Karin Aguado

Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb

Even though the important role of formulaic language for an idiomatic and fluent use of language has been widely recognized, surprisingly little empirical research has been carried out so far to investigate its functions in L2 acquisition. This may be due to the fact that both formulaic language and language acquisition are highly complex phenomena which can be approached from a number of different perspectives. The aim of the present paper is provide an overview of the relevant research and its most important empirical findings. First of all, a number of criteria to identify formulaic sequences will be discussed. After sketching out the various functions of formulaic language in native language use, we will turn to its role in the L2 acquisition process. It seems that while adult L2-learners use formulaic language predominantly for communicative purposes, children also extract grammatical knowledge, which is assumed to contribute to the creative rule system. What follows is a number of suggestions as to how formulaic language can be accounted for in an L2-acquisition theory based on interaction and cognition. Finally, a few questions for future empirical research on the role of formulaic language will be presented.

Einleitung

Obwohl erwachsene Muttersprachler über die kognitive Ausstattung verfügen, jederzeit regelgeleitet und kreativ sprechen zu können, bedeutet dies nicht zwangsläufig, dass sie es auch tun. Auch muss nicht jegliche Äußerung, auf die das Merkmal „regelhaft“ zutrifft, vom jeweiligen Produzenten tatsächlich auf der Basis von Regeln gebildet worden sein. Seit den 70er Jahren gibt es zunehmend Evidenz dafür, dass Sprecher einen Großteil ihrer Äußerungen nicht kreativ bilden, sondern aus unterschiedlich komplexen, vorgefertigten und ganzheitlich im Langzeitgedächtnis memorisierten Sequenzen zusammensetzen (vgl. z.B. *Bolinger* 1976 oder *Pawley/ Syder* 1983). Einer strengen Definition zufolge zählen zur formelhaften Sprache sämtliche Ausdrücke bzw. Äußerungen, deren Größe die eines Wortes überschreiten. Unter Einbeziehung

lexikalischer Kollokationen muss demnach ca. 70 % der von Muttersprachlern verwendeten Sprache als formelhaft bezeichnet werden (vgl. dazu *Wray/ Perkins* 2000, 1f).

Es besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Formelhaftigkeit einer sprachlichen Äußerung und der Frequenz ihrer Verwendung: so werden formelhafte Äußerungen zum Einen häufig verwendet und zum Anderen sind häufig verwendete Äußerungen zumeist formelhaft. Insbesondere für sich stetig wiederholende, standardisierte Alltagssituationen werden aus Gründen der Ökonomisierung sprachliche Routinen geschaffen. Daher ist v.a. die gesprochene Alltagssprache gekennzeichnet von bevorzugten und konventionalisierten formelhaften Ausdrucksweisen unterschiedlichen Umfangs wie beispielsweise Grußformeln wie „Grüß Dich, wie geht's?", „Hallo, lange nicht gesehen" oder „Tschüss, bis bald". Formelhaftigkeit kommt aber auch idiomatischen Ausdrücken wie „zwischen zwei Stühlen sitzen", Redensarten wie „Morgenstund' hat Gold im Mund" oder Kollokationen wie „purer Zufall" zu. Daneben existieren sogenannte Muster (engl. *patterns* oder auch *sentence frames*), die sowohl fixe als auch variable Komponenten beinhalten wie z.B. „Ich hätte gern ..." oder „Wo finde ich ...?".

Dass formelhafte Sequenzen im Sprach**gebrauch** eine wichtige Rolle spielen, kann inzwischen als weitgehend konsensfähig bezeichnet werden (vgl. dazu bereits *Coulmas* 1979, 1981). Welcher Stellenwert ihnen im Sprach**system** eingeräumt wird, hängt allerdings von der jeweils zugrundegelegten Sprachtheorie ab. So erklärt Sinclair die lange Zeit zu beobachtende Vernachlässigung des Gegenstands Formelhaftigkeit in der Sprachwissenschaft mit dem Vorherrschen des generativen Paradigmas: „A language user has available to him or her a large number of semi-preconstructed phrases that constitute single choices, even though they might appear to be analysable into segments. To some extent this may reflect the recurrence of similar situations in human affairs; it may illustrate a natural tendency to economy of effort; or it may be motivated in part by the exigencies of real-time conversation. However it arises, it has been relegated to an inferior position in most current linguistics, because it does not fit the open-choice model" (*Sinclair* 1991, 110).

Auch im Hinblick auf die Ebene der Sprach**verarbeitung** ist zu sagen, dass sich die hohe Geschwindigkeit, mit der ein gesunder (d.h. nicht durch aphasische oder sonstige mentale oder motorische Störungen beeinträchtigter) Sprecher normalerweise spricht, sich nicht erklären ließe, wenn nicht ein erheblicher Anteil des Produktionsprozesses automatisiert wäre bzw. auf Automatismen beruhen würde. Eine mögliche Erklärung für die flüssige und mühelose Produktion von komplexen Äußerungen muttersprachlicher oder nichtmutter-

sprachlicher Sprecher ist demnach die Annahme, dass die Sprecher auf ein im Langzeitgedächtnis gespeichertes Repertoire vorfabrizierter Sequenzen zugreifen, die sie ganzheitlich abrufen und verwenden. *Wray/ Perkins* definieren Formelhaftigkeit daher als „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" (*Wray/ Perkins* 2000, 1).

Von besonderem Interesse ist im Folgenden nun die Rolle, die formelhafte Sequenzen im Sprach**erwerb** spielen, und zwar insbesondere im L2-Erwerb. *Weinert* (1995) hat in ihrem Forschungsüberblick die folgenden Themen als zentrale Fragestellungen der Forschung zum Gegenstand Formelhaftigkeit identifiziert: Funktion formelhafter Sequenzen im L2-Gebrauch, Zielsprachlichkeit vs. Lernersprachlichkeit des Gebrauchs, Verhältnis zwischen formelhaften und regelbasiert gebildeten Sequenzen, Rolle der Analyse im Hinblick auf die L2-Entwicklung, Unterschiede zwischen kindlichen und erwachsenen Sprachlernern, Rolle der formelhaften Sprache im gesteuerten Erwerb und Entwicklung der zielsprachlichen Idiomatizität. Ein besonderes Forschungsinteresse gilt Weinerts Ausführungen zufolge dem Verhältnis von formelhafter und regelgeleiteter Sprache.

Relevant für die Beurteilung der jeweiligen Ergebnisse sind zum Einen die zugrundegelegten Kriterien zur Identifizierung des Forschungsgegenstandes und zum Anderen die Verfahren, mittels derer die Daten gewonnen, aufbereitet und ausgewertet worden sind. Auf eine methodisch-methodologische Problematisierung der Verfahren zur Elizitierung und Auswertung mündlicher Lernerdaten soll an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet werden, obschon sie grundsätzlich als unverzichtbar betrachtet wird (für eine fundierte und ausführliche Erörterung dieser Problematik im Zusammenhang mit dem Gegenstand „Formelhafte Sprache" siehe *Weinert* (1995); für Überlegungen eher grundsätzlicher Art vgl. die Beiträge in *Aguado* (2000).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, einen Überblick über die Forschungslage zur Rolle formelhafter Sequenzen für den Fremdsprachenerwerb zu liefern. Zu diesem Zweck wird in einem ersten Schritt die Problematik der Gegenstandsdefinition erörtert. Im Anschluss daran folgt eine Skizzierung der Funktionen konventionalisierter formelhafter Sprache im L1-Gebrauch. Im darauf folgenden Abschnitt werden die in der Literatur beschrieben Funktionen formelhafter Sequenzen im Spracherwerb näher beleuchtet, wobei nach L1- und L2-Erwerb unterschieden wird. Nach einer zusammenfassenden Darstellung zweier als zentral herausgearbeiteter Funktionen für den L2-Erwerb erwachsener

Sprecher und ersten Überlegungen zum Status formelhafter Sequenzen in einer kognitiv-interaktiv konzipierten Spracherwerbstheorie folgt die Formulierung einiger Forschungsfragen für künftige empirische Studien, deren Gegenstand die Erwerbsrelevanz formelhafter Sprache darstellt.

1. Kriterien zur Bestimmung des Gegenstandes

Ein bereits von *Weinert* (1995) ausführlich erörtertes Problem der hier relevanten Forschungsliteratur betrifft die Vielfältigkeit der in verschiedenen Studien verwendeten Termini zur Bezeichnung des untersuchten Gegenstands.
Wray (1998) hat den Versuch unternommen, eine Liste mit den geläufigsten in der einschlägigen Literatur verwendeten Bezeichnungen zusammenzustellen. Dazu zählen u.a. *formulaic speech* (*Wong Fillmore* 1976), *lexicalised sentence stems* (*Pawley/ Syder* 1983), *lexicalized phrases* (*Nattinger/ DeCarrico* 1992), *prefabricated routines and patterns* (*Hakuta* 1974); daneben finden sich aber auch die Bezeichnungen Routineformeln (*Coulmas* 1981) oder *routines* (*Krashen* 1981), *formulae* (*Raupach* 1984), *formulas* (*Hickey* 1993) oder *chunks* (*Ellis* 1996). Es ist offensichtlich, dass mit den jeweils gewählten Termini bereits spezifische theoretische Annahmen verbunden sind und Vorentscheidungen hinsichtlich des Stellenwerts des Gegenstands getroffen werden. Es soll im Folgenden allerdings nicht näher auf terminologische Details eingegangen werden. Statt dessen wird der Versuch unternommen, als konsensfähig beurteilte Kriterien zur Identifizierung formelhafter Sprache zusammenzustellen, da solche Kriterien und deren Einhaltung die Voraussetzung für die Untersuchung des Gegenstandes darstellen und die Grundlage für den Vergleich verschiedener Studien und deren Ergebnisse bilden.
Formelhafte Sequenzen sind mehrmorphemische Sequenzen, die nicht mittels Regeln konstruiert werden, sondern – wie ein einzelnes Lexem – als Ganzes abgerufen werden. Hier stellen sich eine Reihe bisher weitgehend ungeklärter Fragen, die nur kurz skizziert werden sollen: Wie lässt sich feststellen, ob es sich bei einer komplexen Äußerung um eine aus dem Gedächtnis abgerufene, vorgefertigte oder um eine nach – u.U. bereits automatisierten – Regeln gebildete Sequenz handelt (vgl. zu dieser Frage siehe auch *Bahns/ Burmeister/ Vogel* 1986). Um als ganze abgerufen zu werden, kann eine formelhafte Äußerung entweder holistisch erworben und memoriert worden sein, oder sie kann mittels gelernter Regeln gebildet und anschließend als Ganze abgespeichert worden sein. Diese zwei Prozesse müssen sich allerdings nicht gegenseitig ausschließen – sie können sogar gleichzeitig vonstatten gehen.

Um nun die „Ganzheitlichkeit“ einer Sequenz zu bestimmen, lassen sich in Anlehnung an *Myles et al.* (1998) und *Peters* (1983) eine Reihe von typischen Merkmalen zusammenstellen. Diese sind u.a.:

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

Formelhafte Sequenzen zeichnen sich dadurch aus, dass sie verhältnismäßig häufig verwendet werden. Sie werden i.d.R. stets in gleicher, invarianter Weise gebraucht, was den Rückschluss erlaubt, dass sie automatisiert sind und weitgehend unkontrolliert verwendet werden. Formelhafte Sequenzen werden ferner mit einer hohen Geschwindigkeit produziert, was eine flüssige und mühelos scheinende Produktion zur Folge hat. Mit phonologischer Kohärenz ist gemeint, dass die betreffenden Sequenzen „an einem Stück“, also ohne auffällige Pausen oder Verzögerungen, produziert werden. Im Unterschied zur übrigen – i.e. kreativen – sprachlichen Kompetenz ist die Struktur formelhafter Sequenzen vergleichsweise komplex und ihre Form vergleichsweise korrekt. Weil sie situationsspezifisch erworben werden, zeichnen sich formelhafte Sequenzen im Allgemeinen ferner durch ihren situativ angemessenen Gebrauch aus.
Besondere Relevanz für die Identifizierung formelhafter Sequenzen kommt der Forschung zu den temporalen Variablen zu (*Raupach* 1984, *Towell, Hawkins/ Bazergui* 1996), deren Gegenstand über die Messung von Sprech- und Artikulationsgeschwindigkeiten hinaus Pausen und Verzögerungsphänomene, aber auch Abbrüche und Wiederholungen sind. 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.

2. Formelhaftigkeit und Idiomatizität bei kompetenten L1-Sprechern

Es ist beobachtbar, dass jegliche Sprachproduktion Abschnitte aufweist, die schneller produziert werden als die übrige Äußerung, die sich also durch eine

besonders hohe Geschwindigkeit oder Flüssigkeit auszeichnen. Solche Abschnitte enthalten i.d.R. „entirely familiar memorized clauses and clause sequences that are the normal building blocks of fluent spoken discourse“ (*N. Ellis* 1996, 97f). Auch *Pawley/ Syder* (2000) stellen fest: “It is the store of memorized constructions and expressions, more than anything else, that is the key to nativelike fluency” (*Pawley/ Syder* 2000, 195). Lexikographische Analysen großer Sprachdatenmengen liefern „hard evidence of the remarkable pervasiveness of fully and partially preconstructed elements in both the spoken and the written language” (*Foster* 2001, 78f). In seinem vielzitierten Artikel zum Thema „Flüssigkeit” erklärt Fillmore: „I believe a very large portion of a person’s ability to get along in a language consists in the mastery of formulaic utterances“ (*Fillmore* 1979, 50), und auch *Wray/ Perkins* (2000) sehen im formelhaften Sprechen den Normalfall des Sprachgebrauchs. *Pawley/ Syder* (1983) sprechen in diesem Zusammenhang vom Prinzip der *native-like selection*, wonach Muttersprachler das kreative Potential ihrer Sprache bei weitem nicht ausschöpfen. Wenn sie es dennoch täten, so hätte dies häufig einen unidiomatischen Sprachgebrauch zur Folge, und auch *Ellis* stellt zusammenfassend fest: „Thus native-like selection is not a matter of syntactic rule alone. Speaking natively is speaking idiomatically, using frequent and familiar collocations, and learners thus have to acquire these familiar word sequences” (*Ellis* 2001, 45).

2.1 Allgemeine Funktionen konventionalisierter formelhafter Sprache

Welche Funktionen formelhafte Sequenzen für einen Sprecher haben, ist u.a. von dessen kognitiver Entwicklung, dem damit verbundenen Sprachwissen und den jeweils individuellen Interaktionsbedürfnissen abhängig. Es lassen sich im Wesentlichen zwei große funktionale Bereiche formelhafter Sprache unterscheiden, der soziale und der kognitive. Formeln spielen zum Einen eine wichtige Rolle in der sozialen Interaktion und der erfolgreichen Bewältigung sprachlicher Kommunikationssituationen. Durch einen von formelhaften Sequenzen gekennzeichneten idiomatischen Sprachgebrauch kann ein Sprecher seine Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft zum Ausdruck bringen. Da sprachliche Formeln soziokulturelles Wissen enthalten, zeigt ein Sprecher durch ihren Gebrauch an, dass er über dieses Wissen verfügt bzw. dass er es teilt. Dies stellt eine wichtige Voraussetzung für die Akzeptanz in einer sprachlichen Gemeinschaft dar.

Zum Anderen kommt sprachlichen Formeln eine wichtige Bedeutung bei der Verarbeitung von Sprache zu. Produktion und Rezeption von Sprache sind komplexe kognitive Prozesse, die hohe Anforderungen an das Arbeitsgedächt-

nis von Sprechern und Hörern stellen (Stichwort: 7 ± 2 Einheiten). So müssen bei der Sprachproduktion gleichzeitig mehrere kognitive Aktivitäten ausgeführt werden wie Planung, Formulierung, Artikulation und Evaluation der eigenen Produktion. Parallel dazu müssen aber auch situative Faktoren berücksichtigt werden. Die für diese verschiedenen Aufgaben zur Verfügung stehenden kognitiven Ressourcen sind bekanntermaßen begrenzt, und es gilt, mit diesen begrenzten Kapazitäten so ökonomisch und so effektiv wie möglich umzugehen. Ein von kompetenten Sprechern nahezu selbstverständlich eingesetztes Mittel zur Entlastung dieser Verarbeitungsprozesse bzw. zur Verringerung des Verarbeitungsaufwands stellt der Gebrauch vorgefertigter Sequenzen dar.

3. Formelhafte Sequenzen im Spracherwerb

Dass formelhafte Sequenzen eine wichtige Rolle im Sprach**gebrauch** spielen, ist gemeinhin unbestritten. Welche Funktion(en) ihnen im Sprach**erwerb** zugeschrieben werden soll(en), ist eine nach wie vor weitgehend offene Frage, die es empirisch zu untersuchen gilt. So ist zu klären, ob Formeln lediglich eine kommunikations- und produktionsstrategische – im Sinne einer entlastenden oder erleichternden – Funktion zukommt und sie dem Erwerb damit auf eine eher indirekte Weise förderlich sind oder ob sie zur Entwicklung des zielsprachlichen Regelsystems beitragen und demnach dem Spracherwerb direkt dienen.
Es sind prinzipiell zwei Herangehensweisen an die Untersuchung der Rolle formelhafter Sequenzen für den Spracherwerb denkbar: zum Einen im Hinblick auf den Erwerb und die korrekte Beherrschung der zielsprachlichen Idiomatik, zum Anderen im Hinblick auf ihre Rolle bei der Entwicklung L2-sprachlichen Regelwissens. Da im Folgenden der kognitive Prozess im Zentrum des Interesses steht, spielen die Faktoren „Idiomatizität“ und „Korrektheit“ nur eine untergeordnete Rolle.

3.1 Inhalt und Umfang erwerbsspezifischer formelhafter Sequenzen

Die inhaltliche Füllung von formelhaften Sequenzen kann sehr unterschiedlich sein: so kann es sich um konventionalisierte Ausdrücke wie beispielsweise idiomatische Wendungen, Kollokationen, Flüche, Sprichwörter oder aber um hochgradig individuelle idiosynkratische Sequenzen (vgl. dazu *Raupach* 1984) handeln. Im vorliegenden Kontext grundsätzlich wichtig ist die Anerkennung der Tatsache, dass „Erwerbseinheiten“ und „Linguistische Einheiten“ nicht zwingend deckungsgleich sein müssen (im Hinblick auf den L1-Erwerb vgl.

dazu die Ausführungen von *Brown* 1973, *Clark* 1974 oder *Peters* 1983). So kann eine erhebliche Diskrepanz zwischen dem bestehen, was kindliche L1-Erwerber, kindliche und erwachsene L2-Erwerber, ein kompetenter erwachsener Sprecher oder die Sprachwissenschaft unter einer sprachlichen Einheit verstehen. Um den Stellenwert und die Funktionen von formelhaften Sequenzen für den **Erwerbsprozess** zu ermitteln, muss – möglichst wertneutral – die Perspektive des Lernenden eingenommen werden. D.h. auch als zielsprachlich fehlerhaft einzustufende Sequenzen sind in diesem Sinne als Einheiten zu betrachten. Im Hinblick auf den Umfang von formelhaften Sequenzen ist die Lernersperspektive ebenfalls zentral. Mit Bezug auf *Raupach* (1984) stellt *Weinert* (1995) in diesem Zusammenhang fest: „There is no reason to assume that one lexical item, even one syllable, cannot have a routine function and allow for the planning of the rest of the utterance" (*Weinert* 1995, 188; vgl. auch *Ellis* 1984, der feststellt, dass es der Lerner ist, der bestimmt, welche sprachlichen Sequenzen ihm fortan als Formeln dienen).
Wissens- und Produktionseinheiten können also in ihrem Inhalt, ihrem Umfang und in ihrer Menge variieren – und zwar sowohl interindividuell als auch intraindividuell. So bestehen zum Einen Unterschiede darin, wie solche Einheiten bei jedem einzelnen Individuum repräsentiert sind. Zum Anderen unterliegen solche Einheiten im Laufe der Zeit vielfältigen Veränderungen. Was zu Beginn des Erwerbs als eine Einheit wahrgenommen worden ist, kann durch zunehmenden Erwerb analysiert und als aus mehreren Einheiten bestehend erkannt werden.

3.2 Formelhafte Sequenzen im L1-Erwerb

Umfangreiche Untersuchungen zum Erstspracherwerb (v.a. *Clark* 1974, *Peters* 1983 oder *Elbers* 1995) haben gezeigt, dass komplexe sprachliche Einheiten eine wichtige Rolle spielen, insofern als Kinder durch die allmähliche Analyse der internen Struktur invariabler Sequenzen kreativ werden. Für den L1-Erwerb gilt es also als weitgehend gesichert, dass zuvor unanalysierte *chunks* die Basis kreativer Konstruktionen bilden (vgl. *Lieven et al.* 1997).
Wray/ Perkins (2000) nehmen an, dass im Verlauf des L1-Erwerbs zunächst eine Sammlung formelhafter Ausdrücke angelegt wird. Erst wenn eine „kritische" Menge solcher Sequenzen erreicht ist, wird ein sprachbezogener, die analytischen und kreativen Fähigkeiten des Kindes betreffender Mechanismus aktiviert. Im Alter von etwa acht Jahren scheint die analytische Komponente die formelhafte zu „überholen". Im Anschluss daran wird der Sprachgebrauch von L1-Sprechern wieder stärker formelhaft, dem analytischen System kommt

zunehmend die Funktion des Überprüfens zu, d.h. die verschiedenen Komponenten koexistieren und interagieren miteinander.
Grundsätzlich ist zu beachten, dass auch im L1-Erwerb bzw. L1-Gebrauch nicht immer sämtliche, von den Sprechern verwendeten sprachlichen Sequenzen segmentiert und analysiert werden. Auch erwachsene Sprecher verwenden häufig auswendig gelernte Sequenzen unanalysierter Sprache, die sie wie **ein** Lexem „behandeln" (i.e. speichern, abrufen und verwenden), ohne über ihre interne Struktur zu reflektieren. Ferner ist im Hinblick auf die Bedeutungsebene festzustellen, dass die im Erstsprachenerwerb mittels Imitation erworbenen formelhaften Sequenzen keineswegs immer semantisch vollständig verarbeitet werden müssen. So existiert auch bei monolingualen Sprechern häufig nur ein „globales" Verständnis von der Bedeutung formelhafter Sequenzen. Eine Ursache hierfür liegt darin begründet, dass Memorierung keine Analyse erfordert und die Komplexität einer Sequenz für die Memorierung irrelevant ist.

3.3 Formelhafte Sequenzen im L2-Erwerb

Ein Vergleich zwischen dem Erwerb und dem Gebrauch von formelhafter Sprache bei L1- und L2-Sprechern zeigt, dass beide Lernergruppen formelhafte Sequenzen verwenden, dies jedoch aus unterschiedlichen Gründen, mit unterschiedlichen Auswirkungen auf ihren Erwerb und mit unterschiedlichen Beurteilungen von „außen" tun.
Im Erstspracherwerb gelten ganzheitlich erworbene und verwendete sprachliche Sequenzen als normal. Sie werden grundsätzlich positiv bewertet, v.a. weil davon ausgegangen wird, dass Kinder diese komplexen, nicht auf der Basis eigenen sprachlichen Wissens gebildeten Einheiten im Laufe ihres weiteren Spracherwerbs segmentieren, mittels zunehmenden Regelwissens analysieren und schließlich in der Lage sein werden, die extrahierten Einheiten und Regeln in andere Kontexte zu transferieren und produktiv zu verwenden.
Ob formelhaften Sequenzen auch im L2-Erwerb Erwerbsrelevanz zugesprochen wird oder nicht, hängt in erster Linie von der jeweils zugrundegelegten Erwerbsdefinition ab. Wenn unter Spracherwerb ausschließlich der Erwerb von zielsprachlichen Regeln verstanden wird, deren Anwendung zu einem kreativen Gebrauch der Zielsprache führt, ist das Erwerbspotential formelhafter Sequenzen möglicherweise als eher gering einzustufen. So beurteilen beispielsweise *Krashen/ Scarcella* (1978) einen starken Formelgebrauch als für den Erwerb irrelevant, nutzlos oder gar hinderlich, weil er zwar zu einer hohen zielsprachlichen Kommunikationsfähigkeit führen kann, jedoch nicht oder nur sehr eingeschränkt der Ausbildung zielsprachlichen Regelwissens dienlich ist.

Wenn Spracherwerb jedoch als interaktives Phänomen bzw. als in und durch Interaktion stattfindender Prozess gesehen wird, in dessen Verlauf imitiert, wiederholt und modifiziert wird (vgl. dazu die Literatur zur Interaktions-Hypothese wie z.B. *Hatch* 1978, *Long* 1983 und 1996, *Ellis et al.* 1994 oder *Gass* 1997), generierte Hypothesen getestet und entsprechend verifiziert oder falsifiziert werden, kann dem Gebrauch formelhafter Sequenzen sehr wohl eine erwerbsrelevante Funktion zugeschrieben werden. Diese hat zwar möglicherweise einen anderen Stellenwert bzw. einen anderen Einwirkungsgrad, darf aber keinesfalls vernachlässigt werden, wenn dem komplexen Gegenstand L2-Erwerb Rechnung getragen werden soll.
Bevor im folgenden Abschnitt auf die empirischen Ergebnisse von Studien zum L2-Erwerb von Kindern und Erwachsenen eingegangen wird, erscheint es sinnvoll, kurz einige wesentliche Unterschiede zwischen diesen beiden Lernergruppen zu skizzieren. Zum Einen spielt der Faktor ‚Zeit' eine wichtige Rolle insofern, als er Auswirkungen hinsichtlich der **Menge** des zur Verfügung stehenden Inputs hat: je früher mit dem Erwerb begonnen wird, desto mehr Input kann wahrgenommen und verarbeitet werden. Die **Art** des jeweils angebotenen Inputs ist ihrerseits abhängig vom Alter und der damit zusammenhängenden kognitiven Entwicklung der Lernenden. Aus der Input- und Interaktionsforschung ist bekannt, dass Input adressatenspezifisch angeboten wird. Relevant sind dabei die sozialen und kommunikativen Bedürfnisse der Lernenden, aber auch die Erwartungen, die von der Umgebung an die Lernenden und ihre sprachlichen Fähigkeiten gestellt werden. Hier ist zu beachten, dass die Bandbreite der für kindliche Sprecher möglichen sozialen Rollen sehr eingeschränkt ist. Verbunden damit sind sowohl ihre kommunikativen Bedürfnisse als auch die an sie gestellten Anforderungen weniger komplex als dies bei älteren, kognitiv reiferen Sprechern der Fall ist.

3.3.1 L2-Erwerb kindlicher Lerner

Die Rolle von formelhaften Sequenzen im kindlichen L2-Erwerb wird sehr kontrovers diskutiert. Während Forscher wie *Krashen/ Scarcella* (1978) oder *Bohn* (1986) Formeln praktisch keinen Effekt auf die Entwicklung der Morphosyntax beimessen, weisen *Vihman* (1982) und insbesondere *Wong Fillmore* (1976) formelhaften Sequenzen ein erhebliches Erwerbspotential zu. Auf der Basis der ihr von durchgeführten Longitudinalstudie kann *Wong Fillmore* zeigen, dass zunächst ganzheitlich verwendete Sequenzen aufgrund sich entwickelnder Regelkenntnis allmählich analysiert werden.

3.3.2 L2-Erwerb erwachsener Lerner

Trotz der inzwischen weitgehend anerkannten Relevanz der formelhaften Sprache für den Fremdsprachenerwerb (vgl. z.B. *Howarth* 1998) ist festzustellen, dass sich die empirische Fremdsprachenerwerbsforschung bisher nur marginal für diese Thematik interessiert hat. In den insgesamt recht wenigen empirischen Studien zum nicht-kindlichen L2-Erwerb – von denen die Mehrheit in Forschungskontexten durchgeführt wurde, deren Untersuchungsgegenstand nicht einmal formelhafte Sprache war – konnten zwar einige positive Wirkungen auf den L2-Erwerb nachgewiesen werden (*Raupach* 1984, *Bolander* 1989, *Myles et al.* 1998). Allerdings lassen diese, auf vergleichsweise wenigen Daten beruhenden Ergebnisse keine generalisierbaren Schlussfolgerungen zu.

3.3.2.1 Funktionen formelhafter Sequenzen im L2-Erwerb erwachsener Lerner

Während ursprünglich angenommen wurde, dass formelhafte Sequenzen in erster Linie von Anfängern sozusagen als „Krücken“ verwendet werden, und zwar so lange, bis die Lernenden die Fähigkeit erworben haben, dieselben Sachverhalte kreativ zu konstruieren, zeigt die Untersuchung von *Raupach* (1984), dass auch fortgeschrittene erwachsene L2-Lerner ausgiebig Gebrauch von formelhafter Sprache machen. Ein Aspekt, hinsichtlich dessen sich der Gebrauch formelhafter Sequenzen von L2-Sprechern im Vergleich zu Muttersprachlern erkennbar unterscheidet, ist die Frequenz, mit der die Sequenzen verwendet werden. Der L2-spezifische Gebrauch ist häufig davon gekennzeichnet, dass formelhafte Sequenzen entweder zu häufig oder zu selten verwendet werden (vgl. dazu auch *Hickey* (1993, 34), die die Überbenutzung einzelner formelhafter Sequenzen als einen Indikator für aktives Hypothesen wertet).

Welche Funktionen kommen formelhaften Sequenzen nun im L2-Erwerb erwachsener Lerner genau zu? Fungieren sie – wie *Myles et al.* (1998) oder *Pawley/ Syder* (2000, 195) annehmen – lediglich als vorübergehend eingesetzte Mittel zur Kompensation von fremdsprachlichen Defiziten? Dient der bevorzugte Gebrauch formelhafter Sequenzen durch L2-Sprecher in erster Linie der Überwindung der Begrenztheit kognitiver Ressourcen, wie *Bygate* (1988) annimmt? Oder trägt die Verwendung formelhafter Sprache zum L2-Erwerb bei, indem die jeweilige Sequenz zunächst memorisiert und dann analysiert wird, wobei die ihr zugrundeliegenden Regeln extrahiert werden, um in einem nächsten Schritt konstruktiv und produktiv verwendet zu werden?

In der Forschungsliteratur werden drei als distinkt betrachtete Funktionen formelhafter Sprache unterschieden, i.e. eine kommunikationsstrategische, eine produktionsstrategische und eine erwerbsstrategische (vgl. dazu *Yorio* 1989). Allerdings erscheint eine klare Trennung dieser Strategien nicht in jedem Fall möglich: So ermöglichen formelhafte Sequenzen eine flüssige Sprachproduktion (= produktionsstrategische Funktion), was gleichzeitig der Sicherung des Rederechts dienen kann (= kommunikationsstrategische Funktion), und die mittels derselben formelhaften Sequenzen freigesetzten mentalen Ressourcen können dazu genutzt werden, neue und kreative Äußerungen zu planen, zu bilden und auf diese Weise aktiv Hypothesen zu testen (= erwerbsstrategische Funktion).
Es wird deutlich, dass alle genannten Funktionen dem Erwerb förderlich sind, und es deshalb nicht gerechtfertigt ist, nur der Segmentierung, Analyse und Extraktion morphosyntaktischen Regelwissens Erwerbsrelevanz zuzusprechen. Ich schlage anstelle der Dreiteilung in Strategien eine Zweiteilung in Funktionen vor, und zwar in eine soziale und eine kognitive. Da es sich beim Spracherwerb ferner um einen in der Zeit stattfindenden Prozess handelt, sollten die genannten Funktionen jeweils in Bezug auf den Faktor ‚Zeit' differenziert werden.

a) soziale Funktion
Kurzfristig betrachtet zielen formelhafte Sequenzen auf der sozialen Ebene auf die Bewältigung akuter Kommunikationsprobleme ab. Sie dienen der adhoc-Kompensation von **sprachlichen** Defiziten (vgl. dazu auch *Myles et al.* 1998). Gleichzeitig können formelhafte Sequenzen der Gliederung und Strukturierung des eigenen Redebeitrags, aber auch der Steuerung des gesamten Diskurses dienen (vgl. *Nattinger/ DeCarrico* 1992).
Langfristig betrachtet können formelhafte Sequenzen der Integration in die Zielsprachengemeinschaft dienen, insofern als der quantitativ und qualitativ angemessene Gebrauch formelhafter Sequenzen identitätsrelevante Funktionen haben kann (vgl. dazu *Wray* 1998). Sie ermöglichen eine frühzeitige aktive Beteiligung an zielsprachlichen Interaktionen. So sind beispielsweise Begrüßungsformeln für die Initiierung einer Interaktion unerlässlich und damit hochgradig kommunikationsrelevant.

b) kognitive Funktion
Kurzfristig betrachtet können formelhafte Sequenzen eine produktionserleichternde Funktion haben, weil sie durch ihren vergleichsweise hohen Grad an Automatisierung nur einen geringen Aufwand an kognitiver Energie erfor-

dern. Durch ihren ganzheitlichen Abruf ermöglichen formelhafte Sequenzen eine schnellere kognitive Verarbeitung und damit einhergehend eine höhere Flüssigkeit (= weniger Pausen oder Verzögerungen) der mündlichen Produktion. *Ejzenbergs* (2000) konnte zeigen, dass als sehr flüssig beurteilte L2-Sprecher über eine größere Anzahl an formelhaften Ausdrucksmitteln verfügen: „These speakers were much more skillful at using these chunks while apparently searching for direction of planning ahead“ (*Ejzenber*g 2000, 306). Durch die Verwendung formelhafter Sprache werden also kognitive Ressourcen für planungsintensivere Sequenzen freigesetzt, und so können auch nicht-formelhafte Teile einer Äußerung flüssiger produziert werden.
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. In diesem Sinne sind auch *Nattinger/ DeCarrico* (1990) zu verstehen, wenn sie den Erwerb sogenannter „lexikalisierter Phrasen“ als Grundvoraussetzung für die Entwicklung einer mentalen Grammatik bezeichnen.
Die Unterschiede hinsichtlich der Erwerbsrelevanz der genannten Funktionen sind gradueller Natur. So ist die soziale Funktion formelhafter Sequenzen eher mittelbar erwerbsrelevant, insofern als sie die Teilnahme an interaktiven Kommunikationssituationen ermöglichen und Mittel zur Strukturierung und Organisation des Diskurses bereitstellen. Die kurzfristige kognitive Funktion formelhafter Sequenzen kommt dem Bedürfnis nach flüssiger, weitgehend verzögerungsfreier Sprachproduktion entgegen und verschafft dem L2-Sprecher nicht nur Zeit, die weitere Produktion zu planen und vorzubereiten, sondern vermittelt ihm auch ein Gefühl der Sicherheit und Souveränität, das den weiteren Spracherwerb maßgeblich beeinflussen kann (vgl. in diesem Zusammenhang die von *Dechert* (1983) so treffend gewählte Bezeichnung der „islands of reliability“).

3.3.2.2. Zusammenfassung der Funktionen formelhafter Sprache für den L2-Erwerb erwachsener Lerner

Die erfolgreiche Teilnahme an Interaktionen stellt nicht unerhebliche kognitive Anforderungen an die L2-Lerner, die in Abhängigkeit vom Bekanntheitsgrad und vom Status des Interaktionspartners, von der Vertrautheit mit dem Thema und den jeweiligen situativen Bedingungen variieren können. Der Vorteil der Verwendung komplexer, vorgefertigter und automatisierter

Sequenzen liegt hierbei auf der Hand: die sprachliche Produktion kann schneller und flüssiger erfolgen (vgl. *Ejzenberg* 2000) und dadurch kognitive Ressourcen freisetzen, die dann für andere mentale oder den Diskurs betreffende Aktivitäten genutzt werden können. Die Verwendung automatischer Sequenzen erlaubt also die kreative Sprachproduktion und trägt somit zum Spracherwerb bei: „[They] „help learners to scaffold and extend their creative language use“ (*Weinert* 1995, 195).
Formal korrekte und pragmatisch angemessene Formeln, die vom Lerner im Input wahrgenommen, imitiert, ganzheitlich memoriert und ebenso wieder reproduziert werden, dienen dem Fremdsprachenerwerb insofern, als sie – je nach Art der Sequenz – sowohl die grammatische als auch die pragmatische bzw. idiomatische Kompetenz verbessern helfen. Die Segmentierung dieser Sequenzen zwecks Extraktion grammatischer Information durch den Lernenden ist für den langfristigen Erwerb zentral und ein wesentliches Merkmal produktiver Kompetenz. Wenn die L2-Lernenden erkennen, dass die von ihnen gebrauchten komplexen Sequenzen aus kleineren Einheiten zusammengesetzt sind, sie diese entsprechend segmentieren, die zwischen den auf diese Weise gewonnenen Einheiten bestehenden Beziehungen erkennen und analysieren und die Einheiten schließlich produktiv in anderen Kontexten und Konstruktionen verwenden, findet ein direkter Einfluss formelhafter Sequenzen auf den Erwerb grammatischen Wissens statt. Die genannten Schritte (Segmentierung und Analyse) sind somit die Voraussetzung für die Re-Strukturierung des lernersprachlichen Systems.

3.3.3 Zusammenfassender Vergleich zwischen kindlichen und erwachsenen L2-Lernern

Die unterschiedliche Beurteilung formelhafter Sequenzen in der Forschungsliteratur korreliert weitgehend mit der Unterscheidung in kindlichen vs. nichtkindlichen Spracherwerb. Tatsächlich ist eine langfristig positive Wirkung von formelhaften Sequenzen auf den Spracherwerb bisher nahezu ausschließlich für den kindlichen L1- und L2-Erwerb nachgewiesen worden (siehe im Hinblick auf den L1-Erwerb: *Brown* 1973, *Clark* 1974, *Peters* 1977, 1983; auf den L2-Erwerb: *Hakuta* 1974, *Wong Fillmore* 1976, *Vihman* 1982). Vergleichende Betrachtungen des L2-Erwerbs von Kindern und Erwachsenen haben ergeben, dass kindliche und erwachsene Lerner formelhafte Sequenzen zu unterschiedlichen Zwecken nutzen. *Yorio* (1989) vergleicht 5 Longitudinalstudien (*Hanania/ Gradman* 1977, *Schumann* 1978, *Shapira* 1978, *Huebner* 1983, *Schmidt* 1983) zum ungesteuerten Erwerb erwachsener Lerner und kommt zu dem Schluss, dass Erwachsene im Vergleich zu Kindern

formelhafte Sequenzen nahezu ausschließlich kommunikationsstrategisch verwenden und das ihnen inhärente Erwerbspotential nicht nutzen. Auch den Ausführungen von *Ioup* (1996) zufolge gelingt es erwachsenen L2-Lernern im allgemeinen nicht oder nur sehr schwer, die solchen Sequenzen zugrundeliegenden morphosyntaktischen Strukturen mittels der Prozesse Segmentierung und Analyse zu erwerben: „The conventional phrases that adult L2 learners use do not provide them with insights into the grammatical system of the language [...] It appears that for the L2 learner, grasping the lexical context of a fixed phrase does not guarantee acquisition of its syntax or morphology, much less an extension of its grammatical properties to the larger language" (*Ioup* 1996, 359). Der Grund dafür, dass erwachsene L2-Lerner formelhafte Sequenzen nicht in gleicher Weise erwerbsstrategisch nutzen, liegt offensichtlich in ihrem eher auf den Inhalt und nicht so sehr auf die Form gerichteten Aufmerksamkeitsfokus.

Gleichzeitig wird ein starker formelhafter L2-Gebrauch häufig sehr negativ beurteilt. Zurückzuführen ist dies auf die insbesondere im ungesteuerten L2-Erwerb häufig zu beobachtende vorzeitige Stagnation der sprachlichen Entwicklung. Dies stellt insbesondere bei fehlerhaft erworbenen Sequenzen ein Problem dar. Eine mögliche Ursache dafür wird in der vom Lernenden als ausreichend beurteilten eigenen kommunikativen Kompetenz angenommen: Zwar kann die eigene Sprache noch als grammatisch fehlerhaft wahrgenommen werden, da sie jedoch ausreicht, um kommunikativ erfolgreich zu handeln und Verständigung zu erzielen, scheint für den L2-Sprecher keine zwingende Notwendigkeit zu bestehen, seine grammatischen Fertigkeiten in Richtung auf zielsprachliche Angemessenheit und Korrektheit weiterzuentwickeln.

4. Überlegungen zum Status formelhafter Sequenzen in einer kognitiv-interaktiven Spracherwerbstheorie

Eine dem komplexen Gegenstand Fremdsprachenerwerb angemessene Theorie integriert sowohl kognitive als auch interaktive Komponenten und betrachtet Sprachwissen, Sprachgebrauch und Spracherwerb als interdependent (vgl. dazu auch die Arbeiten zur Output-Hypothese von *Swain* (1993) oder *Swain/ Lapkin* (1995)).

Grundsätzlich ist sowohl für den L1- wie auch für den L2-Erwerb anzunehmen, dass verschiedene Erwerbsmechanismen gleichzeitig zum Einsatz kommen. Ein wichtiger – in den letzten Jahren in der Fremdsprachenforschung eher vernachlässigter – Mechanismus ist die Imitation, die einen eher ganzheitlichen Erwerb zur Folge hat. Im Hinblick auf den kindlichen L1-Erwerb

geht *Peters* (1987) davon aus, dass es sich bei der Verwendung formelhafter Sequenzen um zeitlich verzögerte Imitationen fremder Äußerungen handelt. Mittels Imitation können Lernende Äußerungen eines formalen Komplexitätsgrads, einer semantischen Dichte und/oder eines Grades an Korrektheit produzieren, die sich von ihren übrigen, kreativ konstruierten Äußerungen im Hinblick auf die genannten Aspekte deutlich unterscheiden. Sprachliche Formelhaftigkeit und Imitation sind also zwei eng miteinander verknüpfte Phänomene.

Ferner ist anzunehmen, dass auch Formelhaftigkeit und Kreativität koexistent sind bzw. in einem arbeitsteiligen Verhältnis zueinander stehen und auch miteinander interagieren (vgl. *Myles et al.* 1998, *Wray* 1992). So stellen *Wray/ Perkins* fest: „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" (*Wray/ Perkins* 2000, 11). Plausibel erscheint daher zusammenfassend die Annahme eines Kontinuums von der (auf Imitation basierenden) Memorisierung an dem einen Pol bis zur (auf Regelanwendung basierenden kreativen) Konstruktion an dem anderen 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. Solche Muster sind „erwerbsgünstige" Strukturen, weil ihnen – im Unterschied zu feststehenden, invariablen Formeln – über den Einzelfall hinausgehende, produktive Regeln zugrunde liegen, die vergleichsweise leicht zu extrahieren sind.

Relevant ist im Rahmen einer Fremdsprachenerwerbstheorie ferner die Frage nach der Repräsentation sprachlichen Wissens. Vieles spricht dafür, dass ein Großteil des sprachlichen Wissens in – mindestens – doppelter Weise repräsentiert ist (vgl. dazu z.B. *Wray* 1992). So verfügen die Einheiten, aus denen sich formelhafte Sequenzen zusammensetzen, zusätzlich noch einmal über einen separaten Eintrag im mentalen Lexikon. Die Annahme eines Kontinuums bzw. einer mehrfachen Repräsentation ist insbesondere auch deshalb interessant, weil anzunehmen ist, dass L2-Lerner eine formelhafte Sequenz nicht aus ihrer Lernersprache „tilgen", sobald sie sie analysiert und eine Regel dafür formuliert haben.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Da es sich bei formelhaften Sequenzen um hochgradig automatisierte Einheiten handelt, können die von der kognitionspsychologischen Forschung aufgestellten Kriterien für Automatismen herangezogen werden. Diese sind: ‚hohe

Produktionsgeschwindigkeit' (*Segalowitz/ Segalowitz* 1993), ‚Kapazitätsfreiheit' (*Palmeri* 1997, *Strayer/ Kramer* 1990) und ‚Gedächtnisbasiertheit' (*Logan* 1988, *Strayer/ Kramer* 1990, *Palmeri* 1997; vgl. auch den Forschungsüberblick von *DeKeyser* 2001, 128). Der Vorteil dieser Kriterien ist, dass sich durch ihre Anwendung Fragen nach der konkreten lexikalischen Beschaffenheit und somit auch nach der (ziel)sprachlichen Korrektheit der jeweiligen formelhaften Sequenzen erübrigen. Der Faktor Korrektheit ist für den Status einer Sequenz als erwerbsspezifische Einheit irrelevant. Im vorliegenden Zusammenhang allein entscheidend ist die Frage, ob und inwiefern formelhaften Sequenzen eine wie auch immer beschaffene Funktion für den L2-Erwerb zukommt. Diese Frage lässt sich auf der Basis der gegenwärtigen Forschungsergebnisse nicht eindeutig beantworten. Die bisher durchgeführten empirischen Studien und ihre Ergebnisse sind allein rein quantitativ zu spärlich, um fundierte Aussagen über den Stellenwert von formelhaften Sequenzen für den Fremdsprachenerwerb erwachsener Lerner machen zu können.

Dass insbesondere fortgeschrittene erwachsene L2-Sprecher einen Bedarf haben, formelhafte Sprache zu verwenden, ist unbestritten und wird nicht zuletzt daran erkennbar, dass sie sich häufig ihr eigenes Repertoire an idiosynkratischen Formeln schaffen (vgl. dazu *Raupach* 1984). Zusätzlich zu sprachlich korrekten und pragmatisch angemessenen, sozial ausgehandelten Formeln „erfinden" und verwenden Lernende individuelle, und nicht selten auch fehlerhafte oder unangemessene Formeln.

Hinsichtlich der Frage nach der Behandlung formelhafter Sprache im Fremdsprachenunterricht ist daher festzuhalten, dass ihre Vermittlung eine absolute Notwendigkeit darstellt. Da vorgefertigte Formulierungen für die soziale Interaktion eine zentrale Rolle spielen, ist ihre angemessene Verwendung unentbehrlich für die Akzeptanz durch die Sprecher der Zielsprachengemeinschaft. Aus diesem Grund kommt dem Erwerb und dem Gebrauch formelhafter Sprache durch Nicht-Muttersprachler eine wichtige Bedeutung zu. Insbesondere wenn es sich bei den L2-Lernern um kognitiv reife, erwachsene Sprecher handelt, die zum Einen vielfältige soziale Bedürfnisse haben und zum Anderen aus ihrer Erstsprache oder anderen zuvor erworbenen Sprachen „wissen", dass es sprachliche Mittel unterschiedlicher Natur gibt, die zur Erfüllung dieser Bedürfnisse beitragen, sollten diese Mittel auch in der Fremdsprache gezielt vermittelt werden. Der Wunsch, möglichst korrekt und idiomatisch zu sprechen und die Sicherheit, die formelhafte Sequenzen diesbezüglich bieten, sind als wichtige Motivationsfaktoren für den Gebrauch formelhafter Sequenzen zu

sehen: Ihnen sollte im Fremdsprachenunterricht daher unbedingt Rechnung getragen werden.
Für eine gezielte und begründete Vermittlung formelhafter Sequenzen sind allerdings noch eine Reihe empirischer Untersuchungen erforderlich. Im Folgenden sollen nun einige offene Forschungsfragen benannt werden, deren Bearbeitung in künftigen Studien zum Gegenstand „Formelhafte Sequenzen und L2-Erwerb“ einen beträchtlichen Erkenntnisfortschritt erwarten lässt. Da es sich insgesamt um **erwerbsspezifische** Fragestellungen handelt, sind mehrmethodisch angelegte Untersuchungen longitudinalen Zuschnitts unverzichtbar. Die Fragen lauten u.a.:

- Welche Stadien durchläuft eine formelhafte Sequenz von der ersten Verwendung bis zum dauerhaften Gebrauch?
- In welchem Verhältnis stehen formelhafte und nicht-formelhafte Sequenzen zueinander?
- Welche Unterschiede bestehen zwischen idiomatischen zielsprachlichen Ausdrücken und idiosynkratischen Formeln hinsichtlich der internen Organisationen und der mentalen Repräsentation?
- Wovon hängt es ab, ob ein L2-Lerner aus formelhaften Sequenzen die zugrundeliegenden Regeln ableitet?
- Was geschieht mit den analysierten Einheiten? (Werden sie allmählich produktiv verwendet? Werden die ursprünglich formelhaften Einheiten „vergessen“?)
- Trifft die von *Wray/ Perkins* (2000) hinsichtlich des L1-Erwerbs aufgestellte Hypothese, dass zunächst eine kritische Menge von formelhaften Sequenzen angesammelt wird, bevor ein Mechanismus der Regelextraktion einsetzt, auch auf den L2-Erwerb zu? Wenn ja, wie viele formelhafte Sequenzen sind erforderlich, damit eine Regel abgeleitet werden kann?

Es ist zu erwarten, dass die Beantwortung dieser Fragen einen wertvollen Beitrag zu einer veränderten Sichtweise auf den Stellenwert formelhafter Sprache beim (nicht-kindlichen) Fremdsprachen**erwerb** leisten und sich sowohl auf die Theoriebildung als auch auf die fremdsprachendidaktische Praxis positiv auswirken wird.

Literatur

Aguado, K. (Hg.) (2000): Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler: Schneider.

Bahns, J./ Burmeister, H./ Vogel, T. (1986): "The pragmatics of formulas in L2 learner speech: use and development". In: Journal of Pragmatics. 10. 693-723.

Bohn, O.-S. (1986): "Formulas, frame structures, and stereotypes in early syntactic development: some new evidence from L2 acquisition". In: Linguistics. 24. 185-202.

Bolander, M. (1989): „Prefabs, patterns and rules in interaction? Formulaic speech in adult learners' L2 Swedish". In: *Hyltenstam, K/ Obler, L.K.* (Hg.): Bilingualism across the life span. Aspects of acquisition, maturity and loss. Cambridge etc.: CUP. 73-86.

Bolinger, D. (1976): „Meaning and memory". In: Forum Linguisticum. 1. 1-14.

Brown, R. (1973): A first language: the early stages. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bygate, M. (1988): "Units of oral expression and language learning in small group interaction". In: Applied Linguistics. 9 (1). 59-82.

Clark, R. (1974): "Performing without competence". In: Journal of Child Language. 1. 1-10.

Coulmas, F. (1979): "On the sociolinguistic relevance of routine formulae". In: Journal of Pragmatics. 3. 239-266.

Coulmas, F. (1981): Routine im Gespräch: zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion.

Dechert, H. W. (1983): How a Story is Done in a Second Language. In: *Faerch, C./ Kasper, G.* (Hg.): Strategies in Interlanguage Communication. London/ New York: Longman. 175-196.

DeKeyser, R. M. (2001): "Automaticiy and automatization". In: *Robinson, P.* (Hg.) Cognition and second language instruction. Cambridge etc.: Cambridge University Press. 125-151.

Ejzenberg, R. (2000): "The juggling act of oral fluency: a psycho-sociolinguistic metaphor". In: *Riggenbach, H.* (Hg.): Perspectives on fluency. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Elbers, L. (1995): "Production as a source of input for analysis: evidence from the developmental course of word-blend". In: Journal of Child Language 22. 47-71.

Ellis, N. (1996): "Sequencing in SLA. Phonological memory, chunking, and points of order". In: Studies in Second Language Acquisition 18. 91-126.

Ellis, N.C. (2001): “Memory for language”. In: *Robinson, P.* (Hg.): Cognition and second language instruction. Cambridge etc.: Cambridge University Press. 33-68.

Ellis, R. (1984): “Formulaic speech in early classroom second language development”. In: *Handscombe, J. et al.* (Hg.): On TESOL '83. The question of control. Washington, D.C.: TESOL. 53-65.

Ellis, R./ Tanaka, Y./ Yamazaki, A. (1994): “Classroom interaction, comprehension and the acquisition of L2 word meanings”. In: Language Learning. 44. 449-491.

Fillmore, C. J. (1979): “On fluency”. In: *Fillmore, Charles J. et al.* (Hg.): Individual differences in language ability and language behavior. New York etc.: Academic Press. 85-101.

Foster, P. (2001): “Rules and routines: a consideration of their role in the task-based language production of native and non-native speakers”. In: *Bygate, M./ Skehan, P./ Swain, M.* (Hg.): Researching pedagogic tasks. Second language learning, teaching and testing. Harlow etc.: Longman. 75-93.

Gass, S. (1997): Input, interaction and the second language learner. Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum.

Hakuta, K. (1974): “Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition“. In: Language Learning. 24. 287-297.

Hanania, E./ Gradman, H. (1977): “Acquisition of English structures: a case study of an adult native speaker in an English-speaking environment”. In: Language Learning. 27. 75-92.

Hatch, E. (1978): “Discourse analysis and second language acquisition”. In: Hatch, E. (Hg.): Second language acquisition. A book of readings. Rowley, MA: Newbury House.

Hickey, T. (1993): “Identifying formulas in first language acquisition”. In: Journal of Child Language. 20. 27-41.

Howarth, P. (1998): “Phraseology and second language proficiency”. In: Applied Linguistics. 19 (1). 24-44.

Huebner, T. (1983): A longitudinal analysis of the acquisition of English. Ann Arbor: Karoma Publishers.

Ioup, G. (1996): “Grammatical knowledge and memorized chunks. A response to Ellis”. In: Studies in Second Language Acquisition. 18. 355-360.

Krashen, S. D. (1981): Second language acquisition and second language learning. Oxford etc.: Pergamon.

Krashen, S./ Scarcella, R. (1978): “On routines and patterns in language acquisition and performance.“ In: Language Learning. 28. 283-300.

Lieven, E.V.M./ Pine, J.M./ Baldwin, G. (1997): "Lexically-based learning and early grammatical development". In: Journal of Child Language. 19. 287-310.

Lightbown, P. (1983): "Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition". In: *Seliger, H./ Long, M.* (Hg.): Classroom oriented research in second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House. 217-243.

Logan, G. D. (1988): "Toward an instance theory of automatization". In: Psychological Review. 95. 492-527.

Long, M.H. (1983): "Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom". In: *Clarke, M./ Handscombe, J.* (Hg.): On TESOL '82: Pacific perspectives on language learning and teaching. Washington, D.C.: TESOL. 207-225.

Long, M.H. (1996): "The role of the linguistic environment in second language acquisition". In: *Ritchie, W.C./ Bhatia, T.K.* (Hg.): Handbook of language acquisition. Vol. 2: Second language acquisition. New York: Academic. 413-468.

Myles, F./ Hooper, J./ Mitchell, R. (1998): "Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning". In: Language Learning. 48 (3). 323-363.

Nattinger, J.R./ DeCarrico, J.S. (1989): "Lexical phrases, speech acts and teaching conversation. In: *Nation, P./ Carter, R.* (Hg.) Vocabulary Acquisition. Amsterdam: Free University Press. 118-139.

Nattinger, J.R./ DeCarrico, J.S. (1992): Lexical phrases and language teaching. Oxford: Oxford University Press.

Palmeri, T. J. (1997): "Exemplar similarity and the development of automaticity". In: Journal of Experimental Psychology. 23 (2). 324-254.

Pawley, A./ Syder, F.H. (1983): "Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency". In: *Richards, J.C./ Schmidt, R.W.* (Hg.) Language and Communication. London: Longman. 191-227.

Pawley, A./ Syder, F.H. (2000): "The on-clause-at-a-time hypothesis." In: *Riggenbach, H.* (Hg.): Perspectives on fluency. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Peters, A.M. (1977): "Language learning strategies: does the whole equal the sum of the parts?" In: Language. 53. 560-573.

Peters, A. M. (1983): The units of language acquisition. New York: Oxford University Press.

Raupach, M. (1984): "Formulae in second language speech production". In: *Dechert et al.* (Hg.) Second language productions. Tübingen: Narr. 114-137.

Scarcella, R. (1979): "Watch up: a study of verbal routines in adult second language performance". In: Working Papers on Bilingualism. 19. 79-88.

Schmidt, R.W. (1983): "Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence: a case study of an adult". In: *Wolfson, N./ Judd, E.* (Hg.): Sociolinguistics and language acquisition. Rowley, MA: Newbury House. 137-174.

Schumann, J. H. (1978): The pidginization process. Rowley, MA: Newbury House. Second language acquisition. A book of readings. Rowley, MA: Newbury House. 401-435.

Segalowitz, N.S./ Segalowitz, S.J. (1993): "Skilled performance, practice and the differentiation of speed-up from automatization effects: evidence from second language word recognition". In: Applied Linguistics. 14. 369-385.

Shapira, R. (1978) "The non-learning of English: a case study of an adult". In: *Hatch, E.* (Hg.): In: *Hatch, E.* (Hg.): Second language acquisition. A book of readings. Rowley, MA: Newbury House.

Sinclair, J. (1991): Corpus, concordance, collocation. Oxford: Oxford University Press.

Strayer, D.L./ Kramer, A.F. (1990): "An analysis of memory-based theories of automaticiy". In: Journal Experimental Psychology. 16. 291-304.

Swain, M. (1993): "The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough". In: The Canadian Modern Language Review. 50. 158-164.

Swain, M./ Lapkin, S. (1995): "Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning". In: Applied Linguistics. 16 (3). 371-391.

Towell, R./ Hawkins, R./ Bazergui, N. (1996): "The development of fluency in advanced learners of French". In: Applied Linguistics. 17. 84-119.

Vihman, M.M. (1982): "Formulas in first and second language acquisition." In: *Obler, L.K./ Menn, L.* (Hg.): Exceptional language and linguistics. New York: Academic Press. 261-284.

Weinert, R. (1995): „The role of formulaic language in second language acquisition: a review". In: Applied Linguistics. 16 (2). 180-205.

Wong Fillmore, L. (1976): The second time around. Cognitive and social strategies in second language acquisition. Stanford: Stanford University.

Wray, A. (1992): The focusing hypothesis. Amsterdam: J. Benjamins.

Wray, A. (1998): "Protolanguage as a holistic system for social interaction". In: Language & Communication. 18. 47-67.

Wray, A./ Perkins, M. R. (2000): "The functions of formulaic language: An integrated model". In: Language & Communication. 20. 1-28.

Yorio, C. (1989): "Idiomaticity as an indicator of second language proficiency". In: *Hyltenstam, K./ Obler, L.* (Hg.): Bilingualism across the lifespan: aspects of acquisition, maturity and loss. Cambridge: Cambridge University Press.

Adresse der Verfasserin

Dr. Karin Aguado
Universität Bielefeld
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft
Deutsch als Fremdsprache
Postfach 10 01 31
33501 Bielefeld