußerungen in der Sprache der untersuchten Lernergruppe darstellt, wobei zunächst Beispiele aus dem Bereich der Syntax und anschließend Beispiele aus dem Bereich der Morphologie betrachtet werden. Dabei wird, wie bereits dargestellt, zwischen drei Arten von formelhaften Äußerungen unterschieden:

1. auswendig gelernte Redemittel, wie sie in Unterricht und Lehrwerk vorkommen
2. alle anderen Formen von formelhaften Sequenzen, die die Lerner individuell verwenden
3. ganzheitlich gelernte Formen, bei welchen eine entsprechende morphologische Markierung, wie z. B. das Plural-s, nicht produktiv verwendet wird, sondern die Form als Ganzes im Lexikon gespeichert ist (z. B. *eyes*)

Zu den Formeln und Redemitteln unter Punkt 1 zählen solche Äußerungen der Lerner, die eindeutig bestimmten Lektionen des in allen Klassen verwendeten Lehrwerks *Playway 3* (Gerngroß & Puchta 2003) zuzuordnen sind. So verwendet etwa Lerner C22 im Interview die folgenden Formen:

C22: I'm Vincent.
What is your telephone number?
Do you like milk?

Dass es sich bei diesen Äußerungen um auswendig gelernte Redemittel handelt, erscheint zunächst vor allem dadurch eindeutig, dass sie zu den Wendungen gehören, die in dieser oder ähnlicher Form traditionell zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts erlernt und geübt werden. Zudem sind die Redemittel in bestimmten *Units* des verwendeten Lehrwerks als Lernziele aufgeführt (vgl. Lenzing 2004, 2008). So sind die ersten beiden Beispiele in der *Unit 1* mit dem Titel *Hello* zu finden, während es sich im dritten Fall um ein Redemittel aus *Unit 4* zum Thema *Food and Drink* handelt (vgl. Gerngroß & Puchta 2003). Im Hinblick auf die syntaktischen Strukturen produziert der Lerner C22 hier neben

einer *SVO*-Struktur der zweiten Erwerbsstufe das zur vierten Stufe gehörende Merkmal *Wh-copula S* und das zur dritten Stufe gehörende Merkmal *Do-SV(O)-?*.

Um die Äußerungen als formelhaft einzustufen, reichen die Übereinstimmungen mit dem Lehrwerk als Begründung jedoch nicht aus. Und auch wenn in Bezug auf die Komplexität der Strukturen nicht unbedingt damit zu rechnen wäre, dass der Lerner zu diesem frühen Zeitpunkt im Erwerbsprozess Strukturen der Stufen drei und vier produktiv verwendet, hätte man zumindest im Falle der ersten Äußerung erwarten können, dass die *SVO*-Struktur möglicherweise bereits produktiv angewendet werden kann, und auch in weiteren Äußerungen auftritt (vgl. Myles et al. 1999: 58). Allerdings produziert der Lerner ansonsten im Wesentlichen Einwortäußerungen und weitere formelhafte Wendungen, und keine Beispiele für produktive Äußerungen, die entsprechende syntaktische Merkmale aufweisen. Auch wenn die verwendeten Formen damit nicht als erworben gelten können, scheint der Lerner zumindest über die Fähigkeit zu verfügen, sich Redemittel aus dem Unterricht einzuprägen und diese in geeigneten Kommunikationssituationen erfolgreich einzusetzen.

Neben auswendig gelernten Redemitteln aus dem Lehrwerk treten in den Spontansprachdaten der Lerner formelhafte Sequenzen auf, die – teils zielsprachlich korrekt, teils nicht-zielsprachlich und individuell – wiederholt für die Bewältigung bestimmter Aufgaben in den Interviews eingesetzt werden. Dies ist insbesondere bei der Fragebildung der Fall, wie das folgende Beispiel zeigt, in dem die Struktur *SVO-Question* der Stufe 2 in der Form *It's + a + X?* verwendet wird:

C06: It's a elephant?

Hier könnte der Eindruck entstehen, dass der Lerner C06 schon in der Lage ist, die Intonationsfrage, die für die Entwicklung der Fragebildung in der Lernersprache charakteristisch ist, produktiv und zielsprachlich weitgehend korrekt zu bilden. Jedoch kann die Struktur dadurch als formelhafte Sequenz identifiziert werden, dass sie auch in Kontexten verwendet wird, die nicht der Zielsprache entsprechen:

C06: It's a pink?
(Ehm) it's a green?⁵
(Ehm) it's a brown?

5 Transkriptionskonventionen: (*w*) = Abweichung von der Standardaussprache (BrE); (/) = Unterbrechung; (#) = kurze Pause; (###) = lange Pause; {} = deutsche Wörter/Sätze; (ehm) = Füllwörter/unvollständige Wörter.

Diese Äußerungen lassen erkennen, dass es sich bei der ersten Frage lediglich um einen Zufallstreffer handelt, und es wird deutlich, dass der Lerner die verwendete Struktur noch gar nicht verarbeitet hat. Auch in diesem Fall lässt sich das Ergebnis zusätzlich dadurch stützen, dass in der Lernaltersprache des Probanden keine weiteren Äußerungen vorhanden sind, die auf die produktive Verwendung der Struktur *SVO* hindeuten würden. Vielmehr scheint es sich um eine individuelle Form der Fragebildung zu handeln, wie sie auch von anderen Lernern in diesem Entwicklungsstadium zumeist invariant verwendet wird:

C19: You are hobbies?
You are telephone number?
You are pizza?

In diesem Beispiel wird die Form *You are* den Fragen, die an den Gesprächspartner adressiert sind, vorangestellt. Diese und ähnliche Äußerungen lassen vermuten, dass die Lerner erste eigene Hypothesen über Aufbau und Funktion des fremdsprachlichen Systems gebildet haben, und diese nun in der Interaktion auf Englisch ausprobieren. Dabei halten sie, wie in dem obigen Beispiel, oft an bestimmten formelhaften Sequenzen fest, von denen sie offenbar annehmen, dass es sich um kontextangemessene Formen handelt.

Auch andere Lerner verwenden bestimmte Fragemuster vorwiegend invariant, und auch wenn die verwendeten Formen zunächst auf eine bereits erreichte höhere Entwicklungsstufe hindeuten, entpuppen sie sich bei genauerer Betrachtung in den meisten Fällen als formelhaft. Dies ist auch bei den Fragen von Lerner C03 der Fall, dem zwar die Kongruenz von Subjekt und Verb noch nicht gelingt, scheinbar aber die Voranstellung des Verbs:

C03: Have (*hä*) your monster red (/) woolly hat?
Have your monster (#) six arms?
Have your monster three eyes?

Abgesehen davon, dass sich die Frageform in ihrer Komplexität deutlich von den übrigen Äußerungen des Lerners absetzt, lässt sich auch diese Struktur dadurch als formelhaft identifizieren, dass sie in einem Kontext auftritt, der nicht zielsprachengemäß ist:

C03: Have your monster blue?

Der formelhafte Gebrauch verschiedener grammatischer Merkmale, der im Bereich der Syntax zu beobachten ist, zeigt sich auch im Bereich der Morphologie. In Bezug auf die Identifikation formelhafter Äußerungen ist es hier wichtig, zwischen ganzheitlich als lexikalische Einheiten gelernten Formen und produktiv verwendeten morphologischen Formen zu unterscheiden. Besonders deutlich wird dies mit Blick auf die Bildung der Pluralmarkierung. Die Äußerungen des Lerners C09 erwecken beispielsweise den Anschein, als würde im Rahmen der formelhaften Fragebildung der für die Pluralmarkierung notwendige grammatische Informationsaustausch bereits gelingen, zumal sowohl lexikalische als auch morphologische Variation vorliegt (z. B. *one nose – two eyes*):

C09: My monster have got five teeth?
My monster has got two eyes.
(Hmhm) (ehm) my monster has got (#) (ehm) one nose?
(Ehm) my monster has got (ehm) (###) two ears?

Da es sich bei den verwendeten Bezeichnungen für Körperteile wie *ears* und *eyes* um paarweise auftretende Nomina handelt, die sowohl in den Materialien des Lehrwerks *Playway 3* als auch in dem bei Kindern beliebten Lied *Head and shoulders* nur in der Mehrzahl vorkommen, muss auch hier überprüft werden, ob die Formen auch dann noch zielsprachengerecht verwendet werden, wenn sie in einem Kontext verwendet werden, der den Singular erfordert. Dass es sich bei den vom Lerner verwendeten Pluralformen um ganzheitlich gelernte Formen handelt, wird bei genauerer Betrachtung durch die folgende Äußerung bestätigt:

C09: One legs.

Ähnliches zeigt sich in den Äußerungen eines anderen Lerners, dem die Pluralmarkierung beim Sprechen über Körperteile schon gelingt, während dies in einem anderen Kontext – beim Sprechen über Geschwister – nicht der Fall ist:

C05: Have {du} three eyes?
Four sister.

In ihrem Forschungsbericht über die Pilotphase des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule in Baden-Württemberg berichten auch Werlen, Bleutge & Manz (2006: 53) von vergleichbaren Beobachtungen im Umgang mit der Pluralmarkierung bei Körperteilen, hier am Beispiel der Form *eyes*:

Wie gehen die Kinder damit um, wenn abweichend vom Bekannten der Singular produziert werden soll? Die Kinder bilden [...] die Formen **right eyes* und **left eyes*. Das könnte zeigen, dass sie zu diesem Zeitpunkt die Pluralformen der Wörter noch vollkommen unanalysiert, als *chunks*, übernommen [...] haben.

Dass einer der Probanden bereits in der Lage ist, die Pluralmarkierung produktiv anzuwenden, zeigt sich nicht nur daran, dass er die Kriterien für den Erwerb erfüllt und das Merkmal mit lexikalischer und morphologischer Variation anwendet, z. B.:

C11: (Ehm) Have you animals?
 (Ehm) how many legs do your (/) your animal have?
 (Ehm) what for colour your ears?

Für den Erwerb der Struktur spricht auch ein weiteres Beispiel, wo die Pluralmarkierung bei einem Wort erscheint, das in der Regel im Singular auftritt:

C11: What for (eh) how many n*o*ses your monster have?

Insbesondere bei der Analyse von Lernerdaten im Bereich der Morphologie zeigt sich, dass äußere Beschreibungsmerkmale allein nicht ausreichen. Für die Identifikation formelhafter Äußerungen ist es vielmehr hilfreich, verschiedene Kriterien zu nutzen. Um die Äußerungen eines Lerners genau einordnen zu können, ist vor allem eine Distributionsanalyse wichtig, die Aufschluss darüber gibt, ob eine Form in verschiedenen sprachlichen Kontexten variiert. Dabei ist es grundsätzlich sinnvoll, die syntaktischen und morphologischen Merkmale in der Lernaltersprache in einer Gesamtbetrachtung aufeinander zu beziehen.

Wie die Beispiele aus den Lernerdaten gezeigt haben, sind die Äußerungen, die die Schülerinnen und Schüler nach einem Jahr Englischunterricht in der Grundschule produzieren, sowohl im Bereich der Syntax als auch im Bereich der Morphologie durch das häufige Auftreten formelhafter Äußerungen gekennzeichnet. Im Bereich der Syntax beschränken sich die produktiven Äußerungen der Probanden bis auf erste Aussagen mit der Struktur *SVO* in den meisten Fällen noch auf *Yes-/No*-Antworten, Einwortsätze (z. B. *Hippo.*), intonatorische Einwortsätze (z. B. *Crocodile?*) oder Nominalphrasen (z. B. *Two orange ears.*). Mit Ausnahme einiger Beispiele bei der Pluralmarkierung treten Merkmale im Bereich der Morphologie, wie z. B. *Poss (Pronoun)*, *Poss -s (Noun)* oder *3sg-s*, falls überhaupt ausschließlich als Teil formelhafter Sequenzen oder als ganzheitlich gelernte Formen auf. Die Ergebnisse stützen die in der *Processability Theory* dargestellte Erwerbssequenz insofern, als sich die Lernaltersprache entsprechend den

dort beschriebenen Gesetzmäßigkeiten entwickelt, und Strukturen höherer Erwerbsstufen lediglich formelhaft verwendet werden können. Dies impliziert gleichzeitig, dass Erwerbsstufen durch Unterricht nicht übersprungen werden können, wie Pienemann (1989) in der *Teachability Hypothesis* genauer darstellt. Dass die lernaltersprachlichen Äußerungen im Bereich des frühen Fremdsprachenlernens insgesamt stark von formelhaften Äußerungen geprägt sind, zeigt sich ebenfalls in anderen Studien zur sprachlichen Entwicklung im frühen Fremdsprachenlernen (vgl. z. B. Johnstone 2000; Kahl & Knebler 1996). Auch bei empirischen Studien im Rahmen der "Evaluation Englisch in der Grundschule" in NRW wurde in Bezug auf die mündlichen Fähigkeiten noch ein Entwicklungsbedarf im Bereich der freien und kreativen Sprachproduktion festgestellt (vgl. Keßler 2009: 175).

Insgesamt betrachtet zeigt sich, dass die Identifikation von formelhaften Äußerungen in der Lernaltersprache von großer Wichtigkeit ist, wenn es darum geht, sich ein Bild von den tatsächlichen sprachlichen Möglichkeiten zu machen, über die Lerner zu einem bestimmten Zeitpunkt im Erwerbsprozess verfügen. Dies trifft vor allem auf Lernkontexte wie den hier untersuchten Englischunterricht der Grundschule zu, der sich in Bezug auf die mündliche Verwendung der Fremdsprache stark an der Einübung und Anwendung fester Redemittel orientiert. Ohne eine genauere Analyse der Lernaltersprache hätte hier leicht ein anderes Bild von den sprachlichen Möglichkeiten der Lerner entstehen können, denn die verwendeten Äußerungen weisen in vielen Fällen zielsprachliche Normen auf. Gerade im Hinblick auf das Erreichen von Lernzielen im mündlichen Bereich sollte deshalb bedacht werden, dass formelhafte Äußerungen leicht zu Fehleinschätzungen in Bezug auf die sprachliche Entwicklung und die tatsächlichen sprachlichen Möglichkeiten der Lerner führen können. In diesem Zusammenhang erscheint es sinnvoll, abschließend die Rolle formelhafter Äußerungen im Lehr- und Lernprozess genauer zu betrachten.

5. Formelhafte Äußerungen im Lehr- und Lernprozess

Für das Fremdsprachenlernen haben formelhafte Äußerungen sowohl im Fremdsprachenunterricht der Grundschule als auch in anderen Lernkontexten grundsätzlich den Vorteil, dass sie es Lernern ermöglichen, bereits zu einem frühen Zeitpunkt auf einfache Weise in der Zielsprache zu kommunizieren. So stellen sie nicht nur eine wichtige Hilfe, sondern auch einen großen Motivationsfaktor beim Einstieg in den fremdsprachlichen Lernprozess dar. Die Frage, die sich auch im Hinblick auf die oben dargestellten Untersuchungsergebnisse stellt,

ist jedoch, ob sich aus einem Fremdsprachenunterricht, der sich im Wesentlichen auf das Einüben und Anwenden bestimmter Redemittel bzw. formelhafter Äußerungen beschränkt, nicht auch Nachteile ergeben können, wenn es um die Diagnose und Förderung der sprachlichen Entwicklung geht. Diese Frage ist vor allem insofern von Bedeutung, als hier aufseiten der Lerner keine Sprachproduktion stattfindet, die ihnen einen aktiven und kreativen Umgang mit dem zur Verfügung stehenden Sprachmaterial ermöglicht.

Auf der einen Seite kann dies, wie bereits dargestellt, das Gewinnen eines realistischen Eindrucks von den sprachlichen Möglichkeiten einzelner Lerner erschweren. Zwar haben Lerner zu Beginn des fremdsprachlichen Erwerbsprozesses oft nur ein begrenztes Repertoire an Wortschatz und formelhaften Äußerungen zur Verfügung; wie die oben aufgeführten Beispiele zeigen, sind sie jedoch auch in diesem frühen Erwerbsstadium in der Lage, kommunikative Situationen mit den einfachsten sprachlichen Mitteln erfolgreich zu bewältigen. Wenn sie also – wie in den Interviews zur Datenerhebung – mit kommunikativen Situationen konfrontiert werden, die sich zwar an bereits Gelerntem orientieren, ansonsten aber nicht allein auf der Basis fester Redewendungen bewältigt werden können, sind sie gezwungen, mit dem vorhandenen Sprachmaterial kreativ umzugehen. Hier kommt es zu einem Spagat zwischen Formelhaftigkeit und Kreativität, den die Lerner meistern müssen, wenn sie weiterhin effektiv kommunizieren wollen. Dabei hat das Sichlösen von vertrauten Redewendungen einen Preis: den Verlust von Flüssigkeit und vor allem Korrektheit. Gleichzeitig zeigt sich dadurch, inwieweit sie die Sprache bereits produktiv verwenden können, denn sie produzieren Strukturen, die ihr sprachliches Entwicklungsstadium widerspiegeln. So zeigen auch Myles et al. (1999: 66) in ihrer Untersuchung von Französischlernern, die am Anfang des Erwerbsprozesses stehen, dass diese, wenn sie sich von formelhaft verwendeten Fragestrukturen höherer Erwerbsstufen lösen, die Strukturen produzieren, die für den Erwerbsprozess der unteren Erwerbsstufen typisch sind: "[A] move away from the use of interrogative chunks (which involve wh-fronting and inversion) towards the use of more creative rules in order to form interrogatives also relies initially on a declarative SVO order." In diesem Sinne bieten Kommunikationsanlässe, die die Lerner zum kreativen Sprachgebrauch veranlassen, die Möglichkeit, Einblicke in die sich entwickelnde Lernaltersprache zu gewinnen.

Die kommunikative Interaktion in der Fremdsprache, die über das Verwenden formelhafter Äußerungen hinausgeht, ist aber nicht nur relevant, wenn es darum geht, die sprachliche Entwicklung eines Lerners einzuschätzen. Ihr wird auch eine unterstützende Rolle zugeschrieben, wenn es im Erwerbsprozess um die Entwicklung von formelhaften Äußerungen hin zu kreativen Äußerungen geht. In diesem Zusammenhang hat sich die Forschung mit der Frage beschäftigt, ob

Lerner in der Lage sind, ganzheitlich gelernte Strukturen im Laufe der Zeit zu analysieren (vgl. z. B. Hakuta 1974: 296), wobei es je nach der zugrunde liegenden Auffassung von Spracherwerb unterschiedliche Sichtweisen gibt (vgl. Krashen & Scarcella 1978; Larsen-Freeman & Long 1991: 68). Gestützt wird die Annahme, dass zunächst formelhaft verwendete Muster im Laufe des Erwerbsprozesses zunehmend segmentiert, analysiert und somit für den Erwerbsprozess nutzbar gemacht werden, z. B. durch Studien von Wong-Fillmore (1976) oder auch von Myles et al. (1998), die berichten, dass die von ihnen untersuchten Kinder im Laufe der ersten zwei Jahre des Fremdsprachenlernens formelhafte Sequenzen allmählich aufbrachen, wobei vor allem die Gelegenheit zur Interaktion in der Zielsprache eine besondere Rolle zu spielen schien: "The more opportunity he [a pupil] had to engage in spoken interaction, the more likely he was to begin to deconstruct the chunks" (Myles et al. 1998: 358). In ihrer zusammenfassenden Studie zum frühen Fremdspracherwerb und dem Verhältnis zwischen formelhafter und kreativer Sprache sehen Myles et al. (1999: 49) dieses Spannungsgefüge als eine treibende Kraft im Zweitspracherwerbsprozess:

[L]earners [are] driven forward in the development of their L2 system by their attempts to resolve the tension between structurally complex but communicatively rich formulas on the one hand, and structurally simple but communicatively inadequate creative structures on the other hand.

Ellis (2003: 114) sieht daher in der Sprachproduktion, im Rahmen derer formelhafte Sequenzen immer wieder neu kombiniert und modifiziert werden, die Verbindung zwischen lexikalisierten Einheiten und dem zielsprachlichen Regelsystem des Lerners:

It is difficult to imagine learners packaging and unpacking their pre-assembled chunks without the opportunity to try them out in production. Production, then, may constitute the mechanism that connects the learner's dual systems, enabling movement to occur from the memory-based to the rule-based system and vice-versa (Ellis 2003: 115).

Wie bereits dargestellt, bezieht die *Processability Theory* formelhafte Äußerungen in der Lernaltersprache als Teil des natürlichen Erwerbsprozesses mit ein, wo sie der ersten Erwerbsstufe zugeordnet sind (vgl. *formulae*, Tabelle 1). Aufgrund der Einschränkungen, die Lernern durch den schrittweisen Erwerb von Verarbeitungsmechanismen auferlegt sind, können diese die morphosyntaktischen Merkmale formelhafter Äußerungen aber in jedem Fall erst dann analysieren und verarbeiten, wenn sie sich auf der entsprechenden Entwicklungsstufe befinden:

Learners are initially tightly constrained against movement and separation of elements, and produce primarily formulas. Gradually, as they move from stage to stage, they begin to

move elements around in their sentences and establish long-distance relationships (Doughty & Williams 1998: 215).

Trotz einer Vielzahl von Forschungsergebnissen in diesem Bereich ist die Frage nach der genauen Funktion formelhafter Sequenzen im Spracherwerb noch nicht eindeutig geklärt, wie Aguado (2002: 33) in ihrem Überblick über die Forschungsergebnisse zur Rolle von formelhaften Sequenzen im Zweitspracherwerb feststellt. Auch wenn es noch keine klare Antwort auf diese Frage gibt, scheint die konkrete Verwendung der Zielsprache bzw. die Möglichkeit, vorhandenes formelhaftes Sprachmaterial in Kommunikationssituationen anzuwenden und auszuprobieren, für die Entwicklung der Lerner Sprache eine wichtige Rolle zu spielen. In den Ergebnissen ihrer Metaanalyse von Studien zur Interaktionsforschung verweisen Mackey & Goo (2007) überdies auf die generelle Effektivität von Interaktion in der Zielsprache im Zweitspracherwerbsprozess: "Our main results suggest that interaction facilitates the acquisition of both lexis and grammar to a great extent". Auch Piske (2007: 20) weist in seiner Betrachtung von Faktoren, die für den Erfolg des frühen Fremdsprachenlernens entscheidend sind, auf die grundsätzliche Bedeutung des häufigen Gebrauchs der Fremdsprache für den Erwerb morphosyntaktischer Strukturen hin:

In general, the policy of introducing foreign languages in preschool or primary school [...] is a reasonable one. [...] extended exposure to a foreign language classroom context is likely to have a positive effect on students' acquisition of rule based, generalizable aspects of L2 morphosyntax. However [...] students will not be able to learn to pronounce a foreign language well unless their teachers provide them with a substantial amount of high-quality, i.e., native-like or at least almost native-like, L2-input. [...] Finally, the successful acquisition of both L2 sounds and L2 morphosyntax also appears to be dependent on how much the L2 is actually used.

Vor diesem Hintergrund erscheint es vor allem wichtig, den Lernern Gelegenheit zu bieten, vorhandenes Können in sinnvollen Kommunikationssituationen auszuprobieren, wobei auch ein toleranter Umgang mit entwicklungsbedingten Fehlern eine Rolle spielt (vgl. Becker & Roos 2008, Roos 2009). Insgesamt können die Lerner so in ihrer fremdsprachlichen Entwicklung unterstützt werden.

6. Zusammenfassung

Wenn es darum geht, Fortschritte im Zweitspracherwerbsprozess festzustellen, ist die Frage, ob bestimmte Strukturen der Zielsprache von Lernern hauptsächlich

formelhaft verwendet werden, oder ob sie bereits produktiv generiert werden können, von besonderer Bedeutung. Damit formelhafte Äußerungen in der Lerner Sprache identifiziert werden können, ist es wichtig, ihre Stellung im Erwerbsprozess genauer zu betrachten. Ziel dieses Beitrags war es, auf der Basis von Lernerdaten aus dem Kontext des frühen Fremdsprachenlernens an der Grundschule zu zeigen, dass für die Identifikation und Einordnung formelhafter Äußerungen ein zusammenhängender Erklärungsrahmen notwendig ist, wie ihn die *Processability Theory* bietet. Dieser ermöglicht es, das Auftreten formelhafter Äußerungen in der Lerner Sprache mit der sprachlichen Entwicklung eines Lerners insgesamt in Bezug zu setzen. Wie Beispiele von Lerneräußerungen zeigen, verwenden die Probanden am Ende des ersten Lernjahres durchaus schon zielsprachliche Strukturen. Jedoch kann dies in den meisten Fällen auf den Gebrauch formelhafter Sequenzen und auswendig gelernter Redemittel zurückgeführt werden, die im Kontext des frühen Fremdsprachenlernens an Grundschulen einen hohen Stellenwert haben. Diese formelhaften Äußerungen können durch die Betrachtung des Gesamtbilds der Äußerungen eines Lerners identifiziert werden. Dabei zeigt sich insgesamt, dass die Lerner noch am Anfang des Erwerbsprozesses stehen und die Möglichkeit, bestimmte grammatische Merkmale zu verarbeiten, noch nicht entwickelt haben.

Aus diesen Ergebnissen erwachsen auch Implikationen für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen, denn der Blick auf die Rolle kommunikativer Interaktion im Erwerbsprozess zeigt, wie wichtig die über den formelhaften Gebrauch hinausgehende Verwendung der Fremdsprache sein kann, wenn es um die Entwicklung der Lerner Sprache geht. Dies verdeutlicht auch das Fazit, zu dem Werlen et al. (2006: 45) in ihren Untersuchungsergebnissen zum frühen Fremdsprachenlernen kommen: "Der *Austausch* als Interaktion mit 'echten' fremdsprachlichen Kommunikationen ist ein unverzichtbarer Faktor für den institutionalen Spracherwerb und müsste dringend verstärkt, im Curriculum integriert und als didaktisches Prinzip ausgebaut werden." Dabei bieten fremdsprachendidaktische Ansätze wie z. B. das *task-based language teaching* (vgl. Ellis 2003; Long 1985) oder das Improvisierende Sprechen (vgl. Kurtz 2001) viel versprechende Möglichkeiten. Insgesamt stellt das Einbeziehen der spontanen und kreativen Interaktion eine wichtige Herausforderung für das frühe Fremdsprachenlernen dar, der es sich zu stellen gilt, wenn der Spracherwerbsprozess effektiv gefördert werden soll.

Eingang des revidierten Manuskripts 17.06.2009

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2002), Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 37, 27-49.
- Becker, Carmen & Roos, Jana (2008), I no like fish! Kreativer Sprachgebrauch im Englischunterricht der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift* 220, 30-33.
- Burmeister, Petra (2006), Immersion und Sprachunterricht im Vergleich. In: Pienemann, Manfred, Keßler, Jörg U. & Roos, Eckhard (Hrsg.) (2006), 197-216.
- Biber, Douglas, Conrad, Susan & Cortes, Viviana (2004), If you look at ...: Lexical Bundles in University Teaching and Textbooks. *Applied Linguistics* 25/3, 371-405.
- Doughty, Catherine & Jessica Williams (Hrsg.) (1998), *Focus on Form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Rod (1994), *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2003), *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, N. C. (2007), The Associative-Cognitive CREED. In: VanPatten, Bill & Williams, Jessica (Hrsg.) (2007) *Theories in Second Language Acquisition*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 77-95.
- Gerngross, Günter & Puchta, Herbert (2003), *Playway 3 Rainbow Edition. Teacher's Book*. Innsbruck: Helbling/Leipzig: Klett.
- Hakuta, Kenji (1974), Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. *Language Learning* 24/1, 287-297.
- Johnstone, Richard M. (2000), Context-sensitive assessment of modern languages in primary (elementary) and early secondary education: Scotland and the European experience. *Language Testing* 17/2, 123-143.
- Kahl, Peter W. & Knebler, Ulrike (1996), *Englisch in der Grundschule – und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs "Englisch ab Klasse 3"*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Keßler, Jörg-U. (2009), Zum mündlichen englischen Sprachgebrauch von Grundschulkindern in Nordrhein-Westfalen am Ende des 4. Schuljahres. In: Engel, Gaby, Groot-Wilken, Bernd & Thürmann, Eike (Hrsg.) (2009) *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen. Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis*. Berlin: Cornelsen Verlag, 158-178.
- Klippel, Friederike (2000), *Englisch in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Krashen, Stephen D. & Scarcella, Robin C. (1978), On routines and patterns in language acquisition and performance. *Language Learning* 28/1, 283-300.
- Kurtz, Jürgen (2001), *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen: Narr [Reihe Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik].

- Larsen-Freeman, Diane & Long, Michael H. (1991), *An introduction to second language acquisition research*. London und New York: Longman.
- Lenzing, Anke (2004), Analyse von Lehrwerken für den Englischunterricht in der Grundschule. In: Fachverband Moderne Fremdsprachen, Landesverband Schleswig-Holstein (Hrsg.) *Mitteilungsblatt August 2004*: 36-41.
- Lenzing, Anke (2008), Teachability and Learnability: An Analysis of Primary School Textbooks. In: Kessler, Jörg U. (Hrsg.) (2008), *Processability Approaches to Second Language Development and Second Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 221-244.
- Lightbown, Patsy M. & Spada, Nina (1999), *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, Michael H. (1985) A role for instruction in second language acquisition: Task-based language training. In: Hyltenstam, Kenneth & Pienemann, Manfred (Hrsg.) (1985), *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 77-99.
- Mackey, Alison & Goo, Jaemyung (2007), Interaction research in SLA: a meta-analysis and research synthesis. In: Mackey, Alison (Hrsg.) (2007), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 407-452.
- Meisel, Jürgen M., Clahsen, Harald & Pienemann, Manfred (1981), On determining developmental stages in natural second language acquisition *Studies in Second Language Acquisition* 3/2, 109-135.
- Multhaupt, Uwe (2002), A processing view of English grammar. In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.) (2002), *Wholeheartedly English: A life of learning*. Berlin: Cornelsen Verlag, 176-195.
- Myles, Florence, Hooper, Janet & Mitchell, Rosamond (1998), Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning. *Language Learning* 48/1, 323-364.
- Myles, Florence, Mitchell, Rosamond & Hooper, Janet (1999), Interrogative Chunks in French L2 – A Basis for Creative Construction? *Studies in Second Language Acquisition* 21, 49-80.
- Ortega, Lourdes (2007), Second language learning explained? SLA across nine contemporary theories. In: VanPatten, Bill & Williams, Jessica (Hrsg.) (2007), *Theories in Second Language Acquisition*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 225-250.
- Pienemann, Manfred (1989), Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics* 10/1, 52-79.
- Pienemann, Manfred (1998), *Language processing and second language development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, Manfred (2002), Unanalysierte Einheiten und Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 37, 3-26.
- Pienemann Manfred (Hrsg.) (2005), *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.

- Pienemann, Manfred (2006), Spracherwerb in der Schule. Was in den Köpfen der Kinder vorgeht. In: Pienemann, Manfred, Keßler, Jörg-U. & Roos, Eckhard (Hrsg.) (2006), 33-63.
- Pienemann, Manfred (2008), A brief introduction to Processability Theory. In: Keßler, Jörg-U. (Hrsg.) (2008), *Processability Approaches to Second Language Development and Second Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 9-29.
- Pienemann, Manfred, Keßler, Jörg U. & Liebner, Mathias (2006), Englischerwerb in der Grundschule: Untersuchungsergebnisse im Überblick. In: Pienemann, Manfred, Keßler, Jörg U. & Roos, Eckhard (Hrsg.) (2006), 67-88.
- Pienemann, Manfred, Keßler, Jörg U. & Roos, Eckhard (Hrsg.) (2006), *Englischerwerb in der Grundschule*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Pienemann, Manfred & Mackey, Alison (1993), *An empirical study of children's ESL development and Rapid Profile*. Sydney: National Languages and Literacy Institute of Australia.
- Piske, Thorsten (2007), Implications of James E. Flege's research for the foreign language classroom. In: Bohn, Ocke-Schwen & Munro, Murray J. (Hrsg.) (2007) *Language Experience in Second Language Speech Learning*, 301–314.
- Roos, Jana (2006a), Spracherwerb und Sprachproduktion im Englischunterricht der Grundschule. In: Schlüter, Norbert (Hrsg.) (2006), *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen*. Berlin: Cornelsen Verlag, 109-116.
- Roos, Jana (2006b): Frühes Fremdsprachenlernen: Eine Standortbestimmung. In: Pienemann, Manfred, Keßler, Jörg U. & Roos, Eckhard (Hrsg.) (2006), 24-32.
- Roos, Jana (2007), Spracherwerb und Sprachproduktion: Lernziele und Lernergebnisse im Englischunterricht der Grundschule. Tübingen: Gunter Narr Verlag [Reihe Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik].
- Roos, Jana (2009), Ansätze zur Beschreibung und Erklärung von institutionalisiertem Spracherwerb. In: Werlen & Tissot (Hrsg.) (2009), *Sprachvermittlung in Europa. Beiträge der Angewandten Linguistik zum Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft – Sprachvermittlung und Leistungsmessung im Kontext der Mehrsprachigkeit*. Hohengehren, Schneider Verlag [Reihe Sprachenlernen Konkret!], 51-63.
- Schmid-Schönbein, Gisela (2001), *Didaktik: Grundschulenglisch*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Schmitt, Norbert (2000), Key concepts in ELT – Lexical Chunks. *English Language Teaching Journal* 54/4, 400-401.
- Weinert, Regina (1995), The Role of Formulaic Language in Second Language Acquisition: A Review. *Applied Linguistics* 16/2, 180-205.
- Werlen, Erika, Bleutge, Christine & Manz, Stephanie (2006), Grundlagen für eine Didaktik des frühen Fremdsprachenunterrichts – Zwischenergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase *Fremdsprache in der Grundschule in Baden-Württemberg*. In: Schlüter, Norbert (Hrsg.) (2006), *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen*. Berlin: Cornelsen Verlag, 42-60.

- Wong-Fillmore, Lily (1976), *The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition*. Ph.D. Thesis, Stanford University.
- Wray, Alison (2000), Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice. *Applied Linguistics* 21/4, 463-489.
- Wray, Alison (2008), *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: Oxford University Press.