

Frank Kostrzewa (Karlsruhe)

Formeln und Routinen in der Lernersprache¹

1. Einleitung

Als Formeln werden komplexe Strukturen und Sätze verstanden, die Lerner ganzheitlich aus der Zielsprache übernehmen, ganzheitlich memorisieren und invariant verwenden (Knapp 1992: 1). Weitere für Formeln und Routinen gebräuchliche Bezeichnungen lauten u. a.:

- Formulaic Speech (Wong-Fillmore 1976)
- Lexicalised sentence stems (Pawley/Syder 1983)
- Lexicalized phrases (Nattinger/DeCarrico 1992)
- Prefabricated routines and patterns (Hakuta 1974)
- Routineformeln (Coulmas 1981)
- Routines (Krashen 1981)

Krashen/Scarcella (1978: 283) halten die Beherrschung von Formeln und Routinen insbesondere für diejenigen Lerner für hilfreich, die erst über eine geringe Kompetenz in der Zweitsprache (im Folgenden L2) verfügen. Sie könnten durch die Verwendung ganzheitlicher lexikalisierte Einheiten den an sie gestellten konversationellen Anforderungen besser gerecht werden. Aus diesem Grund sollten Formeln und Routinen in gesteuerten Erwerbsprozessen auch Teil der unterrichtlichen Vermittlung sein. House (1995: 95 f.) betrachtet es als einen Fehler, anzunehmen, dass Formeln und Routinen nur zu Beginn des Erwerbsprozesses wichtig seien und hernach ihre Bedeutung als »islands of reliability« verlören. Vielmehr würden psychologische Studien (vgl. Schmidt 1992) die Wichtigkeit des Erwerbs und der Verwendung von Formeln und Routinen auch zu späteren Erwerbszeitpunkten belegen. Pragmatische Fehler beim anfänglichen Fremdsprachengebrauch seien häufig auch weniger auf kreatives Hypothesentesten als vielmehr auf den fehlerhaften Gebrauch von Formeln und Routinen zurückzuführen (Schmidt/Frota 1986). Wong-Fillmore (1979) betrachtet die allmähliche Auflösung invarianter lexikalischer Einheiten und die zunehmende Verwendung variabler Elemente als den zentralen Prozess des L2-Erwerbs. Auch Coulmas (1986: 8) erachtet den L2-Erwerbsprozess nicht als einen Prozess, der ausschließlich im Voranschreiten von elementaren zu komplexen Einheiten bestehe. Es sei

¹ Der Beitrag basiert auf einem im September 2010 an der Eötvös-Lorant-Universität (Zweig der Gesellschaft für deutsche Sprache) gehaltenen Vortrag.

vielmehr so, dass Lerner bereits zu einem frühen Zeitpunkt komplexe Formulierungen produzierten, die ihre grammatische Kompetenz deutlich überstiegen. Beim L2-Erwerbsprozess scheinen also Prozesse der zunehmenden Komplexität und der Auflösung von Komplexität parallel nebeneinander zu bestehen. Der Erwerbsprozess könnte mithin als ein Prozess von Konstruktion und Dekonstruktion betrachtet werden. Der sprachliche Zugewinn von Lernern dokumentiert sich dabei in einer zunehmenden Flexibilität der verwendeten sprachlichen Mittel und in der wachsenden Unabhängigkeit von invarianten Elementen.

Im vorliegenden Beitrag soll die Bedeutung der Verwendung komplexer sprachlicher Einheiten (Formeln, Routinen) in unterschiedlichen Kontexten aufgezeigt werden. Dabei werden die Funktionen der Formeln sowohl im Kontext der muttersprachlichen Verwendung als auch im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Erst- und Zweitspracherwerb diskutiert. Hierbei soll deutlich werden, dass der Erwerbsprozess auch als ein Prozess zunehmender Analyse und Auflösung bestehender Sprachkomplexität verstanden werden kann. Anhand verschiedener Beispiele werden die kommunikativen und spracherwerbsrelevanten Funktionen von Formeln diskutiert. Es soll dabei deutlich werden, dass Formeln eine Übernahme sprachlicher Komplexität aus dem Umgebungsinput darstellen können (Fremdkopie) als auch eine Konstruktion von Lernenden im Kontext ihrer Lerner-sprache, die sich dann verfestigen, wenn sie kommunikativ erfolgreich eingesetzt werden können.

2. Formeln und Routinen in der Sprache von Muttersprachlern

Edmondson (1995: 57) weist darauf hin, dass bei Betrachtung des Erstspracherwerbs die Formel »Grammatik plus Lexik gleich Sprache« offensichtlich unzutreffend sei. Vielmehr sei es so, dass die Grammatik vom Lerner unter Einprägung konkreter Verwendungsmöglichkeiten der Sprache konstruiert werde. Dies belege zudem, dass die »Routinen führen zur Grammatik«-Hypothese (Edmondson 1989) zutreffend sei. Die Grammatik im Erstspracherwerb ergebe sich »aus internen Repräsentationen holistisch wahrgenommener Redewendungen« (Edmondson 1995: 57).

Auch Aguado (2002: 34) verweist in Anlehnung an Clark (1974) und Peters (1983) darauf, dass komplexe sprachliche Einheiten beim L1-Erwerb eine wichtige Rolle spielen, »insofern als Kinder durch die allmähliche Analyse der internen Struktur variabler Sequenzen kreativ werden«. Für den L1-Erwerb könne es als gesichert gelten, dass zuvor unanalysierte *chunks* die Basis kreativer Konstruktionen bildeten. Wray/Perkins (2000) zitierend beschreibt Aguado (ebd.), dass L1-Lerner offenbar zunächst eine »Sammlung formelhafter Ausdrücke« anlegen. Sei eine »kritische Menge« solcher Sequenzen erreicht, werde ein Sprachmechanismus aktiviert, der sowohl die analytischen als auch die kreativen Fähigkeiten

des Kindes betreffe. Die analytische Komponente überhole die formelhafte Komponente etwa im Alter von acht Jahren. Nach einer Weile der Dominanz der analytischen Komponente dominiere anschließend wieder die kreative, formelhafte Komponente. Der analytischen Komponente komme im Folgenden vornehmlich die Rolle des Überprüfens zu.

Coulmas (1986) weist ebenso wie Nattinger/DeCarrico (1992) darauf hin, dass auch bei erwachsenen Muttersprachlern weite Strecken von Alltagskonventionen aus Formeln und Routinen bestehen. Coulmas (ebd.) belegt dies sowohl anhand von idiomatischen als auch von situationsgebundenen Ausdrücken (Routinen), von denen viele als Bestandteil alltäglicher Kommunikation gelten können. Die Beherrschung von Routinen erleichtere nach Coulmas (ebd.) die Bewältigung komplexer Alltagssituationen. Zu den zuerst genannten idiomatischen Ausdrücken im engeren Sinne gehören u.a. die folgenden Ausdrücke:

*Stein und Bein fluchen
einen Narren an jemandem fressen
auf Teufel komm raus
mit Kind und Kegel
über kurz oder lang.*

Diese hoch konventionalisierten idiomatischen Ausdrücke sind dadurch gekennzeichnet, dass sie zwar eine interne Struktur aufweisen, jedoch weitgehend unmotiviert sind und eine Gesamtbedeutung aufweisen, die sich nicht aus der Summe der Einzelbedeutungen ergibt.

Als Hauptklassen der Routineformeln differenziert Coulmas (ebd.) zwischen den folgenden:

Gesprächssteuerungsformeln

Eröffnungs- und Einleitungsformeln
Interpellationsformeln
Rederechtverteilungsformeln
Wiederaufnahmeformeln
Abschlussformeln

Höflichkeitsformeln

Formeln der konventionellen Verhaltenssteuerung
Anredeformeln
Abschwächeformeln
Modalisierte Ausdrücke (im Rahmen indirekter Sprechakte)

Metakommunikative Formeln

Verständigungssicherungsformeln
 Kommentarformeln
 Korrekturformeln

Psycho-ostensive Formeln

emotional positiv
 emotional negativ

Verzögerungsformeln und Zeitvariablen

Anhangfragen
 Hörersignale
 Pausenfüller
ich-referentielle Formeln

Ausdrücke, die als Belege routinisierten Sprechens gelten können, sind nach Coulmas (1986: 36 ff.) u. a. die folgenden:

Gegenstandseinordnung, z.B. Aufzählung: *erstens, zunächst einmal muss man, außerdem kann man, schließlich ist zu bemerken*

Meinung, z.B. Vermutung: *mir scheint, ich habe den Eindruck*

Bewertung, z.B. Einschränkung: *das stimmt zwar, aber die Frage ist; ja, aber man darf nicht vergessen*

Wildner-Bassett (1986: 156 ff.) differenziert zwischen den folgenden Kategorien von Routineformeln:

Kontaktaufnahme, z.B.
Ich heiße Sie herzlich willkommen.
Wie geht es X?
Ich heiße X.
Darf ich vorstellen?
Darf ich Ihnen Herrn Meyer vorstellen?
Es freut mich, Sie kennenzulernen.

Situative Obligiertheit und Konventionalität

vielen Dank

gern geschehen

herzlichen Glückwunsch

guten Appetit

gute Besserung

gute Reise/gute Fahrt

schöne Feiertage

auf Ihr Wohl

Gesprächssteuerung

Ich habe eine Frage.

Einen Moment bitte.

Ich möchte nur noch sagen ...

Ja bitte, Sie wollten etwas sagen.

Ruhe bitte!

Was meinen Sie damit?

Sie verstehen, was ich sagen will?

Ich wollte sagen ...

Die Sache ist so ...

Da fällt mir ein ...

Um mit der ersten Frage zu beginnen ...

kurz und gut

Ich will gar nicht bestreiten, dass ..., aber ...

Burger (2007: 36 f.) zählt die Routineformeln zu den kommunikativen Phraseologismen. Diese hätten „bestimmte Aufgaben bei der Herstellung, Definition, dem Vollzug und der Beendigung kommunikativer Handlungen“. Beispiele kommunikativer Phraseologismen seien *Guten Morgen* oder *ich meine*. Nach Burger (ebd.) sind die kommunikativen Phraseologismen von den referentiellen und strukturellen Phraseologismen abzugrenzen. Referentielle Phraseologismen könnten „Objekte und Vorgänge bezeichnen (*das Schwarze Brett*)“ oder aber „als Aussagen über Objekte und Vorgänge fungieren (*Morgenstund hat Gold im Mund*)“.

Dieser Zweiteilung entspräche auf der syntaktischen Ebene die Dichotomie zwischen nominativen und propositionalen Phraseologismen, von denen erstere satzgliedwertig, letztere hingegen satz- bzw. textwertig seien.

Die strukturellen Phraseologismen seien in ihrer Bedeutung weitgehend reduziert und hätten die ausschließliche Funktion, grammatische Relationen herzustellen. Beispiele struktureller Phraseologismen seien *in Bezug auf* oder *sowohl - als auch*.

Handwerker/Madlener (2009) verwenden für komplexe sprachliche Einheiten den Begriff der *chunks* und gehen davon aus, dass sich Sprachenlernen im

Wesentlichen als Sequenzlernen manifestiert. Lautsequenzen würden in Wörtern, Wortsequenzen in Phrasen und Sätzen erworben und grammatisches Wissen entwickle sich auf der Basis der Analyse von Sequenzinformationen. Die Untersuchung der Funktionen von *chunks* für den Spracherwerb zeige, dass die traditionelle Auffassung des L1-Erwerbs als eines Prozesses der Ein- und Zweitwortphasen und einem allmählichen Einsetzen des Lernens grammatischer Regeln in Frage zu stellen sei. Der L1-Erwerb scheine sich einerseits von dem Erwerb konkreter Nomina über Holophrasen hin zu komplexeren sprachlichen Schemata zu entwickeln. Andererseits bilde die allmähliche Auflösung bestehender Komplexität einen parallel ablaufenden Teil eines Erwerbsprozess abnehmender Komplexität.

Handwerker/Madlener (2009) stellen die These auf, dass das *chunking* im Spracherwerbsprozess in enger Relation zu dem sogenannten *U-Effekt* (*u-shaped curves*) stehe. Nach einer Phase des korrekten, regelkonformen Sprechens mit *chunks* (rote-learning) setze die Phase des Regellemens (rule-learning) ein, in der sich Fehler in der Sprachproduktion häuften und es zu einem scheinbaren Absinken der Sprachkompetenz komme. Diese Fehler seien jedoch Ergebnis eines zunehmenden Analyseprozesses komplexer Einheiten und daher nicht im Sinne einer Regression, sondern einer Progression zu interpretieren.

Diehl et al. (2000) betonen die Bedeutung des *chunkings* auch für den L2-Erwerb. So gebe es beispielsweise beim Erwerb der Inversionsstrukturen im Deutschen als Zweitsprache deutliche Hinweise für eine Orientierung von Lernenden an sprachlichen Mustern (Pattern-Struktur). Diehl et al. (2000) fordern daher eine gezielte Förderung des Einsatzes von *chunks* auch im schulischen Lernen. Das *chunking* sollte als Lernstrategie gezielt in den Unterricht eingeführt werden, denn ohne eine gezielte Förderung funktioniere das *Pattern-Gedächtnis* nicht zuverlässig.

Ballis (2008) betont die Bedeutung vorgeformter sprachlicher Strukturen auch für die Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit. Der Erwerb von Formeln und Phraseologismen korrespondiere mit dem Erwerb der Erzählfähigkeit und die Verfügbarkeit formelhafter Wendungen diene als Ressource und Steigbügel für globalstrukturelle Entwicklungen. Es verwundere, dass der Einsatz und die Bedeutung von festen Wendungen in Schülertexten in der empirischen Schreibdidaktik nur eine untergeordnete Rolle spiele, obwohl in der pragmatisch orientierten Phraseologie die Relevanz fester Wendungen für die Textgestaltung betont werde. Ballis (2008) konnte in ihrer eigenen empirischen Untersuchung nachweisen, dass die Vermittlung fester Wendungen dazu dienen kann, die lernerseitige Erfassung der spezifischen Textsorte und ihrer Spezifika (in der von Ballis durchgeführten Untersuchung waren es Märchen) zu fördern.

3. Die Bedeutung von Formeln für den L2-Erwerb

Knapp (1992: 2) betont, dass es unangemessen sei, die Funktion von Formeln und Routinen für den L2-Erwerbsprozess zu unterschätzen. Entscheidend für den Lerner sei nicht nur das Wissen über grammatische Regeln und Lexikonelemente, sondern auch die schnelle Verfügbarkeit sprachlichen Wissens und die Fähigkeit, dieses Wissen als sicher oder unsicher einzuschätzen. Lerner streben nach Knapp (1992) einen hohen Grad an Sprachsicherheit und Zugänglichkeit des Sprachwissens an und sind bemüht, unsichere Wissensbestände zu vermeiden. Die Verwendung von Formeln und Routinen kommt diesem Sicherheitsbedürfnis der L2-Lerner entgegen. Die von L2-Lernern verwendeten Formeln und Routinen können dabei sowohl zielsprachenadäquate Ausdrücke sein als auch idiosynkratische und transitorische Phänomene der Lernersprache.

Auf die Bedeutung von Formeln für den L2-Erwerb weist auch Müller (1991: 160) hin. Müller (1991) erläutert die Bedeutung der Formelverwendung für L2-Lerner anhand des folgenden Beispiels:

Bettina: *War das mit Musik, das Stück, oder wie?*

Maria: *e-e* (= verneint) *die hann* (= haben) *nur geschwätzt!*

Bettina: *hann nur geschwätzt, ha ha ha* (lacht freundlich amüsiert)

Heidi: *un was hann se geschwätzt?*

Maria: *hm, do kann ich mich nimme* (= nicht mehr) *erinnere!*

Gaetano: *der erschte Satz war bestimmt: **Guten Morgen ihr lieben Kinder!***

Maria: *e-e* (verneint)

Müller (1991) interpretiert diese Daten dahingehend, dass Lerner ein memorisierendes Sprachwissen aktivieren könnten, das auf episodischen Erfahrungen beruhe und als generalisierte Erinnerung als Formulierungshintergrund zur Verfügung stehe. Der Lerner Gaetano erinnere sich offenbar an die prototypische Begrüßungsformel »Guten Morgen, ihr lieben Kinder!« Dabei falle auf, dass diese Formel im Gegensatz zu den übrigen Formulierungen hochsprachlich, korrekt und als Zitat stilisiert sei. Auch kindliche Lerner produzierten offenbar »unvergessliche Sätze« (Formeln), die mitsamt ihrer Situationseinschätzung memorisiert würden. Nachahmung und Erinnerung stellten natürliche Erwerbsstrategien der Lerner dar.

Formeln in der Lernersprache lassen sich an einer Reihe von Merkmalen erkennen, zu denen u.a. die folgenden gehören:

- Formeln werden von Lernern relativ häufig eingesetzt.
- Sie werden invariant verwendet.
- Sie werden zumeist schnell und ohne Pausen, d. h. phonologisch kohärent produziert.

- Sie weisen einen hohen Grad an Komplexität auf.
- Sie weisen ein hohes Maß an Korrektheit auf.
- Sie werden situationsspezifisch angemessen verwendet.

Kostrzewa/Cheon-Kostrzewa (1997: 91 ff.) belegen die Bedeutung von Formeln in der Interlanguage (>Zwischensprache<, eine Lernaltersprache, die Anteile der Muttersprache, der Zielsprache und eigene idiosynkratische Anteile enthält) anhand der Sprachproduktionen einer koreanischen Lernerin.

1) ja: I uh: wa:s haben sie. Uh: uhm wie viel jahre ... wie viel jahre/ möchten Sie deine freund/ jahre

2) andere/ jem(an)d/ was möchten sie I was möchten sie deine freund oder deiner Ehepaar Ehepartner/ uh:m welche ... welche/ welche möchten sie finden/ freund oder Ehepartner

3) und uh: ggu ggu ggu ggu ggu ggu/ was uh:m welche type (AUF ENGLISCH) möchten sie/ deine freund: uh: charakter

4) deine uh deine partner was: uh welche fäch ... fakultät/ hast du deine freund oder Ehepaar/abschluß gemacht

5) und uh: deine pat/ partner/ uh was: I was haben sie deine partner ... uh was haben deine partner/ uh: berufl/ wel ... uh welche berufl haben deine freund

6) freund suchen und eh und ja/ ja was möchten ... uh was möchten sie uh dass deine freund uh: körper ... körpereigenschaften/ pereigenschaften körper.eigenschaften uh warum möchten sie uh: dass deine uh: suche. (HUSTET) dass deine freund/ uh: groß als dich ja/ ich glaube uh uh: groß oder

7) ja: und uh: uh:m was möchten sie 2 (HUSTET) deine freu ... dein freund uhm pro monat I verdienen

8) und ich möchte meine uh: meine partner/ meine part ... meine partner: ist/ uhm gleich kultur ... kultur haben/ weil uh:m

9) eltern oder I keine oh ja was ha ... uh: möchten sie ... möchten sie religion haben

10) *familienstand/ welcher/ welche gruppe haben uh: kennen sie die ... deine bisherige familiensta ... stand/ gehören I uhm familienstand zum beispiel uhm 2 ja (LACHT)*
(Cheon 1990, Anhang)

Die von Kostrzewa/Cheon-Kostrzewa (1997) vorgestellten Daten belegen, dass Formeln auch bei erwachsenen Lernern als ein wesentliches Element in der Entwicklung der L2 gelten können. Die folgenden Strukturen in der Lernaltersprache der koreanischen Lernerin können als besonders auffällig betrachtet werden:

*Was möchten Sie?
Welche (...) möchten Sie?
Warum möchten Sie?*

In diesen Strukturen wird ein Fragewort mit der anschließenden Struktur *möchten Sie* kombiniert. Es fällt dabei auf, dass die Anreden des Gesprächspartners uneinheitlich sind. Dieser wird zunächst mit *Sie*, in späteren Strukturen mit *du* angedredet:

*Was möchten sie deine freund/ oder deiner Ehepaar Ehepartner
Welche type (AUF ENGLISCH) möchten sie/ deine freund: uh: charakter
Warum möchten sie ... dass deine freund/ uh. groß als dich*

Da die Lernerin den Gesprächspartner ansonsten grundsätzlich duzt, scheint es berechtigt festzustellen, dass sie die oben genannten Strukturen mit den Elementen »möchten Sie« ganzheitlich und nicht in Kongruenz zu den nachfolgenden Elementen verwendet. Es ist wahrscheinlich, dass die Struktur »möchten Sie« von der Lernerin im Alltag gehört und kopiert wurde. Insofern handelt es sich um eine Fremdkopie. Die Lernerin scheint nur mit Mühe zu der anschließend vielfach verwendeten Struktur »Fragewort + möchten Sie« zu gelangen. Es zeigt sich im Folgenden deutlich, dass eine kommunikativ erfolgreiche Struktur anschließend in großer Häufigkeit auftritt. Die Lernerin scheint ihr kommunikativ erfolgreiches Verhalten selbst zu kopieren. Aus einer zunächst bestehenden Fremdkopie (fremden Inputs) wird allmählich eine Selbstkopie der eigenen Strukturen. Es hat den Anschein, dass die von der Lernerin verwendeten Formeln auch deswegen häufig verwendet werden, weil ihr zum Zeitpunkt der Aufnahme andere Modalverben als *möchten* noch nicht zur Verfügung stehen. Insofern liegt eine formale Reduktion vor. Unter Verwendung anderer Modalverben könnten sich folgende alternative Formulierungen ergeben:

Aktuelle Sprachverwendung der LernerinAlternativen

wie viel jahre möchten sie deine freund?

wie alt sollte dein freund sein?

was möchten ... uh was möchten sie
uh dass deine freund ... körper ...
körpereigenschaften/
eigenschaften ...

welche körpereigenschaften sollte
dein freund haben?

ich möchte meine uh: meine
partner/ gleich kultur ... kultur
haben

mein partner sollte der gleichen
kultur angehören

Auch Knapp (1992: 4) hebt hervor, dass Formeln nicht nur durch die Imitation von Muttersprachensprechern erworben werden (Fremdkopie), sondern dass Lerner dazu tendieren, ihre eigenen erfolgreichen Äußerungen zu kopieren (Selbstkopie). Zur Erläuterung des Konzepts der Selbstkopie präsentiert Knapp (1992) das Transkript einer Diskussion zwischen einem Deutschen und einem Engländer, die von einer deutschen Abiturientin gedolmetscht wird. Auffällig ist die sich allmählich verfestigende Verwendung der Formel »He says he thinks the same way like you do«.

Deutscher: *Mhm ja (0.3) ich glaub wir könn das ma so stehnlassen, ich finde die Argumente ganz überzeugend und stimme ihm soweit schon zu, aber (...)*

Dolmetscherin: *Ähm (0.6) Mr. D. says that ähm (0.4) äh he he thinks the same way (0.3) like you do and äh in some of the ways, but he also thinks that (...)*

Deutscher: *Ja gut, das leuchtet mir in gewisser Weise ein, aber (...)*

Dolmetscherin: *Ähm Mr. D. says that ähm he thinks (0.3) the same way like you äh a little bit, but he also thinks that (...)*

Deutscher: *Okay (...), insofern äh glaub ich (0.3) könnt ich Herrn B. wohl auch zustimmen, in diesem Punkt.*

Dolmetscherin: *Ähm he says he thinks the same way like you do in äh that point.*
(Knapp 1992)

Der Lernerin fehlt zu einer zielsprachenadäquaten Übersetzung offenbar das Verb *to agree*, durch dessen Verwendung eine prägnantere und idiomatischere Realisierung erreicht werden könnte. Die Dolmetscherin ist durch die bestehende Wortschatzlücke gezwungen, eine alternative Formulierung zu finden. Diese Formulierung findet sie jedoch zunächst nur nach einer längeren Planungspause. Auffällig ist jedoch, dass die Planungspausen zunehmend kürzer werden. Es tritt eine weitgehende Automatisierung ein. Es entsteht der Eindruck, dass die Lernerin ihre kommunikativ erfolgreiche Äußerung selbst kopiert und durch die Verwendung einer sprachlichen Formel einen höheren Grad an Sprachsicherheit gewinnt. Zudem wird die Flüssigkeit der Sprachproduktion durch die Verwendung der Formel gefördert.

Folgendes Beispiel von Knapp (1992) stammt aus einer Untersuchung von Übersetzungsprozessen mit der Methode des lauten Denkens.

L: (...) und sie freute sich schon darauf, ihn mit diesem samtenen Prachtstück, ha, zu überraschen. Samtenes Prachtstück, nein (0.4) and she was looking forward already to (0.2) ohne already (0.2) was looking forward to surprise (0.3) to surprising (0.4) surprise surprising (0.8) I am looking forward to meeting you, ja, surprising (...)
(Knapp 1992)

Der Lerner muss sich in diesem Beispiel zwischen der Gerundium- und Infinitivform des Verbs entscheiden. Er wechselt mehrfach zwischen den Formen *surprise* und *surprising*.

Auffällig ist, dass die Überlegungen und Planungen des Lerners von deutlichen Planungspausen begleitet sind. Der Lerner entscheidet sich schließlich zugunsten der Gerundiumform, indem er sich an die Briefabschlussformel *looking forward to meeting you* erinnert. Er ist sich der Korrektheit der Briefabschlussformel sicher. Man kann feststellen, dass die Erinnerung an die ganzheitlich memorisierte Formel dem Lerner ein erhöhtes Maß an Sicherheit im Planungsprozess gibt.

Anhand eines weiteren Beispiels zeigt Knapp (1992) wie Lernerwissen rekonstruiert werden kann. Ein Lerner des Englischen übersetzt die Frage *Was sollen wir essen?* Spontan mit *What shall we do to eaten?* Um zu überprüfen, ob dieser englischen Struktur eine bestimmte Regelmäßigkeit zugrunde liegt, wurden weitere Übersetzungen von dem Lerner elizitiert.

Was sollen wir trinken?

L: What shall we do to drinken?

Was sollen wir spielen?

L: What shall we do to playen?

Was soll ich spielen?

L: What shall I do to playen?

(Knapp 1992)

Durch den transkribierten Lernerkommentar wird deutlich, woher die Form *What shall we do?* stammt.

Lernerkommentar

I: Meinst du, dass das richtige Englisch ist?

L: *What shall we do?* ist auf jeden Fall richtig, das *eaten* ist falsch, das ist eine Mischung aus Deutsch und Englisch. Ich weiß aber nicht, wie es richtig ist.

I: Woher weißt du denn, dass *what shall we do?* richtig ist?

L: Ja, von dem Lied *What shall we do with the drunken sailor?*

(Knapp 1992)

In diesem Fall ist eine Struktur aus einem Lied kopiert worden (Fremdkopie). Das Wissen um diese Struktur bildet einen sicheren Wissensbestand, auf den der Lerner zurückgreifen kann. Dieses Wissen wird jedoch vom Lerner in seiner weiteren Sprachproduktion übergeneralisiert. Die Verbformen *eaten*, *drinken* und *playen* werden in Analogie zu *drunken* gebildet.

4. Schlussbetrachtung und Ausblick

Formeln und Routinen spielen für den Erst- und Zweitsprachenerwerb eine größere Rolle als vielfach angenommen. L1- und L2-Lerner, aber auch Muttersprachensprecher machen kommunikativ intensiven Gebrauch von ihnen. Den Lernern verleihen Formeln insbesondere einen höheren Grad an Sprachsicherheit und führen sie zu einer schnelleren Verfügbarkeit des sprachlichen Wissens. Die Daten der L2-Lerner belegen, dass Formeln häufig zunächst aus dem fremdsprachlichen Input übernommen werden (Fremdkopie). Kommunikativ erfolgreiche Formeln werden in der Folge verstärkt eingesetzt. Es kommt zu einer Selbstkopie des erfolgreichen Sprachverhaltens. Deutlich ist auch, dass Formeln und Routinen nicht auf die Anfangsstadien des L1- oder L2-Erwerbs beschränkt sind, sondern auch von fortgeschrittenen Lernern verwendet werden. Die Verwendung von Formeln und Routinen sollte auch ein Gegenstandsbereich der fremdsprachenunterrichtlichen Behandlung sein, da ihr Einsatz zu verbesserten kommunikativen Leistungen der Lerner führen kann. Durch die Thematisierung und Vermittlung von Formeln und Routinen im Unterricht können Lerner von den Lehrenden auf dem Weg zu größerer Sprachsicherheit und Autonomie begleitet und Lernprozesse

in ihren individuellen Ausprägungen kontinuierlich unterstützt werden. Die Thematisierung von Formeln und Routinen kann Lerner zudem im Sinne von *language awareness* zum Nachdenken sowohl über die Muttersprache als auch über die zu erlernende Fremdsprache anregen und ihnen einen insgesamt kreativeren Umgang mit Sprache vermitteln.

Ein Forschungsdesiderat stellt nach wie vor die Repräsentation sprachlichen Wissens dar. Zimmer (2008: 145) weist darauf hin, dass die frühen Arbeiten zur Aphasieforschung von Broca und Wernicke zunächst den Schluss nahegelegt hätten, dass sprachliches Lernen vornehmlich linkshemisphärisch anzusiedeln sei. Während die sequenzielle Sprachproduktion in der Tat vornehmlich von der linken Hemisphäre geleistet wird, trägt die rechte Hemisphäre dennoch zum Sprachverstehen bei. Zudem sei sie, so Zimmer (2008: 147), wesentlich für die Gefühlbestandteile von Sprache wie Intonation, Ausdruck und Melodie zuständig. Für die Untersuchung der mentalen Repräsentation von Formeln und Routinen ist zudem die Frage nach der Art und dem Ort der semantischen Enkodierung im mentalen Lexikon relevant. Aguado weist Wray (1992) zitierend darauf hin, dass vermutlich eine duale Kodierung von Formeln und Routinen dergestalt besteht, dass sie zum einen als formelhafte Sequenz repräsentiert sind und die Einzelbestandteile der Formeln zum anderen einen separaten Eintrag im mentalen Lexikon besitzen. Die Annahme einer mehrfachen Repräsentation sei auch deshalb interessant, weil anzunehmen sei, dass Lerner eine formelhafte Sequenz nicht aus ihrer Lernaltersprache tilgten, sobald sie sie analysiert und eine Regel hierfür formuliert hätten.

Literatur

- Aguado, Karin 2002: Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 37, S. 27–49.
- Ballis, Anja 2008: Formelhafter Sprachgebrauch in Schülertexten der Sekundarstufe I - Eine quantitative und qualitative Analyse von Märchen. In: Deutsch als Zweitsprache 1, S. 16–23.
- Burger, Harald 2007: Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin.
- Cheon, Bok Ja 1990: Die Verwendung kausaler Strukturen bei zwei koreanischen Lernern des Deutschen. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Bielefeld.
- Clark, Ruth 1974: Performing without competence.« In: Journal of Child Language 1, S. 1–10.
- Coulmas, Florian 1981: Routine im Gespräch. Wiesbaden.
- Coulmas, Florian 1986: Diskursive Routine im Fremdspracherwerb. In: Eppeneder, Ralf (Hg.): Routinen im Fremdspracherwerb. München. S. 3–47.
- Dichl, Erika/ Christen, Helen/ Leuenberger, Sandra/ Pelvat, Isabelle/ Studer, Thérèse 2000: Grammatik-Unterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen.

- Edmondson, Willis J. 1989: Discourse Production, Routines and Language Learning. In: Bierbaumer, Peter/ Fill, Alwin/ Karpf, Annemarie/ Kettemann, Bernhard (Hg.): Englisch als Zweitsprache. Tübingen, S. 287–302.
- Edmondson, Willis J. 1995: Wortschatzerwerb und Spracherwerb. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Tübingen, S. 55–62.
- Hakuta, Kenji 1974: Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. In: Language Learning 24, S. 287–297.
- Handwerker, Brigitte/ Madlener, Karin 2009: Chunks für DaF Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung. Baltmannsweiler.
- House, Juliane 1995: Metapragmatische Bewusstheit, sprachliche Routinen und interkulturelles Lernen beim Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Tübingen, S. 92–100.
- Knapp, Karlfried 1992: Zur Bedeutung lexikalisierter Einheiten für den Zweitsprachenerwerb. Ms.