



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Wissen, ordnen, können.

Wissen ordnen können.

Über die Bedeutung der *Processability Theory* für den
kompetenzorientierten Spanischunterricht
an niederösterreichischen AHS.“

verfasst von / submitted by

Marlene Gram

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 353 593 UT

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Spanisch UF Musikerziehung

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

„Dicere etiam solebat nullum esse librum tam malum, ut non aliqua parte prodesset.“

Plinius minor zitiert seinen Onkel
Epistula 3,5

DANKSAGUNG

Allerherzlichster Dank gebührt Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter für die äußerst professionelle wissenschaftliche Betreuung und wohlwollende Unterstützung beim Verfassen dieser Arbeit.

Der Bildungsdirektion für Niederösterreich und ihren Mitarbeiter_innen danke ich für die Genehmigung der empirischen Untersuchung, die dieser Diplomarbeit vorausging. Außerdem danke ich den Direktor_innen und Lehrer_innen der vier niederösterreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen für ihre Teilnahme und ihr Engagement sowie allen Schüler_innen, die ihre Schularbeitstexte aus dem Fach Spanisch freiwillig zur Verfügung stellten. Im Sinne eines respektvollen Umgangs werden die genauen Schulstandorte und Namen der Lehrer_innen und Schüler_innen in der Arbeit nicht genannt oder anonymisiert.

Besonderer Dank gebührt meinen Eltern Eva Maria Gram und Karl Gram für die bedingungslose und liebevolle Unterstützung und für ihre vernünftige Lebenseinstellung im Sinne einer *aurea mediocritas*, die sie mir stets entgegenbrachten. Meinem Bruder Ulrich Gram sei für seine Hilfestellungen zu den Grafiken und dem Layout gedankt. Großer Dank gebührt auch meinem Partner Kurt Paul Marcik, der mir mit wertvollen Ratschlägen sowie als Korrekturleser stets liebevollen Beistand leistete. Auch Elfriede Marcik danke ich für ihre Unterstützung und ihren Rückhalt in allen Belangen.

Herzlicher Dank gebührt den Lektorinnen Mag. Ingrid Schwarzenbacher, Melisa Paula Fernández Rotbard MA MA und Mag. Theresa Flotz, die zum stilistischen Feinschliff dieser vielsprachigen Arbeit beigetragen haben.

Ebenso danken möchte ich dem Lehrerkollegium am Stiftsgymnasium Seitenstetten, besonders Herrn Dr. Harald Tanzer, für die organisatorische und freundschaftliche Unterstützung. Auch meinen Schüler_innen danke ich für die unkomplizierte Zusammenarbeit und ihre motivierte Teilnahme am Unterricht.

Zuletzt möchte ich meinen Dank auch all meinen Studienkolleg_innen, Lehrenden und Freund_innen aussprechen, die mich während meiner Schul- und Studienzeit begleitet, inspiriert und intellektuell bereichert haben. Ich lernte über die vielen Jahre hinweg einen ehrlichen wie kritischen Austausch sehr zu schätzen und bin allen dankbar, die sich unserem Bildungssystem sowie unserer Gesellschaft nützlich erweisen - oftmals ehrenamtlich und unentgeltlich. Ich möchte mir vor allem in meinem Berufsleben als Lehrerin zum Ziel setzen, diesen Idealismus mitzutragen und an meine Schüler_innen weiterzugeben, was auch mir ermöglicht wurde.

Marlene Gram

INHALTSVERZEICHNIS

1.	PRAEFATIO AD LECTOREM DOCENTEMQUE	- 1 -
MAKROEBENE - THEORETISCHER PLURALISMUS		
2.	EINE KLEINE GESCHICHTE DER ‚SLA‘ – ZU DEN THEORIEN DER <i>UNIVERSAL GRAMMAR</i> UND DER <i>INTERLANGUAGE</i>	- 8 -
2.1	Von der Bedeutung einer ganzheitlichen Herangehensweise	- 8 -
2.2	Die ersten Unternehmungen im Bereich der <i>SLA</i> in Antike, Mittelalter und Humanismus	- 10 -
2.3	Die Rolle der L1 in den kontrastiven Ansätzen des 20. Jahrhunderts [1920er- bis 1960er-Jahre]	- 13 -
2.4	Die Abkehr von der Kontrastivanalyse und die Ablösung durch die Generative Grammatik [1960er-Jahre]	- 14 -
2.5	Ein Duell!? <i>Formalist approach</i> versus <i>Interlanguage</i> [1960er- und 1970er-Jahre]	- 16 -
2.5.1	Der <i>formalist approach</i>	- 17 -
2.5.2	Die <i>Interlanguage</i>	- 17 -
2.6	Die Rolle der L1 – eine Rekonzeptualisierung als richtungsweisender Meilenstein [1970er- und 1980er Jahre]	- 21 -
2.6.1	Exkurs: Lydia WHITES Studie in Bezug auf Spanisch (cf. WHITE 1985)	- 22 -
2.6.2	Das <i>logical problem</i> und der Zugang zur <i>Universal Grammar</i>	- 24 -
2.7	Der <i>initial state</i> [1990er-Jahre]	- 24 -
2.8	Die Ansätze des <i>social turn</i> und des <i>emergentism</i> [ab Mitte der 1990er-Jahre]	- 26 -
2.8.1	Der <i>social turn</i>	- 26 -
2.8.2	Der <i>emergentism</i>	- 27 -
2.9	Zusammenfassung	- 29 -
2.10	Begriffsdefinitionen / Glossar	- 30 -
2.10.1	Generative Grammatik und <i>Universal Grammar</i>	- 30 -
2.10.2	Modularität	- 31 -
2.10.3	Kompetenz versus Entwicklung versus Performanz	- 32 -
2.10.4	Erwerbs- und Entwicklungssequenz	- 32 -
2.10.5	<i>Second</i> versus <i>foreign language learning</i>	- 33 -
2.10.6	<i>Acquisition</i> versus <i>learning</i>	- 34 -
2.10.7	Implizites versus explizites Wissen	- 35 -
2.10.8	<i>SLA</i> und <i>L2-acquisition</i>	- 35 -

MESOEbene - THEORETISCHER FOKUS

3. DIE PROCESSABILITY THEORY	- 36 -
3.1 Hand in Hand - die Verortung der <i>Processability Theory</i> im wissenschaftlichen Diskurs	- 36 -
3.1.1 Die Entstehungsgeschichte der <i>Processability Theory</i> – eine Synthese dreier Interpretationen?	- 36 -
3.1.2 <i>UG</i> oder <i>strategies</i> , das ist hier die Frage!	- 42 -
3.1.3 Exkurs: Bilder aus der Biologie – das <i>Generative Entrenchment</i> (cf. WIMSATT 1986)	- 45 -
3.2 Die Wegbereiter der <i>Processability Theory</i> – ein vollkommenes Quartett?	- 47 -
3.2.1 Das <i>Multidimensional Model</i> (cf. MEISEL/CLAHSEN/PIENEMANN 1981)	- 47 -
3.2.2 Der <i>Strategies Approach</i> (cf. CLAHSEN 1984)	- 49 -
3.2.3 Die <i>Teachability Hypothesis</i> – der Konnex von Theorie und dem L2-Unterricht (cf. PIENEMANN 1984, 1989)	- 52 -
3.2.4 Das <i>Predictive Framework</i> (cf. PIENEMANN/JOHNSTON 1987)	- 53 -
3.3 Der Blick über den Tellerrand – integrierte Theorien und Hypothesen	- 54 -
3.3.1 Das Sprachmodell nach LEVELT (cf. 1989)	- 54 -
3.3.2 Die <i>Lexical-Functional Grammar</i> (cf. KAPLAN/BRESNAN 1982; cf. BRESNAN 2001)	- 62 -
3.3.3 <i>Lexical, phrasal</i> und <i>interphrasal morphemes</i> (cf. BRESNAN et al. 2016 ²)	- 68 -
3.4 Auf Herz und Nieren – die <i>core arguments</i> der <i>Processability Theory</i> von 1998	- 72 -
3.4.1 Die sprachspezifischen <i>processing procedures</i> und ihre Hierarchie	- 72 -
3.4.2 <i>Development, variation</i> und der <i>Hypothesis Space</i>	- 77 -
3.4.3 <i>Emergence</i> und <i>accuracy</i>	- 81 -
3.5 Schritt für Schritt – Weiterentwicklungen der <i>Processability Theory</i> ab 2005	- 89 -
3.5.1 Die <i>Developmentally Moderated Transfer Hypothesis</i> (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI/HÅKANSSON 2005: 85-116)	- 89 -
3.5.2 Die <i>Lexical Mapping Theory</i> (cf. BRESNAN 2001; cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 199-251)	- 91 -
3.5.3 <i>Third Language Acquisition</i> und <i>Processability Theory</i>	- 98 -
3.6 <i>Volver a empezar</i> – (Re-)konstruktionen der Entwicklungssequenz für Spanisch als L2	- 100 -
3.6.1 Das <i>Differential Object Marking</i> (cf. DI BIASE/HINGER 2015: 213-242)	- 100 -
3.7 Lob und Kritik an der <i>Processability Theory</i> – <i>quam bene conveniunt</i>	- 107 -

**MIKROEBENE -
ADAPTION AUF DEN SCHULISCHEN SPANISCHUNTERRICHT MITTELS
SCHREIBPERFORMANZEN VON SCHÜLER_INNEN
AUS NIEDERÖSTERREICHISCHEN AHS**

4.	DATENERHEBUNG UND FORSCHUNGSMETHODE	- 114 -
4.1	Das Corpus und die Formulierung der Forschungsfrage	- 114 -
4.2	Eigenständige Rekonstruktion der Entwicklungssequenz für Spanisch als L2/LZ	- 118 -
4.2.1	Erweiterung 1: Einfügen des Reflexivums (cf. JOHNSTON 1995: 15; cf. DI BIASE/BETTONI 2015: 117-147)	- 118 -
4.2.2	Erweiterung 2: Einfügen der Nebensatztypen 1 und 2 (cf. HINGER 2001: 49, 104)	- 120 -
4.2.3	Rekonstruierte Auswertungstabelle	- 123 -
4.3	Die Implikationsskala als methodisches Instrument	- 124 -
4.3.1	Entstehung und wissenschaftliche Verortung der Implikationsskala	- 125 -
4.3.2	Verbesserungen der Implikationsskala als methodisches Instrument	- 127 -
4.3.3	Von Gütekriterien und guten Ratschlägen	- 130 -
4.3.4	Die Implikationsskala in der <i>SLA</i>	- 132 -
4.4	Auswertung der Schreibperformanzen der Schüler_innen	- 135 -
4.4.1	Beschreibung der methodischen Vorgehensweise	- 135 -
4.4.2	Auswertungstabellen geordnet nach Gruppen	- 140 -
4.4.3	Anhang zu den Auswertungstabellen	- 146 -
5.	CONCLUSIO, DISKUSSION UND AUSBLICK	- 153 -
5.1	Conclusio, Diskussion und Interpretation der Ergebnisse	- 153 -
5.2	Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungsinitiativen	- 164 -
5.3	Bedeutung für Lehrwerke und Unterricht	- 166 -
6.	BIBLIOGRAPHIE	- 168 -
6.1	Primärliteratur	- 168 -
6.2	Sekundärliteratur	- 168 -
7.	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	- 192 -
8.	RESUMEN EN ESPAÑOL	- 194 -
9.	ABSTRACT AUF DEUTSCH	- 211 -
10.	ABSTRACT IN ENGLISH	- 212 -

1. PRAEFATIO AD LECTOREM DOCENTEMQUE

*„Wenn eine Idee am Anfang nicht absurd klingt,
dann gibt es keine Hoffnung für sie.“*
Albert Einstein

Der Fremdsprachenunterricht wurde in den letzten Jahrzehnten von vielen Umbrüchen und Neuerungen geprägt. Von einem traditionellen Grammatik- und Übersetzungsunterricht hin zu kommunikativen und lebensweltlich orientierten Aufgabenstellungen hat sich hier ein Wandel vollzogen, der vor der Institution Schule nicht Halt machte. Die Lehrenden standen vor der Herausforderung der Umstrukturierung und ständigen Neugestaltung ihres Fremdsprachenunterrichts, nicht zuletzt als vor einigen Jahren die Kompetenzorientierung und Standardisierung im Hinblick auf die Reife- und Diplomprüfung verpflichtend eingeführt wurden.

Die genauen Vorgaben einer österreichweit standardisierten Reife- und Diplomprüfung dienen einer besseren Vergleichbarkeit, bringen aber eine lange Liste an unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzbereichen mit sich: Schüler_innen sollen im Unterricht mit Wortschatz, Grammatik, Leseverstehen, Hörverstehen, Kommunikation, Aussprache und Schreibaufträgen konfrontiert und nebenher mit den verschiedenen Aufgabeformaten und dem Layout standardisierter Tests vertraut gemacht werden – und das am besten von Beginn an, für vier bzw. sechs Jahre, bis zur Reifeprüfung. Wie kurz dieser Zeitraum doch tatsächlich ist, bemerken Lehrende, wenn im Schulalltag plötzlich Stunden entfallen. Besonders unter diesem Zeitdruck drängt sich verständlicherweise die Frage auf, ob es überhaupt möglich sei, allen geforderten Teilbereichen in zufriedenstellendem Ausmaß gerecht zu werden.

An genau diesem Punkt sollten sich meiner Meinung nach Forscher_innen konstruktiv in den schulischen Unterricht einbringen. Jede Art von Unterricht kann von zahlreichen Perspektiven aus wissenschaftlich erforscht werden, um einzelne Prozesse besser zu verstehen. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollen den Lehrenden wiederum helfen, den Unterricht dahingehend zu verbessern, um dem ständigen Zeitmangel und einer oberflächlichen Arbeitsweise entgegenzuhalten. Den Fremdsprachenunterricht betreffend würde sich meiner Ansicht nach eine genauere Untersuchung des grammatikalischen Erwerbs- und Entwicklungsprozesses anbieten, um anhand der Erkenntnisse genau diesen einen, aber besonders wichtigen Teilbereich des Fremdsprachenunterrichts zielgerichteter

und effizienter zu gestalten. Dazu existiert eine in den letzten Jahren eher wenig beachtete Theorie, die zunächst sehr vielversprechend scheint: die Theorie zu den Entwicklungssequenzen. Ihnen zufolge gibt es eine universelle Reihenfolge, nach der jeder/jede Lernende eine Fremdsprache gleichermaßen erwirbt. Das bedeutet, dass alle Lernenden in diesem Prozess bestimmte Stadien (genannt *stages*) in derselben Abfolge durchlaufen und so kontinuierlich ihre Fremdsprachenkenntnisse verbessern. Die genauere Kenntnis dieser Entwicklungssequenz einer Fremdsprache könnte somit logischerweise auch in den schulischen Fremdsprachenunterricht und in die dazugehörigen Lehrwerke integriert werden, um den Erwerbsprozess für die Schüler_innen zu erleichtern – doch das ist nachweislich nicht der Fall. Umso bedauernswerter scheint es, dass folgende im Jahr 1999 von Erwin TSCHIRNER getätigte Aussage auch heute, mehr als 20 Jahre später, noch Gültigkeit hat:

„Es ist anzunehmen, dass eine Lernergrammatik im letzteren Sinne [= Grammatikbuch] besonders nützlich ist, wenn sie mit Ergebnissen der Zweitspracherwerbsforschung korrespondiert, insbesondere mit Ergebnissen, die sich auf Erwerbsreihenfolgen beziehen, also darauf, welche grammatischen Strukturen zuerst gelernt werden, welche später, und welche Strukturen Voraussetzung dafür sind, dass andere Strukturen gelernt werden können. Eine gegenseitige Befruchtung von empirischer Spracherwerbsforschung und didaktischer Progressionsforschung steht allerdings noch aus, zum Teil sicherlich, weil sich die empirische Forschung meist auf den ungesteuerten Zweitspracherwerb bezieht, aber auch, weil ihre Ergebnisse zu vereinzelt und lückenhaft sind, um eine umfassende Grundlage für die Arbeit z.B. an Lehrwerkprogressionen zu liefern. Ein weiterer Grund mag auch der sein, dass Spracherwerbsforscher und Fremdsprachendidaktiker oft getrennte Wege gehen und die Forschung des jeweiligen anderen Lagers nicht hinreichend genug wahrnehmen.“
(TSCHIRNER 1999: 227)

In seiner Kritik an einer dürftigen Zusammenarbeit erwähnt TSCHIRNER zurecht einen Forschungsfokus auf den natürlichen Spracherwerb, auf den ich später in diesem Vorwort näher eingehen möchte.

Anke LENZING führte 2004 eine Analyse von Englischlehrwerken für die Grundschule durch und musste abermals feststellen, dass relevante Erkenntnisse aus der L2-Forschung leider bislang nicht bei der Entwicklung von Lehrbüchern für den Englischunterricht an Grundschulen berücksichtigt wurden (cf. LENZING 2004: 40). Eine ähnliche Bemerkung, nun in konkretem Bezug auf das Schulfach Spanisch, unternimmt Kathrin SOMMERFELDT im Jahr 2016 in dem Basisartikel einer Ausgabe der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, wenn sie meint, dass die im Spanischunterricht verwendeten Lehrwerke in ihrem

Aufbau einer „wissenschaftlich nicht hinterfragten, tradierten grammatischen Progression folgen“ (SOMMERFELDT 2016: 8).

Das Wissen bzw. die Kompetenzen, die es den Schüler_innen im Fremdsprachenunterricht (in diesem Fall Spanisch) zu vermitteln gilt, soll/sollen also in eine wissenschaftlich begründete Ordnung gebracht werden, damit sie dieses/diese effizienter verarbeiten und schließlich nachhaltiger erwerben können. Dieser Prozess des Ordnen des Wissens, der am Ende zum Können der Schüler_innen führt, verlangt allerdings gleichermaßen kompetente Forscher_innen wie Lehrer_innen, um erfolgreich zu gelingen. Der Titel dieser Arbeit „Wissen, ordnen, können. Wissen ordnen können.“ impliziert daher, dass eine gut durchdachte und erprobte Ordnung in Bezug auf die Unterrichtsprogression und die Lehrwerke zunächst von Wissenschaftler_innen mittels unterschiedlicher Theorien und Methodologien hypothetisiert und rekonstruiert sowie von Lehrer_innen erprobt werden muss, um den Schüler_innen diesbezüglich konkrete Hilfestellungen im Unterricht und in Lehrwerken anbieten zu können. Für den genannten Prozess bzw. für die Erstellung von Lehrwerken existieren meinen Recherchen zufolge bislang jedoch keine genaueren Vorgaben, obwohl Forschungsergebnisse vorliegen, die sich für eine Erprobung und Einarbeitung eignen würden.

Als Reaktion auf jenen – immer noch – unzureichenden Transfer der Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung in die Fremdsprachendidaktik und in die Unterrichtsgestaltung sollen in dieser Diplomarbeit wissenschaftliche Beiträge rund um das Thema der Entwicklungssequenz mit praktischen Anwendungen der daraus folgenden Erkenntnisse in Verbindung gebracht werden.

Als theoretischer Ausgangspunkt soll die *Processability Theory* nach Manfred PIENEMANN (cf. 1998, 2005) dienen, die von Beginn an auf bereits bekannten Theorien zur angewandten Sprachwissenschaft aufbaute und heute dem Fachbereich der Psycholinguistik zugeordnet wird. Sie wurde entwickelt, um eine universale Reihenfolge innerhalb des Erwerbsprozesses einer Sprache beschreibbar zu machen. Als Ergebnisse unterschiedlichster Studien erhielt man Entwicklungssequenzen als hypothetische Reihenfolgen im Erwerbsprozess verschiedenster Sprachen. Dabei galt und gilt es zu beachten, welche Sprachen die Teilnehmer_innen schon beherrschen.

Dieser ergebnisorientierte Ansatz der Theorie schien mir auch für den schulischen Unterricht sehr passend, weshalb ich mich entschieden habe, relevante Erkenntnisse und Hypothesen zusammenzutragen und mit Texten von Schüler_innen zu vergleichen.

Es soll konkret gezeigt werden, inwiefern (re-)konstruierte Entwicklungssequenzen aus bestehenden Theorien und Studien in Schreibperformanzen von Schüler_innen erkennbar werden, die in vier verschiedenen niederösterreichischen Gymnasien den Spanischunterricht in der 7. Klasse (4-jährig) besuchen.

Diese empirische Arbeit bringt gleichzeitig mehrere Herausforderungen mit sich. Zum einen wird es notwendig sein, die *Processability Theory* gründlich darzulegen und zu verstehen, um anschließend Anknüpfungspunkte herauszugreifen, die für die eigene wissenschaftliche Arbeit sinnvoll und relevant erscheinen. Anhand dieser ausgewählten Inhalte soll anschließend der theoretische Ansatz mit den Schreibperformanzen von Schüler_innen abgeglichen werden, um erkennbar zu machen, ob sich die Theorie zu den Entwicklungssequenzen darin widerspiegelt und wenn ja, in welcher Form.

Zum anderen müssen dabei sehr viele Zwischenschritte durchgeführt werden, damit ein aussagekräftiges Ergebnis präsentiert werden kann. Die *Processability Theory* klingt einerseits sehr vielversprechend, ist andererseits aber nur bedingt auf die konkreten Schreibperformanzen zu übertragen. Sie wurde besonders oft angewandt, um den Erwerb der englischen oder deutschen Sprache möglichst genau zu prognostizieren. Dabei hatten die Versuchspersonen (in den Studien Migranten und Gastarbeiter genannt) sehr oft keine germanische Sprache als Erstsprache erworben. In meiner Arbeit ist dies umgekehrt der Fall. Die niederösterreichischen Schüler_innen haben bereits Deutsch- und Englischkenntnisse erworben und Spanisch ist als romanische Sprache diejenige, die sie nun erwerben und deren Entwicklungssequenz in Bezug auf Schüler_innen im Fach Spanisch in Österreich konstruiert werden soll.

Als vorläufiger Vergleich wird die Entwicklungssequenz von Malcolm JOHNSTON (cf. 1995) angeführt, die sich auf Lerner_innen mit Englisch als L1 (Erstsprache) und Spanisch als L2 (Fremdsprache) bezieht. Um diese mit aktuelleren Erkenntnissen anzureichern, wird das *Differential Object Marking* nach Di BIASE/HINGER (cf. 2015) als Erweiterung mit besonderer Bedeutung für Spanisch als L2 vorgestellt und diskutiert. Nicht zuletzt wird die Monographie von HINGER (cf. 2001) immer wieder als Vergleichsmedium herangezogen, da sie darin den

(gesteuerten) L2- Erwerb von Spanisch bei österreichischen Schüler_innen beschreibt und die *Processability Theory* miteinbezieht.

Die Entwicklungssequenzen der *Processability Theory* wurden sehr oft anhand von gesprochenem Sprachmaterial analysiert und beschrieben. Es wurde dafür eigens eine Software entwickelt, um Teilnehmer_innen beim Sprechen der L2 aufzunehmen und anschließend ihr Sprachprofil vom Computer errechnen zu lassen. Für diese Arbeit wurden allerdings Texte von Schüler_innen verwendet, die im Rahmen einer standardisierten Schularbeit in der L2 Spanisch ohne jegliche Hilfsmittel und unter Zeiteinschränkung geschrieben wurden. Die Schreibaufträge bei standardisierten Schularbeiten sollten laut Lehrplan so gestaltet sein, dass eine ausschließliche Reproduktion eines bereits verfassten (Haus-)Übungstextes ausgeschlossen werden kann, und sie den Schüler_innen auch Transferaufgaben wie z.B. Argumentieren oder Vergleichen abverlangen.

Aus all diesen Gründen nähern sich Texte, die in dem genannten Rahmen verfasst wurden, der Definition einer Performanz an, da die Schüler_innen hierbei relativ spontan und ohne Hilfsmittel sprachlich agieren müssen, wenn auch in schriftlicher Form. Deshalb werde ich die zur Verfügung gestellten spanischen Texte in meiner Arbeit als Schreibperformanzen bezeichnen. Zudem existieren im Rahmen der Forschung zur *Processability Theory* auch Untersuchungen in Bezug auf schriftliche Performanzen.

Eine weitere wesentliche Eigenschaft der *Processability Theory* ist, dass deren einzelne Studien sich wie oben erwähnt sehr oft auf einen (ausschließlichen oder teilweisen) natürlichen Spracherwerb spezialisieren, vor allem im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Dem gegenüber steht meine Arbeit, in der bei den Schüler_innen ein ausschließlich gesteuerter Erwerb des Spanischen als Fremdsprache stattfindet. Das bedeutet, dass sie die Fremdsprache nur im institutionalisierten Rahmen erwerben und ihre tägliche Umgebung von der/den Erstsprache/n geprägt ist. Dieser institutionalisierte Rahmen ist in diesem Fall der schulische Unterricht mit all den damit verbundenen rechtlichen Vorgaben (Schultyp, Lehrplan, Standardisierung, etc.). Der schulische Rahmen erlaubt zwar einige Unternehmungen, bei denen Spanien bereist wird oder spanischsprachige Personen den Unterricht besuchen und somit die Umgebung für kurze Zeit auch in der Fremdsprache

repräsentiert wird, es kann aber ein Leben in dem Land der Fremdsprache niemals simuliert werden.

Dies ist ein signifikanter, nicht zu verändernder Unterschied im Vergleich zu sehr bekannten durchgeführten Studien im Bereich der *Processability Theory*. Da aber auch einige Studien zur Adaption der *Processability Theory* für den instruierten Unterricht existieren, möchte ich in diesem Punkt an deren Ergebnisse anknüpfen.

Abschließend soll erwähnt werden, dass die *Processability Theory* in den meisten Fällen im vergleichenden Kontext einer L1 (Erstsprache) und einer L2 (Fremdsprache) beschrieben wurde und somit zusätzliche, vor allem zuvor erlernte Erst- und Fremdsprachen weniger berücksichtigt. Sie entstammt dem Fachbereich der sogenannten *Second Language Acquisition*, der zeitlich vor einer neuen Herangehensweise entstand, die sich unter *Third Language Acquisition* einen Namen machte. Studien und Befürworter der *Third Language Acquisition* behaupten, dass ab der dritten erworbenen Sprache (L3) der Erwerbsprozess aufgrund der jeweiligen Vorkenntnisse anders bzw. schneller verläuft als davor. Diese Überlegung hat PIENEMANN zwar nicht explizit miteinbezogen, aber in seiner überarbeiteten Version der *Processability Theory*, die 2005 publiziert wurde, unter dem Namen *Cross-linguistic aspects* schon angedacht. Diese Sprachenvielfalt ist eine wichtige Tatsache, die auch die Schüler_innen als Proband_innen meiner empirischen Arbeit betrifft.

In Anbetracht all der genannten Herausforderungen möchte ich – selbst, wenn ich eine allgemeingültige Gesamtaussage am Ende meiner empirischen Arbeit womöglich nicht tätigen kann – einen kleinen Beitrag dazu leisten, dass Forscher_innen unterschiedlichster Disziplinen auch wissenschaftlich aufeinander zugehen. Ich wünsche ihnen, dass sie Zusammenhänge von eigener Forschung und Erkenntnissen außerhalb ihres Wirkungsbereichs erkennen können. Ich wünsche ihnen, dass sie statt eigennützigen Unternehmungen vorurteilsfrei, respektvoll und professionell zusammenarbeiten, dass sie sich gegenseitig zum Vorbild werden, um alle Chancen zu nutzen und alle Ressourcen auszuschöpfen, damit ein Erkenntnisgewinn stattfinden kann. Ich wünsche allen, die sich bisher an einem erfolgreichen Zusammenarbeiten in den Bereichen der angewandten Sprachwissenschaft und der Fachdidaktik beteiligt haben, dass sie auch danach noch ausreichend Durchhaltevermögen und Idealismus für die anscheinend größte Hürde übrig

haben: nämlich ihre Erkenntnisse zu bewerben, zu präsentieren und sozusagen ‚salonfähig‘ zu machen, damit sie in Lehrwerke und in den Unterricht Eingang finden, und es gelingt, dass Schüler_innen so viel wie möglich davon profitieren können.

MAKROEBENE – Theoretischer Pluralismus

2. EINE KLEINE GESCHICHTE DER ‚SLA‘ – Zu den Theorien der *Universal Grammar* und der *Interlanguage*

Das folgende Kapitel soll eine kurze Einführung in die Forschungsrichtung der *Second Language Acquisition*¹ darstellen. Jenes Forschungsfeld ist ein sehr breites, das besonders in den letzten Jahrzehnten an Vielfalt dazugewonnen hat. Deshalb erscheint es mir wichtig, grundlegende Überlegungen aus der Vergangenheit kurz und prägnant darzulegen, um Missverständnisse zu vermeiden und den Blick hinsichtlich bedeutender Termini und deren Definitionen zu schärfen. Natürlich ist der chronologische Abriss auch auf die *Processability Theory* abgestimmt und stellt vor allem Begriffe und Theorien vor, die in den weiteren Kapiteln 3-5 erneut vorkommen und für ein vertiefendes Arbeiten unentbehrlich sind.

„But the accumulated, heterogeneous, reflections of people who have observed L2 learning or speculated about its nature – century by century, in however fragmentary or limited a manner – constitute the history of the discipline.“

(THOMAS 2013: 27)

Wie im Zitat erkennbar, sind für THOMAS wie auch für mich jegliche Reflexionen und Überlegungen verschiedenster Personen aus unterschiedlichen Jahrhunderten ebenso bedeutungskonstituierend für die Geschichte und Entwicklung der SLA als wissenschaftliche Disziplin, wie es aktuelle Forschungsbeiträge und deren Autor_innen sind.

2.1 Von der Bedeutung einer ganzheitlichen Herangehensweise

„Uno no es lo que es por lo que escribe, sino por lo que ha leído.“

Jorge Luis Borges

Margaret THOMAS kennzeichnet den Beginn der SLA nicht wie üblich² mit deren Bezeichnung als wissenschaftliche Disziplin Mitte des 20. Jahrhunderts (cf. THOMAS 2013: 27), sondern vielmehr im spätantiken Rom des sechsten und siebten Jahrhunderts nach

¹ Zur Bezeichnung der aktuelleren wissenschaftlichen Forschungsrichtung im engeren Sinne wird fortlaufend in dieser Arbeit der Terminus SLA verwendet (siehe Kapitel 2.10.5).

² Siehe dazu die Definitionen nach LOEWEN/GASS (cf. 2009: 181, bes. Fußnote 1) und GASS et al. (cf. 1998: 407, bes. Fußnoten 1 und 2 [in Reaktion auf THOMAS 1998]), aber JOSEPH (cf. 2010: 5f.).

Christus. Damals war man an dem Punkt angelangt, wo Schüler(_innen) in der hochgepriesenen lateinischen Literatur unterrichtet wurden, während jene ‚klassische‘ Varietät von Latein nicht mehr ihre Erst- bzw. Umgebungssprache war (cf. MEISER 2006: 2). Sie erwarben nicht nur eine analytische Metasprache, um ihre eigene besser zu konzeptualisieren, sondern modern ausgedrückt eben auch ‚klassisches Latein als L2‘. Dies bedeutete, dass das gesamte ‚Unterrichtsmaterial‘, das ja für *native speakers* konzipiert wurde, von den damaligen Grammatiklehrern überarbeitet werden musste. Dieser Zeitpunkt, an dem sich Menschen nachweislich mit dem Lernen und Lehren von ‚Fremd‘sprachen zu beschäftigen begannen, markiert laut THOMAS den wahren und eigentlichen Beginn der SLA (cf. THOMAS, 2013: 26f.).

So entstand eine Tradition, in der viel über den Erwerb einer Fremdsprache nachgedacht und diskutiert wurde. All diese Ideen formen jedoch keine geradlinige Chronik, in der jeder auf den Werken der Vorgänger aufbaut, sondern die bis heute existierende Vieldimensionalität der Forschungsrichtung gehörte von Beginn an zu ihrer Entstehungsgeschichte dazu (cf. THOMAS 2013: 27).

„These reflections do not form a coherent tradition in the sense that successive contributors built on each other’s work, much less that they did so self-consciously to create ‚theories‘ of L2 acquisition.“ (THOMAS 2013: 27)

THOMAS betont besonders, dass sie immer schon der Meinung war (cf. THOMAS 1998), dass es unangemessen ist, die Einsicht in den Fremdspracherwerb, die vor dem 20. Jahrhundert und den heutigen Forschungsvorstellungen existierte, einfach außer Acht zu lassen oder zu behaupten, dass neuere Forschungsmethoden alles umgehen, was ihnen zeitlich vorausging. Sämtliche Forscher_innen heutzutage sowie ich teilen diese Meinung, dass wir als Forscher_innen uns damit der Möglichkeit berauben, die Bandbreite der unterschiedlichen Herangehensweisen zu verstehen, und dass wir infolgedessen in einem bloßen, isolierten Aufrechterhalten der eigenen Disziplinen ohne das Erkennen von Zusammenhängen nicht mehr fähig sein werden, aktuelle Forschung zu evaluieren (cf. THOMAS 2013: 27).

2.2 Die ersten Unternehmungen im Bereich der SLA in Antike, Mittelalter und Humanismus

„Un escritor no escoge sus temas, son los temas quienes lo escogen.“
Mario Vargas Llosa

Aus den genannten Gruppen lässt THOMAS in ihrem Beitrag Marcus Fabius QUINTILIANUS, Dante ALIGHIERI und Benedetto VARCHI aufgrund ihrer nachweislichen Beschäftigung mit ‚Fremd’sprachen und ihren Ansichten als Pioniere erscheinen (cf. THOMAS 2013: 29).

QUINTILIANUS (35/40-97 n. Chr.) wirkte als Rhetoriklehrer im ersten Jahrhundert nach Christus in Rom und entwickelte eine Art Curriculum für einen bilingualen Sprachunterricht in Latein und Altgriechisch für Kinder ab sieben Jahren. Latein und Altgriechisch waren somit beide gewissermaßen Erstsprachen, in denen viele Kinder aus wohlhabenden Familien Vorkenntnisse mitbrachten (cf. THOMAS 2013: 29).

QUINTILIANUS betonte in seinem Werk *Institutio Oratoria*, dass er beide Sprachen gleichermaßen behandelt wissen wollte, sodass sie sich gegenseitig kein Hindernis sind³ (cf. QUINTILIANUS, I.1.14; cf. BUTLER 1920: 27). Daraus kann man schließen, dass er es immerhin für möglich hielt, dass sich im gleichzeitigen Erwerbsprozess mehrerer Sprachen die Zielsprachen gegenseitig im Weg stehen könnten. THOMAS betont auch, dass in dem Zitat kenntlich wird, dass QUINTILIANUS beide Sprachen für ebenbürtig hielt und für ihn keine der beiden Priorität gegenüber der anderen hatte. Seine Betrachtungsweise entzieht sich insofern der heute gebräuchlichen, chronologischen Aufzählung der erlernten Sprachen eines Sprechers/einer Sprecherin, als er keinerlei Überlegungen hinsichtlich der Rolle der Erstsprache anstellte (cf. THOMAS 2013: 29).

³ „Non longe itaque Latina subsequi debent et cito pariter ire. Ita fiet ut, cum aequali cura linguam utramque tueri coeperimus, neutra alteri officiat.“ (QUINTILIANUS I.1.14)

Das Lernen des Lateinischen soll daher nicht viel später, sondern rasch und gleichzeitig [mit dem Griechischen] einhergehen. Wenn wir beginnen, beiden Sprachen gleichermaßen Aufmerksamkeit zu schenken, so wird es geschehen, dass keine der anderen hinderlich ist.

Dante ALIGHIERI (1265-1321) hingegen unterschied in seiner Schrift *De vulgari eloquentia* Umgangssprachen, die man durch Imitation erlernt und die der unmittelbaren Kommunikation dienen, von Kunstsprachen, die man durch intensive Beschäftigung mit der jeweiligen Sprache erlernt und die dem klassischen Literaturstudium dienen. Seine Absicht beim Verfassen der Schrift war aber, die Umgangssprachen in ihrem Prestige zu stärken, wenn auch zu Lasten der Kunstsprachen, in diesem Fall vor allem Latein. ALIGHIERI unternahm für sich eine beginnende Differenzierung von Umgangssprache und Kunstsprache, die in einem gewissen Analogieverhältnis zur heutigen Vorstellung von Erstsprache (L1) und Fremdsprache⁴ (L2, L3 etc.) stehen könnte. Erstere nannte ALIGHIERI *eloquentia vulgaris*, was übersetzt dem Terminus der *Volkssprache* entspricht. Diese lernen Kleinkinder, wenn sie beginnen, die unterschiedlichen Geräusche ihrer Umgebung zu unterscheiden. Eine zweite Sprache zu beherrschen ist laut ALIGHIERI mit viel Zeitaufwand und Mühe verbunden. Im Kontext heutiger Forschung erscheint besonders seine Formulierung interessant, dass diese zweite Sprache uns von Beginn an innewohnt⁵ (cf. ALIGHIERI I.1.2-3, BOTTERILL 1996: 2-3).

Seine Argumente für die bevorzugte Behandlung der *eloquentia vulgaris* sind die Tatsachen, dass sie die erste war, die von der Menschheit gebraucht wurde, dass sie selbst von der

⁴ Der Terminus der Zweitsprache wäre eine höchst unpassende Übersetzung, da ALIGHIERI unter seinem Begriff der Kunstsprachen vor allem klassisches Latein und Altgriechisch verstand, wobei ausschließlich ein (für damalige Verhältnisse) ‚gesteuerter‘ Erwerb stattfinden konnte. Zu bedenken gilt in Bezug auf seine vorläufige Differenzierung, dass jene Kunstsprachen in ihrer ausschließlich schriftlichen Tradierung zwangsläufig eine anspruchsvollere Stilistik enthalten als die alltäglichen Kommunikationssituationen einer Umgangssprache.

⁵ „*Vulgarem locutionem asserimus quam sine omni regula nutricem imitantes accipimus. Est et inde alia locutio secundaria nobis, quam Romani grammaticam vocaverunt. Hanc quidem secundariam Greci habent et alii, sed non omnes: ad habitum vero huius pauci perveniunt, quia non nisi per spatium temporis et studii assiduitatem regulamur et doctrinamur in illa.*“ (ALIGHIERI I.1.2-3)

Wir erlernen die Volkssprache, die wir uns ohne jede Instruktion aneignen, indem wir unsere Amme nachahmen. Von dieser Zeit an wohnt auch eine andere, zweite Sprache in uns, die die Römer *grammatica* nannten. Diese ‚Zweit‘sprache beherrschen zwar die Griechen und andere Leute, jedoch nicht alle: Wenige erreichen aber eine fließende Beherrschung dieser Sprache, weil wir nur über längere Zeit hinweg und mit eifriger Ausdauer darin sattelfest werden können.

ganzen Welt verwendet wird und dass sie uns natürlich erscheint ^{6, 7} (cf. ALIGHIERI I.1.4; cf. BOTTERILL 1996: 2-3). ALIGHIERI beschrieb den Unterschied zwischen Volks- und Kunstsprache zwar als einen signifikanten, ging aber nicht genau auf einen gegenseitigen Einfluss von Sprachen im gleichzeitigen Erwerbsprozess ein (cf. THOMAS 2013: 29).

Der italienische Humanist Benedetto VARCHI (1503-1565) hat in seinem Text aus dem Jahr 1570 die Unterscheidung ALIGHIERIS weiterentwickelt, indem er nebst der Unterteilung in „*lingue natie, proprie e nostrali*“ und „*lingue non natie, aliene o forestiere*“ (cf. VARCHI 1804 [1570]: 211) der Erstsprache eine Art Natürlichkeit zuschreibt. Diese Fremdsprache ist also eine, die man nicht natürlicherweise spricht, sondern die man sich durch das „*Bemühen im Laufe der Zeit, durch unterrichtende Lehrer, Sprecher und das Lesen von Büchern aneignet*“⁸ (cf. VARCHI 1804 [1570]: 211). Für VARCHI unterscheiden sich Erst- und Fremdsprachen nicht an sich, sondern nur in Bezug auf den Sprecher (was ALIGHIERI nicht so gesehen hatte). Was für einen Sprecher die native Erstsprache inklusive ihrer Natürlichkeit ist, ist für einen anderen Sprecher eine Fremdsprache und vice versa. Diese intellektuelle Feststellung gilt laut THOMAS als besonders bedeutsam für die Geschichte einer konzeptualisierten Fremdsprachenerwerbsforschung (cf. THOMAS 2013: 29f).

⁶ „*Harum quoque duarum nobilior est vulgaris [locutio]: tum quia prima fuit humano genere usitata; tum quia totus orbis ipsa perfruitur, licet in diversas prolationes et vocabula sit divisa; tum quia naturalis est nobis, cum illa potius artificialis existat.*“ (ALIGHIERI I.1.4)

Die Volkssprache ist auch die bekanntere der beiden Sprachen:

weil sie die erste war, die von der Menschheit häufig gebraucht wurde;

weil sich der ganze Erdkreis ihrer bedient, obgleich sie sich in unterschiedliche Aussprachen und in verschiedene Wörter unterteilt;

weil sie uns als natürliche Sprache erscheint, während die andere Sprache vielmehr als Kunstsprache auftritt.

⁷ Es handelt sich die Fußnoten 3,5 und 6 betreffend ausschließlich um eigenständige Übersetzungen.

⁸ „*Le lingue non natie, le quali noi chiamiamo aliene, ovvero forestiere, sono quelle le quali non si favellano naturalmente, ma s'apprendono con tempo, e fatica, o da chi le insegna, o da chi le favella, o da' libri.*“ (VARCHI 1804 [1570]: 211)

2.3 Die Rolle der L1 in den kontrastiven Ansätzen des 20. Jahrhunderts [1920er- bis 1960er-Jahre]

„Facere docet philosophia, non dicere.“
Seneca, epistulae morales 20,2

Einige renommierte Wissenschaftler_innen, die sich mit dem chronologischen Werdegang der SLA beschäftigen, versuchen, diesen objektiv zu beschreiben und verwenden als einen markanten Meilenstein die Rolle der L1, also der Erstsprache der L2-Lernenden. Je nachdem, wie sie sich im Laufe der Zeit veränderte und welche Potentiale ihr eingeräumt wurden, lassen sich daran bestimmte Trends ablesen. Ausgehend von dieser bedeutsamen Rolle, schlagen die Autor_innen chronologischer Abrisse der SLA im Zusammenhang mit der L1 gerne ein neues Kapitel auf (cf. THOMAS 2013: 32-35; cf. ORTEGA 2009: 31-54; cf. ELLIS Rod²2015: 117-139).

Leonard BLOOMFIELD (1887-1949) war ein amerikanischer Strukturalist, der sich für die Etablierung der Linguistik als ‚Natur‘wissenschaft – und somit ein ‚mehr‘ als nur eine kulturhistorische Facette – einsetzte. Die historisch-komparative Linguistik dominierte anhand ihrer diachronen Untersuchungen damals die europäischen Universitäten. In BLOOMFIELDS Ära nahm jedoch allmählich eine synchrone Herangehensweise einen ebenbürtigen Platz ein⁹ (cf. THOMAS 2013: 30).

Die Amerikaner Charles Carpenter FRIES (1887-1967) und sein Schüler Roland LADO (1915-1995) prägten die Kontrastivanalyse, die der Erstsprache von Lerner_innen eine bedeutende Rolle beimisst, indem sie davon ausgingen, dass Lerner_innen Eigenschaften der L1 auch für die L2 voraussetzen – von der Lexik über die Aussprache bis zu kulturellen Konventionen. Somit erhielten sie als Empfehlung für unterrichtende Lehrer das Ergebnis einer ‚Vermeidungsstrategie‘, bei der die Lerner_innen besonders (manchmal fast ausschließlich) auf Unterschiede aller Art von L1 und L2 aufmerksam gemacht wurden. LADO machte die Kontrastivanalyse populär und entwickelte sie weiter. FRIES war ein Strukturalist und Deskriptivist im Sinne eines Strukturalismus oder einer synchronen Sprachwissenschaft und

⁹ Synchronie und Diachronie sind zwei Perspektiven auf die Sprache: Die synchrone Perspektive betrachtet die Sprache zu einem bestimmten Zeitpunkt, während die diachrone Perspektive die Sprache in ihrer Veränderung im Laufe der Zeit betrachtet. Die Terminologie geht auf DE SAUSSURE et al. (cf. 1967) zurück.

somit im Gegensatz zur historischen Linguistik, also einer diachronen Sprachwissenschaft (cf. THOMAS 2013: 31).

Dieser (amerikanische) Strukturalismus nahm an, dass eine Sprache in immer größer werdende Einheiten unterteilbar ist, beginnend bei der kleinsten Einheit des Phonems. Somit enthielten die zugehörigen Kontrastivanalysen einen Vergleich von L1 und L2 in Bezug auf jede dieser ‚atomischen‘ Einheiten. Dieser wissenschaftlichen und empirischen Herangehensweise wurde von den Strukturalisten eine hohe Bedeutung beigemessen. Die Kontrastivanalyse war auch deshalb ein wichtiges, strukturalistisches Werkzeug, weil sie die Systematisierbarkeit aller Sprachen und die Analysierbarkeit mittels strukturalistischer Konzepte als gegeben betrachtete (cf. THOMAS 2013: 31).

Bei einer Kontrastivanalyse wird eine Sprache konkret einer anderen gegenübergestellt, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzuhalten. Diese werden als Grundlage für den Fremdsprachenunterricht verwendet, indem die Lerner_innen vor allem die Unterschiede von L1 und L2 lernen sollen (cf. BUßMANN 2008: 371). Man verwendet den Begriff des positiven Transfers, wenn ein Phänomen bei beiden gleichartig vorkommt und übernommen werden kann. Unter Interferenz versteht man Unterschiede, die womöglich zu Fehlern führen könnten (cf. BUßMANN 2008: 748). Das Ziel dabei ist ein deskriptiver Vergleich, der eine Voraussage über mögliche Lernschwierigkeiten enthält, und eben keine überblicksartige Sprachtypologie, die einzelne Sprachen zu typisieren versucht (cf. THEISEN 2016: 12). Durch all diese Annahmen und empirischen Untersuchungen wurde von nun an der L1 im Fremdsprachenerwerb eine völlig andere Rolle eingeräumt als zuvor (cf. THOMAS 2013: 31).

2.4 Die Abkehr von der Kontrastivanalyse und die Ablösung durch die Generative Grammatik [1960er-Jahre]

„Nichts geht jemals vorbei, bis es uns gelehrt hat, was wir wissen müssen.“
Pema Chödrön

Dennoch geriet die kontrastive Linguistik bzw. Kontrastivanalyse in Kritik, zu viele andere Faktoren des Fremdsprachenerwerbs völlig außer Acht zu lassen. Sie machte als Forschungsrichtung wenige Fortschritte und verlor an Aufmerksamkeit – mit der Ausnahme

von einem ‚revival‘ in den 1990er-Jahren, als Forscher begannen, Corpora zu erstellen, aufgrund derer wiederum einige kontrastive Studien entstanden (cf. KÖNIG/GAST ³2012: 1f.,7).

In den späten 1960er-Jahren nahm das Vertrauen in die Kontrastivanalyse kontinuierlich ab. Mehrere Studien zeigten, dass bei Unterschieden von L1 und L2 der Erwerb nicht unbedingt eingeschränkt war und dass ebenso bei Ähnlichkeiten von L1 und L2 nicht automatisch von einer fehlerfreien Anwendung ausgegangen werden konnte (cf. DUŠKOVÁ 1969: 11; für L1 Tschechisch und L2 Englisch). Zusätzlich fand zu dieser Zeit eine Neueinschätzung des Amerikanischen Strukturalismus statt, da der Ansatz der Generativen Grammatik den Widerwillen der Strukturalisten, eine Sprache außerhalb des Messbaren zu analysieren, aufbrach. Die Generativisten betrachteten den empirischen Ansatz als beschränkt, da er die Kreativität im alltäglichen Sprachgebrauch außer Acht lässt, welcher laut generativem Ansatz eine angeborene Kompetenz ist und nicht, wie von den Strukturalisten behauptet, ein erlerntes Repertoire. Gemeinsam war den beiden Strömungen allerdings die Anerkennung der Linguistik als eine *Naturwissenschaft* (= science), deren Phänomene systematisch und regelgesteuert jederzeit analysierbar sind. THOMAS sieht auch einen wissenschaftlichen Konsens in der von den Strukturalisten gepflegten geordneten Zerlegung der linguistischen Phänomene auf unterschiedlichen Ebenen. Diese Charakteristika des Amerikanischen Strukturalismus wurden von jener neuen Generation von Linguisten übernommen, die sich von strukturalistischen Errungenschaften wie der Kontrastivanalyse distanzierte¹⁰ (cf. THOMAS 2013: 31f.).

¹⁰ Als Randbemerkung fügt THOMAS hinzu, dass fälschlicherweise behauptet wurde (cf. DULAY/BURT/KRASHEN 1982: 98, besonders 140f.; cf. LARSEN-FREEMAN/LONG ¹1994: 55), dass die berühmte Zurückweisung CHOMSKYS (cf. CHOMSKY 1959) der behavioristischen Sprachpsychologie nach F. B. SKINNER die Kontrastivanalyse entkräftet hätte. THOMAS stellt in diesem Zusammenhang klar, dass die Kontrastivanalyse nicht auf dem Behaviorismus begründet war. Sie argumentiert dies mit der humanistischen Einstellung FRIES, der jenes, auf ein Reiz-Reaktions-Modell beschränkte, menschliche Verhalten folglich ablehnte (cf. POCKLINGTON 1990: 43). Ihrer Ansicht nach ist es historisch getreulicher, die Aufgabe der Kontrastivanalyse – deren Infragestellungen allein genug waren, um sie anzuzweifeln – unabhängig vom Schicksal des Behaviorismus zu betrachten (cf. THOMAS 2013: 32).

2.5 Ein Duell!? *Formalist approach* versus *Interlanguage* [1960er- und 1970er-Jahre]

„Ich hatte nie Schwierigkeiten, gegen etwas zu sein.
Ich hatte mehr Schwierigkeiten, für etwas zu sein.“
Rudolf Augstein

Genau an diesem Punkt kennzeichnet Lourdes ORTEGA den Beginn der *SLA* als eigenständige Forschungsrichtung. Ihrer Charakteristik nach repräsentierte dieser Neubeginn als eine Abkehr von der Kontrastivanalyse den ersten Wendepunkt in der Geschichte der Linguistik am Übergang von der deskriptiven zur angewandten Sprachwissenschaft. Forscher_innen begannen statt einer bloßen Gegenüberstellung zweier Sprachen nun spontansprachliche Äußerungen von Lernenden zu untersuchen. Es entstanden Corpora aus den gesammelten mündlichen und schriftlichen Sprachproduktionen – sowohl von *native speakers* als auch von Fremdsprachenlernenden (cf. ORTEGA 2009: 111; cf. BUßMANN 2008: 378f.).

Laut Lourdes ORTEGA mündet die neue Forschungsrichtung der *SLA* in zwei, bei ihr gegensätzlich dargestellte Theorien, die deren Entwicklung von Beginn an maßgeblich prägten (cf. ORTEGA 2009: 110f.):

„In the study of learner language there are two traditions: *interlanguage studies* and *formal linguistic studies of L2 acquisition*.“ (ORTEGA 2009: 110)

Diese beiden Ansätze stehen in Beziehung zur Theorie der *Universal Grammar*, die Noam CHOMSKY in der 1980er-Jahren verbreitete und deren Aufstreben laut ORTEGA den zweiten Wendepunkt in der Geschichte der *SLA* markiert. Jener Ansatz, der das angeborene Vorhandensein einer *Universal Grammar* in jedem Individuum annimmt, wurde nicht nur für die Forschung im Bereich des Erstspracherwerbs prägend, sondern auch von Forscher_innen im Bereich der *SLA* aufgenommen und weitergedacht, zum Beispiel von WHITE (cf. 1985; siehe Kapitel 2.6) (cf. ORTEGA 2009: 111).

Obwohl die *Universal Grammar* nach CHOMSKY bis heute sogar über die Linguistik hinaus große Anerkennung genießt und auch in der *SLA* nicht mehr wegzudenken ist, etablierten sich dennoch die beiden oben genannten wissenschaftlichen Ansätze. Indem, wie sie Erkenntnisse aus der *SLA* ver- und erarbeiten, unterscheiden sich durch ihre Herangehensweise an die Entwicklung der Lernersprache ein *formalist approach* und eine Annäherung, die von der Theorie der *Interlanguage* geprägt ist. Diese beiden Zugänge werden von ORTEGA quasi als Opponenten dargestellt (cf. ORTEGA 2009: 111f.).

2.5.1 Der *formalist approach*

ORTEGA beschreibt den *formalist approach* als einen von zwei Lehren geprägten Zugang: der Lehre des *nativism* und der *domain specificity* (auch *modularity*). Der *nativism* greift die Annahme auf, dass jedem Menschen ein Basiswissen an Grammatik innewohnt, noch bevor er erste Erfahrungen mit einer Sprache macht. Die *domain specificity* postuliert, dass im menschlichen Gedächtnis ein Sprachmodul existiert, das von anderen Modulen getrennt das Sprachenlernen und den Sprachgebrauch verarbeitet. Die Forschungsrichtung betont die Beschreibung und das Messen von Kompetenz, nicht von Sprachentwicklung. In sogenannten *grammaticality judgements* werden Teilnehmer_innen gebeten, zu beurteilen, ob nach ihrer Einschätzung eine sprachliche Äußerung grammatikalisch akzeptabel ist (cf. ORTEGA 2009: 111). Der Grund für dieses methodische Vorgehen ist folgender:

„This is because researchers value evidence about learner’s tacit intuitions of language, especially when the intuitions speak to abstract UG phenomena that are unlikely to be known from exposure to L2 input alone, from knowledge of the L1 or from explicit instruction.“
(ORTEGA 2009: 111, zitiert nach SCHWARTZ/SPOUSE 2000)

Aus formalistischer Perspektive gesehen liefern sogenannte *grammaticality judgements* und *experimental data* adäquatere Einblicke in die Kompetenz von Lerner_innen als es mit Diskursdaten gelingt (cf. ORTEGA 2009: 111).

Es scheint, als würde ORTEGA die Generative Grammatik nach CHOMSKY als Grundlage für beide Theorien betrachten, wobei ihr der *formalist approach* eventuell nähersteht, da dessen Methodologie in Studien angewandt wird, die als beispielhafte Fortsetzung der Generativen Grammatik gelten. Die *Interlanguage* hingegen scheint sich neu zu positionieren, obwohl sie dennoch bestimmte Prinzipien übernimmt (siehe dazu folgendes Kapitel 2.5.2). Selbst wenn ORTEGAS Arbeiten eher der *Interlanguage* zuzuordnen sind (cf. ORTEGA 2009: 110), empfiehlt sie die Studien von HAWKINS (cf. 2001) und WHITE (cf. 1985) als exzellente spezialisierte Untersuchungen (cf. ORTEGA 2009: 112).

2.5.2 Die *Interlanguage*

Im Gegensatz zum *formalist approach*, bei dem von einem getrennten Sprachmodul im menschlichen Gedächtnis ausgegangen wird (cf. ORTEGA 2009: 111), gehen Forscher_innen der *Interlanguage* davon aus, dass dieselben kognitiven Lernmechanismen, die Menschen sämtliche Informationen zu lernen und zu verarbeiten helfen, auch an der Verarbeitung von

sprachlichen Informationen beteiligt sind. So können Menschen aus ihrer sprachlichen Umgebung genauso Regelmäßigkeiten ableiten und extrahieren. Der Forschungsbereich der *Interlanguage* legt den Fokus auf die Sprachentwicklung und deren Beschreibung, nicht auf Kompetenzmessung. Dabei werden gleichermaßen elizitierte Daten als auch spontansprachliche Produktionen verwendet. Letztere werden bevorzugt, da man hierdurch einen besseren Einblick in den Sprachgebrauch in Echtzeit und in verschiedenen kommunikativen Kontexten bekommt, was für die Erforschung der sprachlichen Entwicklung als besonders nützlich gilt (cf. ORTEGA 2009: 112f). ORTEGA bezeichnet die *Interlanguage* als „*language system that each learner constructs at any given point in development*“ (ORTEGA 2009: 110). Dieses selbsterzeugte Sprachsystem ist eine Art Zwischenstadium oder Zwischensprache, weshalb der Begriff der *Interlanguage* heute meist für jene ‚Sprache‘ verwendet wird, die Schüler_innen und Lerner_innen einer Fremdsprache gebrauchen und die sich in einem Entwicklungsstadium befindet und deshalb mit einer *near-nativeness* noch wenig gemeinsam hat (cf. RICHARDS/SCHMIDT ⁴2013: 293f.).

Die Artikel *The significance of learner's errors* von Stephen Pit CORDER (cf. 1967) und *Interlanguage* von Larry SELINKER (cf. 1972) bildeten laut THOMAS damals den symbolischen Ursprung einer modernen, zeitgemäßen SLA (cf. THOMAS 2013: 37; cf. ELLIS Rod ²2015: 9). In diesem Forschungsbereich der *Interlanguage* verortet Rod ELLIS auch die Arbeiten zu Erwerbsreihenfolgen und Erwerbssequenzen, die heute als Entwicklungssequenzen bezeichnet werden. Diese Studien entstanden erstmals in den 1960er- und 1970er-Jahren und sind auch heute immer noch präsent, wenn auch nicht mehr so häufig wie damals. Die früheren Arbeiten waren sehr deskriptiv orientiert und umfassten das Sammeln und Analysieren von Äußerungen der Lerner_innen. Spätere Forschungsvorhaben waren theoriegeleitet und untersuchten spezifische Hypothesen, die den Erwerb eines grammatikalischen Merkmals zeitlich vor einem anderen betreffen. In diesen Bereich fallen laut ELLIS auch die Studien von Manfred PIENEMANN zur *Processability Theory* (cf. ELLIS Rod ²2015: 9).

Wie schon erwähnt, bestand damals großer Zweifel an der weit verbreiteten Ansicht, dass beim Erlernen einer Fremdsprache die L1 quasi ‚überwunden‘ werden muss, um korrekte Sprachgewohnheiten der L2 auszubilden. Diese Annahme war von nun an schwer mit jenen

Ergebnissen in Einklang zu bringen, die allmählich Beweise für eine ähnliche Erwerbsreihenfolge bei allen Lerner_innen, unabhängig von deren L1, lieferten (cf. ELLIS Rod ²2015: 8f.).

Aus diesem Grund schlug CORDER vor, dass zumindest einige der Strategien, die ein_e Fremdsprachenlerner_in übernimmt, substantiell dieselben sind, anhand derer die L1 erworben wird (cf. CORDER 1967: 164; cf. ELLIS Rod ²2015: 9). Somit existiere nach CORDER ein sogenannter *built-in-syllabus* (cf. CORDER 1967: 166), welcher einzelne Prozesse regelt und steuert, wenn die Grammatik der L2 erworben wird. Diese L2-Grammatik im Gedächtnis der Lerner_innen zeigt eine Art interne Logik, die unabhängig davon ist, inwieweit sie den Charakteristika der Grammatik eines *native speaker* derselben Sprache entspricht (cf. THOMAS 2013: 37).

Larry SELINKER (cf. 1972) hat folglich den Terminus *Interlanguage* für jene mentale Grammatik geschaffen, die ein_e Lerner_in ständig konstruiert und wieder rekonstruiert (cf. ELLIS Rod ²2015: 9).

Charakteristisch für die *Interlanguage* als wissenschaftliche Theorie ist, dass in diesem Rahmen zu Beginn besonders der Erstspracherwerb (der L1) von Kleinkindern untersucht wurde (cf. ORTEGA 2009: 110f.; cf. ELLIS Rod ²2015: 8). KLIMA/BELLUGI konnten 1966 zeigen, dass syntaktische Strukturen, wie z.B. die Verneinung, in einer Sequenz von *stages* von Kindern erworben werden (cf. KLIMA/BELLUGI 1966: 200-204). Ebenso konnte BROWN 1973 nachweisen, dass Kleinkinder mit L1 Englisch einige Morpheme in mehr oder weniger derselben Reihenfolge erwarben (cf. BROWN 1973: 408). Diese Ergebnisse motivierten die Forscher_innen der SLA, zu untersuchen, ob im L2-Erwerb ähnliche Erwerbsreihenfolgen bzw. Erwerbssequenzen auftreten. Zahlreiche Studien, die Kinder wie Erwachsene einbezogen, konnten nachweislich vorlegen, dass im natürlichen L2-Erwerb ähnliche, aber wohlgemerkt nicht identische Erwerbsreihenfolgen und -sequenzen bestehen (cf. ELLIS Rod ²2015: 8; cf. DULAY/BURT 1973: 252; cf. CANCINO/ROSANSKY/SCHUMANN 1978: 229f.). Weitere Studien hingegen (cf. DULAY/BURT 1974a), schienen weniger eine möglichst vollständige Kongruenz der Erwerbssequenzen von L1- und L2-Lerner_innen in den Vordergrund zu stellen (die sich in späteren Studien auch weniger deutlich nachweisen lässt), sondern interpretierten diese Ergebnisse auf einer Metaebene dem *built-in-syllabus*

nach CORDER entsprechend (cf. THOMAS 2013: 37). Im Falle von DULAY/BURT wurden mehrere hundert Kinder mit L1 Spanisch oder Chinesisch in Bezug auf den L2-Erwerb von Englisch getestet, wobei im Wesentlichen die gleiche Erwerbsreihenfolge bei allen Kindern nachgewiesen werden konnte (cf. DULAY/BURT 1974a: 51f.). Jene Erwerbsreihenfolge für Englisch als L2 deckte sich aber nicht mit der L1-Erwerbsreihenfolge bei englischsprachigen Kindern nach BROWN (cf. 1973) (cf. DULAY/BURT 1974b: 257; cf. ROHDE 1997: 78 [Tabelle]). Dabei betonte man schlussfolgernd, dass Erwerbsprozesse von L2-Lerner_innen weniger vom Einfluss der L1 als von inhärenten Dispositionen beeinflusst werden (cf. THOMAS 2013: 37).

Jene fragwürdige Analogie der Erwerbsprozesse von L1 und L2 stieß somit endgültig an ihre Grenzen. Zudem erkannte man, dass jedes normal entwickelte Kind erfolgreich seine L1 erwirbt, selbst wenn es dabei in Bezug auf die Sprachrichtigkeit oder den Sprachgebrauch Unterschiede gibt. Im Gegensatz dazu, erreichen die meisten L2-Lerner_innen keine vollständig ausgeprägte Grammatikkompetenz in der Fremdsprache und bleiben gewissenmaßen an einem Punkt in der Entwicklung stehen. Dieses von SELINKER (1972) als *fossilization* bezeichnete Phänomen ereignet sich, wenn L2-Lerner_innen aufhören, sich zu verbessern, obwohl deren *Interlanguage* nicht vollständig mit dem System der Zielsprache übereinstimmt (cf. ELLIS Rod 2015: 9).

Während DULAY/BURT (cf. 1973; 1974a; 1974b) bei ihren Studien von gesammeltem Datenmaterial und Corpora ausgingen und versuchten, das darin gefundene System zu erklären und zu interpretieren, begannen Forscher_innen in den 1980er-Jahren dieses Modell umzukehren, und bereits formulierte Hypothesen zu testen, wie es auch in den Sozialwissenschaften üblich war. Dabei gehen sie von einer theoretisch motivierten Restriktion aus und folgern, was als Beweis für die Präsenz oder Absenz dieser Restriktion in der *Interlanguage* der Lerner_innen gelten kann. Anschließend testen sie diese Prognosen gegen elizitierte Daten oder Beobachtungsdaten (cf. THOMAS 2013: 37f.). Rod ELLIS beschreibt diesen Trend mit „a general move from ‚description‘ to ‚explanation‘ of L2 acquisition“ (cf. ELLIS Rod 1992: 5f.). Durch die Beiträge der Form der *explanation* wurde die Konzeptualisierung der inhärenten Fähigkeiten der L2-Lerner_innen vorangetrieben (cf. THOMAS 2013: 37f.).

2.6 Die Rolle der L1 – eine Rekonzeptualisierung als richtungsweisender Meilenstein [1970er- und 1980er Jahre]

*„Every man is in certain respects like all other men,
like some other men
and like no other men.“*

(cf. KLUCKHOHN/MURRAY 1953: 53)

Unabhängig der Etiketten, die ORTEGA den einzelnen Studien aufgrund ihrer Methodologie im Nachhinein aufprägt, wuchs die *Universal Grammar* in der SLA über alle Forschungsbereiche hinweg zu einer wissenschaftlich fundierten Grundannahme heran. ORTEGA beschreibt in diesem Zusammenhang einen weiteren Wendepunkt in der Geschichte der SLA, diesmal in den 1980er-Jahren:

„As a result, researchers began to take seriously the possibility that an innate Universal Grammar would constrain L2 acquisition, as it was believed to constrain L1 acquisition. Since then, SLA researchers with training in formal linguistics have also pursued the study of the mental representations of grammar that learners build, with the aim to describe the universal and innate bounds of such knowledge.“ (ORTEGA 2009: 111)

Abgesehen von diesem wissenschaftlichen Konsens, drängte sich weiterhin der Bedarf einer zufriedenstellenden Definition der Rolle der L1 auf. In erster Linie ist dies ein Forschen nach einem vorhandenen, nachweisbaren Einfluss der L1 auf den L2-Erwerb. In weiterer Folge ist man auf der Suche nach konkreten, vorstellbaren Erklärungen, wie und wo dieser Einfluss erkennbar wird.

Die Wissenschaftler dieser Ära überdachten die Annahme, dass die L1 einen strengen formativen Einfluss auf den L2-Erwerb habe. In Studien mit Proband_innen von unterschiedlicher L1, wobei sich darunter sowohl Kinder als auch Erwachsene befanden, wurde kein Einfluss der L1 auf die Erwerbsreihenfolge englischer Morphosyntax (in der L2) gefunden (cf. DULAY/BURT 1973: 256; cf. BAILEY/MADDEN/KRASHEN 1974: 235). Diese Ergebnisse in Reaktion auf die Kontrastivanalyse stießen bald auf Gegenargumentationen unterschiedlicher Art. Studien der 1970er- und 1980er-Jahre belegten die weit verbreitete Intuition, dass die L1 doch eine Rolle im L2-Erwerb spielt, vermutlich die *accuracy*, Vermeidungsstrategien und provisorische Hypothesen der L2-Lerner_innen betreffend. Der Wirkungseffekt zeige sich laut GASS/SELINKER demnach auf unterschiedliche Weise in verschiedenen L2-Erwerbskontexten (GASS/SELINKER ³2008: 136-151). Somit erreichte die

Konzeptualisierung der Rolle der L1 einen fließenden *status crescendi* in den 1970er- und 1980er-Jahren. Zu dieser Zeit entwickelte sich sehr schnell eine Forschungsmethodologie, die vorangegangene empirische Studien entkräftete. Überdies kamen zur Generativen Grammatik viele unterstützende Beiträge wie auch Kritik hinzu, die zu verstehen versuchten, wie Menschen eine Sprache erwerben. Die ersten Pioniersversuche waren explorativer Natur, aber Forscher_innen wie WHITE (cf. WHITE 1985) begannen schließlich konkretere Vorschläge zu liefern, von welchen Beiträgen ausgehend sich neue Konzeptionen der Rolle der L1 im L2-Erwerb entwickelten (cf. THOMAS 2013: 32f.).

2.6.1 Exkurs: Lydia WHITES Studie in Bezug auf Spanisch (cf. WHITE 1985)

Lydia WHITE legte in den 1980er-Jahren eine repräsentative Studie vor, die im Hinblick auf die Eigenschaften des Spanischen hier kurz vorgestellt wird. WHITE hat mittels *grammaticality judgements* getestet, ob Lerner_innen von Englisch als L2, deren L1 entweder Spanisch oder Französisch ist, englische Sätze mit Nullsubjekt eher für korrekt oder inkorrekt halten. Spanisch ist demnach eine sogenannte *pro-drop*-Sprache, da es Sätze mit Nullsubjekt erlaubt, während Französisch diese Eigenschaft nicht besitzt. Ebenso ist eine Inversion von Subjekt und Verb in Deklarativsätzen möglich, wie beispielsweise *Vino Juan*. Davon ausgehend, dass dieses Phänomen der L1 in der L2 Englisch beibehalten wird, müssten bei dem Test von WHITE somit die Lerner_innen mit L1 Spanisch bessere Ergebnisse erzielen (cf. EUBANK 1991: 31 [Introduction]).

Die Resultate waren allerdings gemischt: Während die Lerner_innen mit L1 Spanisch mehr Sätze mit Nullsubjekt als korrekt eingestuft hatten, beurteilten sie die Inversionssätze ähnlich wie jene Lerner_innen mit L1 Französisch (cf. WHITE 1985; cf. THOMAS 2013: 33f.).

Die Arbeit von WHITE (cf. 1985) orientierte sich an der Erörterung von Prinzipien und Parametern der *Universal Grammar*, wozu THOMAS lobend meinte:

„Adopting a then-contemporary version of generative theory (Chomsky 1981 [hier: 1981a]), White accepted that a human language faculty imposes universal formal principles on the structure of natural language grammars.“ (THOMAS 2013: 33)

Es scheint, als hätte WHITE hier eine Art Vorreiterrolle eingenommen, um die Aspekte einer „complexity of crosslinguistic differences“ (THOMAS 2013: 33) auf einen gemeinsamen

Nenner zu bringen. Dadurch kam es zur Definition der *parameter-settings* als jene Elemente, in denen sich Sprachen voneinander unterscheiden und die in die Prinzipien einer *Universal Grammar* eingebettet sind.¹¹ Das zuvor erwähnte *pro-drop-parameter* ist eines davon (cf. WHITE 1985; 2003: 9; cf. THOMAS 2013: 33).

WHITE hat bei genauerer Betrachtung ihrer Studie herausgefunden, dass die einzelnen Lerner_innen gleichzeitig Nullsubjektsätze wie auch Inversionen akzeptierten oder umgekehrt beides ablehnten. Somit erforschte sie in ihrer Studie, dass anhand dieses erschlossenen *parameter-settings* (zu dem sich Nullsubjekt und Inversion zusammenschließen) der Erwerb des Grammatikwissens vorausgesagt werden konnte. Dies hat nichts mit der Produktion der dem *parameter-setting* innewohnenden spezifischen Patterns aus L1 und L2 zu tun und bedeutet auch, dass jene Patterns unabhängig von jeder Produktion im Grammatikwissen der Lerner_innen miteinander korrelieren (cf. WHITE 1985). In dieser Herangehensweise an das abstrakte, unbewusste Grammatikwissen, das sich in der Produktion nur teilweise widerspiegelt, sowie an eine neue, differenzierte Beschreibung der Rolle der L1 unterscheidet sich die Schule der *Generative Grammar* vom (amerikanischen) Strukturalismus. Einzelne Patterns der L1 wie Wort- oder Phrasenmodelle sind nicht jene Elemente, die automatisch auf die L2 übertragen werden. Vielmehr wird nun als Hauptort des Einflusses der L1 auf die L2 das Level des Sprachwissens des Lernalers/der Lernerin gesehen – ein Sprachwissen, dem linguistische Einheiten der L1 und deren Verteilung unterliegen. In diesem Sinne vermitteln universale Prinzipien und sprachspezifische *parameter-settings* offensichtlich die Transfereffekte aus der L1¹² (cf. THOMAS 2013: 33f.).

¹¹ Margaret THOMAS liefert an dieser Stelle den bildhaften Vergleich mit einem Menü im Restaurant. Während man bei Appetizer, Entrée und Dessert zwischen zwei Optionen wählen kann, sind die restlichen Gänge vorgegeben (cf. THOMAS 2013: 33).

¹² KELLERMANN schlug als Erklärung dafür – allerdings schon viel früher – eine psychotypologische *language distance* vor: Lerner_innen, die ihre L1 und L2 als ähnliche Sprachen wahrnehmen, werden eher aus dem Repertoire der L1 schöpfen als jene, die ihre L1 und L2 als unterschiedliche Sprachen wahrnehmen, unabhängig von der tatsächlichen, klassifizierten Sprachtypologie. Jene Wahrnehmung der Nähe bzw. Distanz zwischen den Sprachen kann natürlich nicht als einziger Einflussfaktor gelten (cf. ELLIS Rod 2015: 11; cf. KELLERMANN 1983: 114f., 128f.).

2.6.2 Das *logical problem* und der Zugang zur *Universal Grammar*

BLEY-VROMAN ist, wie auch WHITE, meiner Ansicht nach am methodologischen Übergang des *formalist approach* zur *Interlanguage* zu verorten. Er stellt das schon von CHOMSKY (cf. ²1965: 58) erörterte und im Nachhinein benannte *logical problem*¹³ vor und beschreibt es zunächst als „[T]he gap between available experience and attained competence, [which] is bridged by an innate Universal Grammar“ (BLEY-VROMAN 1990: 3). Diesen Prozess überträgt er auf den L2-Erwerb und stellt dabei fest, dass jene, von ORTEGA dem *formalist approach* zugeschriebene, *domain specificity* im Erwerbssystem von erwachsenen L2-Lerner_innen im Vergleich zu Kindern nicht nachweisbar ist. Erwachsene sind eben älter und somit im Stande, Lösungsstrategien anzuwenden, die sie auch außerhalb des Spracherwerbs verwenden. Sie haben daher nicht denselben Zugang zur *Universal Grammar* und einem separaten Sprachmodul, wie es bei Kindern der Fall ist, sondern bringen andere Voraussetzungen mit, mit welchen sie aber sehr wohl auch eine hohe Sprachkompetenz bzw. -performanz erreichen können. Dies verlangt seiner Meinung nach nicht zuletzt aus pädagogischer Sicht eine andere, altersgerechte Herangehensweise: BLEY-VROMAN versteht den L2-Erwerb von Erwachsenen als Komplement, nicht als Supplement zum L1-Erwerb von Kindern (cf. BLEY-VROMAN 1990: 45), und stellt somit ein imaginäres Ungleichzeichen zwischen den L1- und L2-Erwerb. Dafür erntete er Kritik von SCHWARTZ (cf. 1998: 155f.).

WHITE betont in ihrer Antwort auf seine Publikation, dass es sich primär um die Unterschiede der Erwerbsprozesse von Kindern und Erwachsenen handelt, nicht um Unterschiede des L1- und L2-Erwerbs per se. Sie kritisiert zudem die ungenaue Einordnung von Jugendlichen und Teenagern und deren nicht ausreichend definierten Zugang zur *Universal Grammar* (cf. WHITE 1990: 60).

2.7 Der *initial state* [1990er-Jahre]

„Nicht jene, die streiten sind zu fürchten, sondern jene, die ausweichen.“
Marie von Ebner-Eschenbach

Die Annahme eines Einflusses der L1 im L2-Erwerb, wie sie sämtliche Theorien und Studien der *Universal Grammar* im abstrakten Grammatikwissen des Lernalters/der Lernerin verorteten, besteht weiterhin. In den 1990er-Jahren interessierten sich Forscher_innen

¹³ Laut PIENEMANN (und im Gegensatz zum *developmental problem*): „What enables the learner to attain linguistic competence?“ (PIENEMANN 1998: 4) (siehe Kapitel 3.1.1).

dafür, die Anfangsphase, den sogenannten *initial state*, näher zu definieren, und überlegten, welche Ressourcen die Lerner_innen ohne jegliche Vorkenntnisse von Beginn an zur Verfügung hätten.

Ein Vorschlag, den SCHWARTZ/SPROUSE machten, nannte sich *full transfer* und bedeutet, dass Lerner_innen am Beginn sämtliche universale Prinzipien sowie L1-spezifische *parameter-settings* auch für die L2 voraussetzen. Sie behaupteten darüber hinaus, dass Lerner_innen eventuell *parameter-settings* zurücksetzen und neu einstellen, um Auffassungen in der L2 zuordnen zu können, wenn L1 und L2 sich unterscheiden, wobei sie allerdings nie den Zugang zum gesamten sprachlichen Repertoire verlieren. Sie gehen bei diesem radikalen Ansatz ihres *Full Transfer/Full Access Model* davon aus, dass Lerner_innen vollen Zugang zur UG haben und stellen folgende Behauptung auf: „[T]he initial state of L2 acquisition is the final state of L1 acquisition“ (SCHWARTZ/SPROUSE 1994; 1996: 40f.). Dieser *initial state* gilt als Ausgangspunkt der Konstruktion einer L2-Grammatik (cf. THOMAS 2013: 34).

Gegenvorschläge zum *full transfer* traten bald darauf in Erscheinung und es warf sich die Frage auf, welchen abstrakten Eigenschaften der L1-Grammatik welche Art von Bedeutung in der L2-Grammatik beizumessen sei. Dies ging mit der Annahme einer eingeschränkten Kapazität der Lerner_innen einher, eine Eigenschaft der L1 aufzugeben, wo sich L1 und L2 unterscheiden. So stellten VAINIKKA/YOUNG-SCHOLTEN die *Minimal Trees Hypothesis* auf, und erörterten anhand ausgewerteter Daten, dass im *initial state* von nicht instruierten Lerner_innen die L1 nur ihre lexikalischen Kategorien der L2, in diesem Fall Deutsch, auferlegt. Bestimmte Prinzipien, die diese lexikalischen Kategorien regeln, werden ebenso auf die L2-Grammatik projiziert, die aber frei von allen funktionalen Kategorien ist. Diese etablieren sich in der L2-Grammatik als ein eigenes Repertoire über die Zeit hinweg, in der die Lerner_innen mit der Zielsprache wiederholt konfrontiert werden (cf. VAINIKKA/YOUNG-SCHOLTEN 1994: 265f.; 267; 295f.; cf. THOMAS 2013: 34f.).

Dieser Zugang könne mit *Full Access/Minimal Transfer* bezeichnet werden, da der volle Zugang zur UG ebenfalls angenommen wird, der Transfer auf die L2 sich aber auf lexikalische Kategorien und infolgedessen z.B. auf die Wortreihenfolge aus der L1 beschränkt (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI/HÅKANSSON 2005: 88).

EUBANK kam zu dem Ergebnis, dass die Lerner_innen von Beginn an über eine L2-Grammatik verfügen, die lexikalische wie funktionale Kategorien umfasst. Für Lerner_innen gilt es jedoch, die Wertigkeiten, die diesen Merkmalen zugeordnet werden, in Verbindung mit der L2-Grammatik und deren (funktionalen) Kategorien zu erwerben. Er lässt bewusst die Frage unbeantwortet, ob die *UG* den L2-Erwerb einschränke, und merkt an, dass eine zufriedenstellende Antwort über die Ebene eines vollen oder limitierten Zugangs hinausgehen muss (cf. EUBANK 1996: 73; cf. THOMAS 2013: 35).

2.8 Die Ansätze des *social turn* und des *emergentism* [ab Mitte der 1990er-Jahre]

„Wer auf andre Leute wirken will, der muß erst einmal in ihrer Sprache mit ihnen reden.“
Kurt Tucholsky

2.8.1 Der *social turn*

Ab der Mitte der 1990er-Jahre begannen Wissenschaftler_innen eine fehlende Interdisziplinarität im Sinne der Berücksichtigung des sozialen Umfelds in der *SLA* zu beklagen. Sie behaupteten, dass der Erwerb und dessen Reihenfolge bzw. Entwicklung nicht (nur) vom sogenannten *built-in-syllabus* abhängen, sondern auch vom sozialen Kontext, in dem die Sprache erworben wird, und dass dabei eine gewisse Variabilität auftritt¹⁴ (cf. TARONE/LIU 1995: 109; cf. ELLIS Rod ²2015: 9).

Es folgte ein sogenannter *social turn* innerhalb der *SLA*, der diese Unzulänglichkeiten zu berücksichtigen versuchte. SCHUMANN unternahm 1978 schon einen ersten Versuch in diese Richtung und entwarf ein *Acculturation Model*, das die soziale Distanz zwischen L2-Lerner_in und der Zielsprache in den Fokus nimmt. Er konzentrierte sich dabei auf einen natürlichen Spracherwerb der Umgebungssprache und übertrug die sozialen Faktoren schlichtweg auf das darunterliegende kognitiv-interaktionistische Modell des Lernens (cf. SCHUMANN 1978: 27-50; cf. ELLIS Rod ²2015: 19).

¹⁴ Beispielsweise hat der in der Studie von TARONE/LIU genannte chinesischsprachige Bub Bob, der in Australien im Alter von 5-7 Jahren Englisch als L2 erlernte, in vier unterschiedlichen Interaktionskontexten seine Englischkenntnisse unterschiedlich gebraucht. Während er bei der Interaktion mit Lehrer_innen nur sehr einfaches Englisch benutzte, verwendete er bei der Interaktion mit Peers komplexeres Englisch. Aufgrund dieser Ergebnisse wird ein Abhängigkeitsverhältnis von Interaktionskontext bzw. sozialem Kontext und Variabilität angenommen. Es wird von Wissenschaftler_innen gefordert, dass jede adäquate Theorie zur *SLA* das Verhältnis von internen und kontextuellen Wirkungskräften berücksichtigt (cf. TARONE/LIU 1995: 115f., 123).

FIRTH/WAGNER lieferten 1997 eine überzeugendere Arbeit und zeigten auf, was heute unter *social-interactionist SLA* bekannt ist. Sie stellten die sozialen Interaktionen, in denen Lerner_innen in einer bestimmten sozialen Identität (wie zum Beispiel Elternteil, Arbeitnehmer, Freund) partizipieren, in den Mittelpunkt, die mitunter auch in einem mehrsprachigen oder Lerner-zu-Lerner-Setting stattfinden können (cf. FIRTH/WAGNER 1997: 285f.). NORTON ist der Meinung, dass Zweitsprachenlerner_innen im Stande sind, sich nicht als fehleranfällige Sprecher_innen, sondern bestenfalls als legitime L2-Sprecher_innen wahrzunehmen, und somit sehr wohl ihr Recht auf Kommunikation einfordern können (cf. NORTON 2000: 133-154). Beide dieser Ansätze bleiben jedoch schuldig zu erklären, wie der soziale Kontext und die Identität den L2-Erwerb beeinflussen. Folglich revidierten FIRTH/WAGNER 2007 ihren Ansatz, was als Fortschritt in Richtung der *sociocultural SLA* gesehen wird (cf. FIRTH/WAGNER 2007: 813; cf. ELLIS Rod ²2015: 20).

Diese *sociocultural SLA* sieht einen Erfolg, wenn die Lehrperson eine_n Schüler_in zum Erlernen neuer Konzepte befähigt, jedoch mit einem signifikanten Unterschied zur *Interaction Hypothesis* (cf. LONG 1996: 451-454). Nicht das Ausstatten der Lernenden mit Information – wie es bei der *Interaction Hypothesis* der Fall ist – sondern das Lernen in der Interaktion steht im Zentrum. Die Hinweise der Lehrperson werden im Laufe der Zeit reduziert, bis der/die Lerner_in selbstständig eine bestimmte Form korrekt anwenden kann. Zentral für Arbeiten aus diesem Bereich ist die Idee der *mediation* nach LANTOLF (cf. LANTOLF 2000: 1-26; cf. ELLIS Rod ²2015: 21f.).

2.8.2 Der *emergentism*

Der sogenannte *emergentism* soll am Ende dieses historischen Abrisses der *SLA* stehen, da in dieser Theorie kognitive wie soziale Dimensionen des Erwerbens und Lernens umfasst werden (cf. ELLIS Rod ²2015: 9).

Wie auch die *Skill-learning-theory* nach DE KEYSER (cf. 2007: 97-113), stellt auch der *emergentism* das Lernen einer Sprache mit dem Lernen einer anderen, beliebigen Fertigkeit gleich (siehe Kapitel 2.5.2). Deshalb sollte Sprachlernen auch anhand eines einfachen

Lernmechanismus erklärt werden, anhand dessen die vorhandenen Informationen aus der komplexen Umgebung verarbeitet werden¹⁵ (cf. ELLIS Nick C. 1998: 657).

THOMAS schreibt einigen Arbeiten dieser Forschungsrichtung zu, die Notwendigkeit eines sprachspezifischen Moduls (= *domain specificity*) zu umgehen bzw. (teilweise) auszuschließen. Indem, dass der *emergentism* jegliche inhärenten sprachspezifischen Fähigkeiten ausgrenzt, liegen seine Ursprünge in der empirischen Tradition der Philosophie, die die Entstehung menschlichen Wissens in der Erfahrung verortet. Innerhalb des Empirismus gibt es unterschiedliche Zugänge: Die einen sehen die Erfahrung als Notwendigkeit alles Erlernten, andere, wie schon vor langer Zeit John LOCKE, erwähnen die Reflexion als zusätzliche Fähigkeit zur sinnlichen Erfahrung: „*And the two great sources from whence spring all our ideas are sensation and reflection*“ (LOCKE/RAND 2013 [1690]: xxiv). Wieder andere erkennen inhärente Fähigkeiten an, doch beschreiben diese als universal anwendbar, wie beispielsweise die Logik als Verarbeitungsspeicher oder die Fähigkeit zur Assoziation (cf. THOMAS 2003: 39). Es muss dabei also kein kategorischer Ausschluss angeborener Fähigkeiten stattfinden, wie es schon TOMASELLO (cf. 1995: 138) beschreibt und O’GRADY wiederum bestärkt:

„*There is then essential agreement on Chomsky’s (1975:13) observation that ‘every theory of learning’ that is even worth considering incorporates an innateness hypothesis. The debate is over the formulation of that innateness hypothesis — disagreements over the inborn endowment for language turn on its character, not its existence.*“ (cf. O’GRADY 2008: 620f.)

O’GRADY betonte, dass es nicht das Ziel des *emergentism* sei, den *nativism* zu widerlegen, sondern viel mehr, ihn zu überdenken und eine bessere Version einer Art *innateness hypothesis*¹⁶ zu konzipieren, die jedoch nur teilweise der *Universal Grammar* entspricht (cf. O’GRADY 2008: 630).

Die Übertragung des Empirismus auf den Bereich der Sprachwissenschaft brachte sowohl durchdachte Befürwortung wie auch scharfe Kritik hervor. Neben all den Neuerungen,

¹⁵ „*Emergentists believe that simple learning mechanisms, operating in and across the human systems for perception, motoraction and cognition as they are exposed to language data as part of a communicatively-rich human social environment by an organism eager to exploit the functionality of language, suffice to drive the emergence of complex language representations.*“ (ELLIS, Nick C. 1998: 657)

¹⁶ Definiert nach CHOMSKY (cf. 1975: 13), genauere Überlegungen dazu siehe ELMAN et al. (cf. 1996: 357-359).

anhand derer der Empirismus in die Theorie des *emergentism* im L2-Erwerb eingebettet wurde, liefert den Forscher_innen heute die seit Jahrhunderten bestehende Reflexion des Empirismus einige Konzepte und Termini, die helfen, seine Anwendbarkeit in Bezug auf den L2-Erwerb zu überprüfen und einzuschätzen. Abschließend nimmt die Untersuchung der inhärenten Fähigkeiten, die allen L2-Lerner_innen zur Verfügung stehen, eine nicht unbedeutende Rolle in der Debatte zwischen Rationalisten und Empiristen ein. Es entstand ebenso eine Metadebatte, ob CHOMSKY die Positionen von Rationalisten versus Empiristen in Bezug auf die Sprache angemessen konzipierte (cf. THOMAS 2013: 39f.).

Fernab existieren aber noch andere Aspekte in der Diskussion rund um die inhärenten Fähigkeiten. In den letzten Jahren des 20. Jahrhunderts entstanden Arbeiten, die Erfolg und Misserfolg im L2-Erwerb in Bezug auf unterschiedliche persönliche Eigenschaften hin untersuchten. Manche dieser Eigenschaften sind jeweils für die/den einzelne_n Lerner_in festgelegt, andere sind variabel. Darunter befinden sich Alter, Eignung, Intelligenz und Motivation sowie im Hinblick auf psychologische Eigenschaften Empathie, Angst und Extraversion (cf. THOMAS 2013: 39). Auch die *Complexity Theory* nach LARSEN-FREEMAN steht mit dem *emergentism* in enger Verbindung. Dabei wird davon ausgegangen, dass – wie viele andere Systeme – auch ein L2-System ‚offen‘ und ‚dynamisch‘ ist und sich deshalb andauernd ändert, weil es von diversen – sozialen wie kognitiven – Faktoren auf unterschiedliche Art und zu verschiedenen Zeitpunkten beeinflusst wird (cf. LARSEN-FREEMAN 2011: 51f.). Es gibt keinen endgültigen Zustand im Sinne eines bestimmten Sprachniveaus (auch nicht beim *native speaker*), sondern kleine Veränderungen sind für immer in Gang. Eine *fossilization* im Sinne einer Stagnierung des Lernprozesses, wie sie bei SELINKER (cf. 1972) gedeutet wird, gibt es laut dieser Theorie nicht (cf. ELLIS Rod 2015: 9, 22f.).

2.9 Zusammenfassung

QUINTILIANS Bauchgefühl einerseits und die aktuellen Forschungsergebnisse andererseits sind schlussendlich auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen: L1-Erwerb ist nicht gleich L2-Erwerb, doch Sprachlernen bleibt Sprachlernen. Dabei gibt es Konstanten, die gleichbleiben, und Variablen, die in ihrer Vielfalt nicht zu übertreffen sind. Die Aufgabe der

Forschung heutzutage ist meiner Meinung nach, diese einzelnen Elemente genauer einzugrenzen sowie zu definieren und somit den Erkenntnisgewinn für bestimmte Kontexte, die in der Praxis gefragt sind, zu adaptieren.

Im näheren Verlauf dieser Arbeit folgt ein kurzes Unterkapitel zur Definition von Begriffen der SLA, von denen einige schon vorkamen. Im weiteren Verlauf wird die *Processability Theory* von Manfred PIENEMANN vorgestellt, und in den bereits genannten Forschungsrichtungen verortet. Es soll gezeigt werden, welche von den bisher genannten wissenschaftlichen Interessen und Forschungsschwerpunkten darin berücksichtigt wurden und wie es PIENEMANN gelungen ist, seine Theorie auf den Kontext des Fremdsprachenunterrichts erfolgreich umzulegen.

2.10 Begriffsdefinitionen / Glossar

„La ciencia nos enseña, en efecto, a someter nuestra razón a la verdad y a conocer y juzgar las cosas tal como son, es decir, como ellas mismas eligen ser y no como quisiéramos que fueran.“
Miguel de Unamuno

2.10.1 Generative Grammatik und *Universal Grammar*

Im Hinblick auf die Ähnlichkeit der beiden Begriffe sollen nun deren Unterschiede genauer dargelegt werden. In dieser Arbeit wird deren Verwendung nach den nun folgenden Definitionen gehandhabt.

Generative Grammatik ist ein „Oberbegriff für Grammatikmodelle, die auf einem Algorithmus oder Kalkül zur Erzeugung von Sätzen basieren. In diesem Sinne werden auch die synonymen Begriffe Erzeugungsgrammatik und Produktionsgrammatik benutzt.“ Der Begriff Generative Grammatik steht ebenso als „synonyme Bezeichnung für Noam CHOMSKYS *Generative Syntax*“ (BUßMANN 2008: 220).

„Die [G]enerative Grammatik hat das Ziel, eine Theorie über die Strukturen und die Organisationsweise der Universalgrammatik zu formulieren. Eine wesentliche Hypothese dieser Theoriebildung besteht in der Autonomie der Syntax¹⁷. Sie besagt, dass die Prinzipien

¹⁷ Zur Autonomie der Syntax:

„In der generativen Grammatik war man sich der Unterscheidung zwischen grammatischer und kommunikativer Kompetenz stets bewusst. Die Hypothese von der Autonomie der Syntax ist der explizite Ausdruck dieser Auffassung, die ja nicht besagt, dass die kommunikative Kompetenz in der Sprachverwendung keine Rolle spielt, sondern nur, dass sie anderen Regeln und Prinzipien unterliegt als die grammatische Kompetenz.“ (JUNGEN/LOHNSTEIN 2006: 26).

der sprachlichen Strukturbildung nicht aus den Prinzipien anderer kognitiver Systeme abgeleitet werden können, so dass das Sprachsystem als ein eigenständiges mentales Modul¹⁸ aufzufassen ist“ (JUNGEN/LOHNSTEIN 2006: 23).

Universal Grammar steht einerseits für „seit der Antike verfolgte sprachwissenschaftliche Konzepte, die das allen Sprachen (notwendigerweise) Gemeinsame beschreiben[.]“ Andererseits versteht man darunter „[i]n der Theorie von CHOMSKY (z.B. CHOMSKY & LASNIK [1993]) die Menge von grammatischen Prinzipien und Parametern, die allen Sprachen gemeinsam sind, weil sie auf ein angeborenes Inventar von Eigenschaften und Restriktionen zurückzuführen sind [...]“ (BUßMANN 2008: 763f.).

2.10.2 Modularität

Unter Modularität (engl. *modularity*, auch *modular approach*) versteht man allgemein die Struktur von verschiedenen, untergeordneten Teilen eines übergeordneten Ganzen. Es ist ein Konzept von Subsystemen, die unabhängig voneinander funktionieren und spezifische Aufgaben erfüllen, welches unter anderem in der Linguistik (cf. CHOMSKY 1980) und in der Psycholinguistik durch die *Modularity Hypothesis* von FODOR (cf. 1983) angewandt wurde. Grammatische Regularitäten sind demnach auf sprachspezifische Prinzipien zurückzuführen und eben nicht auf allgemein kognitive (cf. CHOMSKY 1980). Das grammatische Wissen ist von anderem Wissen unabhängig und die Grammatik selbst ist (neben anderen Modulen wie z.B. der visuellen Wahrnehmung) als ein Modul konzipiert und besteht daher aus vielen, unabhängigen Subsystemen mit eigenen, spezifischen Kriterien. FODOR beschreibt Module als Systeme, die spezifische Operationen für einen bestimmten Bereich ausführen (*domain specificity*) und versteht darunter bestimmte Systeme der Informationsverarbeitung, z.B. Input-Systeme bei der Sprachwahrnehmung. Zentrale Prozesse wie etwa Problemlösungsprozesse werden nicht als Modul aufgefasst, da sie zu Informationen aus verschiedenen Bereichen Zugang haben (cf. FODOR 1983; cf. BUßMANN 2008: 447f.).

Forschungen zu Sprachstörungen und Aphasie werden als Beweis für modularen Aufbau von Grammatiken anerkannt. Im Forschungsbereich zum ungesteuerten Erwerb der Erstsprache L1 gilt es als umstritten, ob Module angeboren sind oder sich erst im Entwicklungsverlauf

¹⁸ siehe Kapitel 2.10.2 Modularität

herausbilden (cf. BUßMANN 2008: 447f.). Auch PIENEMANN befürwortet und verwendet den Ansatz einer Modularität in seiner *Processability Theory*, nicht zuletzt, weil sie mit den vier Komponenten nach WEXLER (cf. 1982: 290f.) übereinstimmt (cf. PIENEMANN 1998: 3).

2.10.3 Kompetenz versus Entwicklung versus Performanz

Die Abgrenzung des Begriffs der Kompetenz¹⁹ ist für diese Arbeit in zweierlei Hinsicht bedeutsam, einerseits als Unterscheidung zur sprachlichen Entwicklung, andererseits im Unterschied zur Performanz.

Erstens ist der Begriff in Bezug auf das Testen und Messen von Kompetenz in der Sprache zu deuten, bei der es meist gilt, einen möglichst hohen Prozentsatz an richtigen Antworten zu erreichen (vgl. dazu *accuracy* in ELLIS Rod ²2015: 313 [Glossary]). Der Terminus der sprachlichen Entwicklung versucht als Gegenpol, den Prozess ins Auge zu fassen und zu erforschen, wodurch dieser sich verändert. Eine passende Definition zu dieser Unterscheidung findet sich bei ORTEGA (2009):

„Competence is defined as the nature of the mental representations comprising the internal grammar of learners and development refers to the processes and mechanisms by which those representations and the ability to use them change over time.“ (ORTEGA 2009: 110)

Zweitens ist Kompetenz, wie sie sowohl von CHOMSKY (cf. ²1965) als auch von ORTEGA (cf. 2009) definiert wird, von der Performanz zu unterscheiden, die einen unmittelbaren Sprachgebrauch zum Zwecke des Verständnisses und der Produktion bezeichnet:

„A distinction is often made between competence and performance. For Chomsky (1965), ‘competence’ is the mental representation of the grammatical rules that comprise a speaker-hearer’s mental grammar while ‘performance’ involves the use of language for comprehension and production.“ (ELLIS Rod ²2015: 6)

2.10.4 Erwerbs-und Entwicklungssequenz

Für den prognostizierten Ablauf der Sequenzen, die die L2-Lerner_innen durchlaufen, wurden ursprünglich die Termini der Erwerbsreihenfolge und der Erwerbssequenz, auf Englisch *acquisition order* verwendet. Mit dem Fortschreiten der Studien zu diesem Forschungsbereich nahm man mit der Zeit die Entwicklung (= *development*) und – wie im

¹⁹ Eine weitere Definition von Kompetenzen, die im Zuge der standardisierten Reife- und Diplomprüfung (=SRDP) in Österreich vorgenommen wurde, entstammt dem GERS und ist in einem psychologischen und nicht in einem linguistischen Kompetenzmodell verankert.

Kapitel 2.5.2 schon erwähnt – die *explanation* immer mehr in den Fokus (cf. PIENEMANN 2015: 24; cf. ELLIS Rod ²2015: 5f.). Daher korrigierte man den Terminus zu Entwicklungssequenz (siehe HINGER 2001: 40) bzw. auf Englisch zu *developmental sequence* (cf. RICHARDS/SCHMIDT ⁴2013: 167) und im Detail zu *trajectories of grammatical development* (cf. PIENEMANN 2015: 124). Aus jenen genannten Gründen werden in der vorliegenden Arbeit die deutschen Termini Erwerbsreihenfolge und Erwerbssequenz verwendet, wenn sie im damaligen Forschungskontext bzw. auch in direkten Zitaten so genannt wurden. Der Terminus Entwicklungssequenz wird konsequent in Bezug auf aktuelle Forschungsergebnisse verwendet.

2.10.5 *Second versus foreign language learning*

Rod ELLIS diskutiert den Begriff der *Second Language Acquisition* in Bezug auf die Anzahl der Fremdsprachen eines Sprechers/einer Sprecherin. Selbst wenn die Person drei oder mehrere Sprachen erwirbt und dies mit dem Terminus *second* nicht übereinzustimmen scheint, ist man vor allem im englischsprachigen Raum bei dem etablierten Terminus geblieben und versteht *Second Language Acquisition* als einen inklusiven Begriff für das Lernen bzw. Erwerben jeder zusätzlichen Sprache zur Erstsprache (cf. ELLIS Rod, ²2015: 6).

ELLIS unterscheidet zwischen *second* und *foreign language learning* insofern, als ersteres den Erwerb einer weiteren Sprache als Umgebungssprache beschreibt, was dem deutschen Terminus der Zweitsprache entspricht. Zum Beispiel wäre dies der Fall, wenn eine Person emigriert und in jenem Land die dortige Sprache anhand des Austauschs mit der Umgebung als Zweitsprache erlernt und erwirbt. Unter *foreign language learning* versteht er ein Schul- oder Klassenszenario, wobei eine Fremdsprache, die nicht Umgebungssprache der Lernenden ist, durch Instruktion erlernt wird (cf. ELLIS Rod ²2015: 6).

Ein durchaus nicht unbedeutender Faktor, der zum Aufbrechen dieser traditionellen Zweiteilung von *second* und *foreign language learning* beiträgt, scheint mir die Digitalisierung in formellen Unterrichtsszenarien zu sein: Durch die Vielfalt an authentischen Medien und Materialien wie Video- und Audioaufnahmen, Materialien aus Zeitungen und dem Internet und von *native speakers* verfasste Lehrwerke sowie durch den unkomplizierten digitalen Austausch derer nähert sich meiner Ansicht nach ein *foreign*

language learning dem *second language learning* asymptotisch an, selbst wenn es die Umgebung logischerweise niemals gänzlich rekonstruieren und ersetzen kann (vgl. dazu RAHKONEN/HÅKANSSON 2008: 151).

Eine etwas jüngere Forschungsrichtung stellt die *Third Language Acquisition (TLA)* dar. DE ANGELIS merkt jedoch an, dass sich die *SLA* zwar nicht dezidiert als inklusive Forschungsrichtung für L2, L3, Ln im Sinne einer zusätzlich zur L1 erlernten Sprache versteht, aber in der Forschungsrichtung der Begriff des L2-Lerners/der L2-Lernerin quasi als Synonym für den/die L3-, L4-, Ln-Lerner_in gebraucht wurde, solange es sich um eine zusätzliche erworbene Fremdsprache handelte. Sie versteht unter der *TLA* auch eine solche *Additional Language Acquisition*, die zusätzlich erlernte Sprachen ab der L3 in den Fokus nimmt²⁰ (cf. DE ANGELIS 2007: 4,11).

Da die Konzeption der *Processability Theory* aus früherer Zeit stammt und ihr Verhältnis zum konkreten L3- bzw. Ln-Erwerb wissenschaftlich (noch) nicht genauer untersucht wurde, wird in dieser Arbeit – vor allem für den historischen Abriss der Konzeption – der Terminus der *SLA* synonym und inklusiv verwendet, wie auch die Entwicklungssequenzen für Spanisch als ‚L2‘ als Vorlage für den empirischen Teil dienen.

2.10.6 *Acquisition versus learning*

In diesem Kontext weist Rod ELLIS auf die Begriffsunterscheidung von *acquisition* und *learning* nach KRASHEN hin (cf. 1981: 1-3 [Introduction]) und dementiert, dass der Erwerb (= *acquisition*) nicht ausschließlich im Kontext der Umgebungssprache erfolgt und das klassische Erlernen (= *learning*) nicht nur im schulischen oder gesteuerten Fremdsprachenunterricht. Beides kann in unterschiedlichen Kontexten stattfinden und es gilt abzuwägen, ob und in welcher Weise Erwerb und Erlernen sich unterscheiden (cf. ELLIS Rod 2015: 6f.).

²⁰ Im Sinne einer chronologischen Auflistung nach dem Erwerbszeitpunkt (der Erwerb der L1 fand am frühesten, der der L3 bzw. Ln zuletzt statt) wäre die Forschungsrichtung der *TLA* eigentlich am besten für Untersuchungen zum Spanischunterricht an österreichischen Schulen geeignet, da in jedem Fall aufgrund der Rahmenbedingungen des Schulsystems Spanisch zumindest die L3 der Schüler_innen ist, wenn nicht sogar L4 bzw. Ln.

2.10.7 Implizites versus explizites Wissen

Um zu beschreiben, dass Erwerb und Erlernen unterschiedliches Sprachwissen erzeugen, unterscheidet insbesondere Rod ELLIS in seinen Arbeiten *implicit knowledge (acquired)* von *explicit knowledge (learned)*²¹ und verbindet ersteres mit produktiven, letzteres mit rezeptiven Fähigkeiten, die durch die jeweilige Art von Wissen begünstigt erworben bzw. erlernt werden²². Jenseits all dieser Zweiteilungen ist es in der SLA jedoch nötig, eine Entwicklung im Spracherwerb (= „*development in the learner’s L2 knowledge*“) zu zeigen, egal an welchem der genannten Bereiche man als Forscher_in interessiert ist (cf. ELLIS Rod ²2015: 7) (siehe Kapitel 3.4.1).

2.10.8 SLA und L2-acquisition

Rod ELLIS benutzt eine eigene Terminologie, was den Begriff ‚*Second Language Acquisition*‘ (= SLA) betrifft. Um den Unterschied zwischen dem Spracherwerbsprozess einerseits und dem Forschungsfeld andererseits erkenntlich zu machen, verwendet er für ersteres *L2-acquisition*, für letzteres SLA. Er schlägt eine klare Trennung sowie eine genaue, unterschiedliche Bezeichnung dieser Begriffe vor, damit das Objekt der Untersuchungen, also der Prozess des Fremdsprachenerwerbs, von der Disziplin, die jenen zu erforschen versucht, deutlich abgegrenzt wird. Die Absicht seines Buches ist, einen Überblick zu geben, was die SLA über den L2-Erwerb bisher herausgefunden hat, was ohne die genannten Begriffsdefinitionen nur schwer verständlich zu verschriftlichen wäre. (cf. ELLIS Rod ²2015: [Introduction] 1-3). Auch in dieser Arbeit werden jene Termini nach der Definition von ELLIS verwendet.

Rod ELLIS beschreibt die SLA als eine in vielerlei Hinsicht parasitäre Disziplin, da ihr unterschiedliche Sprachmodelle der Linguistik zugrunde liegen und sie sich Konzepte und Methodologien, besonders jene der Psychologie und Soziologie, zu Nutze macht. Vor allem beim Versuch zu beantworten, wie Spracherwerb im sozialen Kontext stattfindet und wie Lerner_innen den fremdsprachlichen Input verarbeiten, kamen die einzelnen Forscher_innen nicht um die Diskursanalyse und die kognitive Psychologie herum. Auch zuletzt, als sich der sogenannte *social turn* in der SLA vollzog, stützen sich Wissenschaftler_innen auf die Theorien der Soziologie (cf. ELLIS Rod ²2015: 8).

²¹ Die Termini wurden definiert nach ELLIS, Nick (1994: 1-31 [Introduction]).

²² Vergleiche dazu die vorangestellte sowie bekannte Definition nach KRASHEN (cf. 1982: 10).

MESOEBENE – Theoretischer Fokus

3. DIE *PROCESSABILITY THEORY*

3.1 Hand in Hand - die Verortung der *Processability Theory* im wissenschaftlichen Diskurs

„Philosophies can be judged, at most, on the grounds of the perspicacity with which they decide that something is worthy of becoming the starting point for a global explanatory hypothesis.“
Umberto Eco, Semiotics and the Philosophy of Language

Laut PIENEMANN gibt es zwei Fragen, die eine Spracherwerbstheorie beantworten muss. Zuerst ist dies die Frage nach dem *logical problem*: Was befähigt den/die Lerner_in, sprachliche Kompetenz zu erlangen? Ist es angeborenes Wissen oder muss es erst von den Lerner_innen entwickelt werden?

An zweiter Stelle folgt die Frage nach dem *developmental problem* (cf. GREGG 1996): Warum erfolgt der Erwerb in universalen Erwerbsstadien (*stages*)? Worin besteht die Route dieser Entwicklung? (cf. PIENEMANN 1998: 4, cf. PIENEMANN/KEßLER 2014: 230)

Die *Processability Theory* von 1998 nahm das *developmental problem* in den Fokus. Es konnte ein *modular approach* zu weiteren Erkenntnissen der SLA erreicht werden, weil in die Ansätze des *Multidimensional Model* und des *Strategies Approach* eine anerkannte Grammatiktheorie, die *LFG*, eingearbeitet wurde (cf. PIENEMANN/KEßLER 2014: 230).

Längerfristig musste sie jedoch genauso das *logical problem* adressieren, welches einige andere Forscher_innen an der Schnittstelle von *LFG* und *Optimality Theory* verorteten (cf. BRESNAN 2000: 334-385). Dies unternahm PIENEMANN (cf. 2005) schließlich in der Neuauflage der *Processability Theory* von 2005 anhand der *Unmarked Alignment Hypothesis* (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 205f.).

3.1.1 Die Entstehungsgeschichte der *Processability Theory* – eine Synthese dreier Interpretationen?

An dieser Stelle sollen einige Zeilen der Entstehungsgeschichte der Theorie gewidmet werden, die offensichtlich von internationalem wissenschaftlichem Austausch geprägt war. Manfred PIENEMANN und Malcolm JOHNSTON haben im Jahr 1987 ein Manuskript bei der *International Conference on Explaining Interlanguage Development* an der *La Trobe University* vorgestellt. Dieses unveröffentlichte Manuskript wurde kurz darauf von

PIENEMANN verbessert. Die eingearbeiteten Verbesserungen sind laut dem Autor in einem ebenfalls nicht publizierten Artikel ersichtlich, präsentiert beim Workshop *Philosophy of Science and Language Acquisition Research* in Washington, organisiert von Alan BERETTA, im September 1992. Besonders die Anregungen von Henning WODE fanden Einkehr in die Endversion, die 1998 von Manfred PIENEMANN unter ‚*Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*‘ erschien. Peter PETERSEN assistierte PIENEMANN beim Konzeptualisieren eines *language development* in der LFG, wie auch Avery ANDREWS und Cindy ALLAN. Malcolm JOHNSTON war Berater in Sachen *SLA processes* und *explanatory approaches* zur SLA, Gisela HÅKANSSON beteiligte sich an der Applikation für Schwedisch als L2 und Jürgen MEISEL war Berater in Sachen Erst- und Zweitspracherwerb und dessen Unterschiede²³ (cf. PIENEMANN 1998: xiii).

Manfred PIENEMANN (cf. 1998) stellt am Anfang seines Werkes zwei Definitionen von *learnability* (= Erlernbarkeit) vor. Die erste ist eine Darstellung als pures logisch-mathematisches Problem (cf. BERWICK/WEINBERG 1984), das sich eher auf rechnerische Apparate bezieht und das menschliche Gedächtnis weniger miteinbezieht.

Aus diesem Grund fügt PIENEMANN der *learnability* die *processability* hinzu: der sogenannte logisch-mathematische *hypothesis space*, in dem der/die Lerner_in sich bewegt, ist durch die Architektur des menschlichen Sprachprozessors begrenzt. Dies ist die Basis der *Processability Theory*, die einen graduellen Spracherwerb als essenziellen Bestandteil jener – sehr rechnerischen – Abläufe betrachtet. Anhand der *procedural skills*, die ebenfalls erworben werden müssen, kann der menschliche Sprachprozessor Sequenzen verarbeiten lernen und diese danach auch artikulieren (cf. PIENEMANN 1998: 1f.). Die zweite Tradition einer *learnability* ist eine rationalistische, die sich im Besonderen auf die vier Komponenten (1) *target grammar*, (2) *data input to the learner*, (3) *learning device that must acquire that grammar*, (4) *initial state* bezieht (cf. PIENEMANN 1998: 3) und als Antwort auf das *logical problem* formuliert wurde (cf. WEXLER 1982: 290f.).

In PIENEMANN'S Werk werden in Verknüpfung mit den vier genannten Komponenten der *Learnability* die drei unterschiedlichen Herangehensweisen der *parametrisation*, des

²³ Aus dem einfachen Grund, dass es sich bei den genannten Quellen um Vorträge bzw. Manuskripte und nicht um veröffentlichte Publikationen handelt, können die Werke hier nicht standardmäßig zitiert werden.

(*empirical*) *functionalism*, und des *constructivism* aus rationalistischer Perspektive dargestellt (cf. PIENEMANN 1998: 14f.).

Der rationalistische Ansatz der *parametrisation* (cf. CHOMSKY 1981b; cf. CHOMSKY/LASNIK 1993) ist von den dreien am häufigsten gebraucht worden, wozu besonders COOK (cf. 1988) und WHITE (cf. 1989) beigetragen haben. Charakteristisch für diese Arbeiten ist der Gebrauch von *principles* und *parameters*. Ein solches *parameter* bezieht sich auf mehrere Strukturen und hat zwei oder mehr sogenannte *settings*²⁴. In jeder Zielsprache gibt es unterschiedliche Konstellationen dieser *settings*. Das einzelne sprachspezifische *setting* zu einem Parameter muss der/die Lerner_in für die jeweilige Zielsprache über den Input selbst herausfinden (cf. PIENEMANN 1998: 16f.; siehe Kapitel 2.6.1).

In der Arbeit von WHITE/GENESEE (cf. 1996: 233-265) zeigte sich, dass Erwachsene L2-Lerner_innen dasselbe Niveau wie *native speakers* erreichten. Daraus folgerte man, dass sie denselben Zugang zu den epistemologischen Prinzipien bzw. zur *Universal Grammar* haben. Ihre Antwort auf das *logical problem* lautete somit, dass *universal principles and parameters* angeboren sein müssen, da sie durch Beobachtung in der oben genannten Studie nicht ausgemacht werden konnten. Dieser Ansatz stützt sich auf CHOMSKYS *Government and Binding Theory*²⁵ (cf. 1981a), die eine Varietät der *Generative Grammar* darstellt und es möglich macht, den *parametrisation approach* auf jede menschliche Sprache anzuwenden. Darin ist ein *initial state* vertreten, die Frage nach dem Ursprung von Sprachwissen wird jedoch eher vorsichtig und in rationalistischer Sichtweise diskutiert.

Der *Universal Grammar* werden dabei von verschiedenen Forscherinnen unterschiedliche Rollen zugeschrieben. Wie schon erwähnt, gehen SCHWARTZ/SPROUSE (cf. 1994, 1996) von einem *Full Transfer/Full Access Model* aus. Aus Sicht des *parametrisation approach*, wird der L2-Erwerb mit dem Rekonstruieren des bestehenden Grammatikwissens (aus der L1) gleichgesetzt bzw. kommt es zur *fossilization*, wenn ein *parameter setting* der L1 nicht auf

²⁴ Als Beispiel sei hier das *pro-drop parameter* angeführt. Es bezieht sich auf omitierte Subjekte, woraufhin bei Nullsubjektsprachen das *setting* + ist. Spanisch ist eine solche *pro-drop*-Sprache (veo), während hingegen Französisch dies nicht aufweist (*je vois*), und somit ein – *pro-drop setting* hat (siehe Kapitel 2.6.1).

²⁵ „Einen Meilenstein in dieser Entwicklung markiert die Rektions- und Bindungstheorie (cf. CHOMSKY 1981 [hier: 1981a]), derzufolge das grammatische System aus verschiedenen Teilsystemen besteht, deren Interaktion auf unterschiedlichen Ebenen die grammatische Wohlgeformtheit sprachlicher Strukturkomplexe theoretisch abzuleiten gestattet.“ (JUNGEN/LOHNSTEIN 2006: 27)

die L2 umgestellt werden kann. VAINIKKA/YOUNG-SCHOLTEN (cf. 1994, 1996) teilen den Zugang des *Full Access/Minimal Transfer*, da sie im *initial state* nur lexikalische und eben keine funktionalen Kategorien als transferiert sehen (siehe dazu deren *Minimal Tree Hypothesis*). Nach EUBANK (cf. 1993) wird beides transferiert, jedoch nicht die Flexion von funktionalen Kategorien (cf. PIENEMANN 1998: 17).

Von einem *limited access* gehen sowohl BLEY-VROMAN (cf. 1990) in seiner *Fundamental Difference Hypothesis* als auch CLAHSSEN (cf. 1986) und MEISEL (cf. 1991) aus. Sie schlagen statt der *UG* einen allgemeineren, kognitiven Begriff als Ersatz vor. Die meisten dieser Ersatzvorschläge entstammen früheren Vorläufern der *Processability Theory* und ihren Definitionen (siehe Kapitel 3.2) (cf. PIENEMANN 1998: 18).

Während der rationalistische Ansatz des *general binding* postuliert, dass spezifisch linguistische *parameter* angeboren sind, geht der empirische *functionalism* davon aus, dass angeborene Vorstellungen nicht spezifisch linguistisch sind. Ein Vertreter dieser Ansicht ist TOMASELLO (cf. 1995: 137f.), der dem Ansatz der *parameter settings* widerspricht. Seine Position ist jene eines *cognitive functionalist* und er postuliert Universalien in der *Universal Grammar*, die nicht sprachspezifisch sind (cf. PIENEMANN 1998: 20, 25).

In die Rubrik des *functionalism* fallen *connectionism*, *networks* und *form-function relationships*, darunter auch die *Input Hypothesis* nach KRASHEN²⁶ (cf. 1980: 171). Diese zeigt, dass Lerner_innen anhand von *comprehensible input* voranschreiten, wie auch die *Interaction Hypothesis* nach LONG (cf. 1985) zeigt, dass Lerner_innen sich durch *interactional adjustments* verbessern (cf. PIENEMANN 1998: 29).

Zuletzt soll die als Konstruktivismus oder genetische Epistemologie²⁷ bezeichnete Erkenntnistheorie nach Jean PIAGET vorgestellt werden. Der Ansatz nach PIAGET (cf. 1970) ist weder rationalistisch noch empirisch begründet, und wird sogar – wie auch CHOMSKY – als äußerst anti-empirisch bezeichnet. Die größte Stärke dieser Theorie ist ihr Fokus auf das *development*, weshalb sie PIENEMANN auch verwendet. Auch er versteht Sprachlernen als

²⁶ WHITE (cf. 1987) kritisierte daran, dass sich dadurch bei KRASHEN eine Übergeneralisierung nicht erklären lässt (cf. PIENEMANN 1998: 29f.).

²⁷ Hier ist ‚genetisch‘ im Sinne der Genese zu verstehen ist, und nicht als Terminus der erblichen Information.

„active process of mental construction that develops in universal stages“ (PIENEMANN 1998: 31) und betont den Bezug des/der Lernenden zur Umwelt sowie den sich-bilden-Gedanken. Die Theorie wurde allerdings nie eingehend im kognitiven Bereich der Sprachwissenschaft angewandt (cf. PIENEMANN 1998: 30f., 33).

An dieser Stelle wurde eine – wenn auch etwas verkürzte und pragmatische – Tabelle mit den drei Herangehensweisen erstellt, um ihre Stärken und Schwächen bezüglich verschiedener Erklärungsansätze zusammenzufassen (cf. PIENEMANN 1998: 33).

Abbildung 1 Tabelle zu den Ansätzen des *parametrisation approach*, des *functionalism* und des Konstruktivismus

Theorie	Stärken	Schwächen
<i>parametrisation approach</i> (rationalistisch)	Ursprung von Sprachwissen	Entwicklung
<i>functionalism</i> (empirisch)	Umgebung und Interaktion	Ursprung von Sprachwissen
Konstruktivismus bzw. genetische Epistemologie (weder rat. noch emp.)	Entwicklung	Ursprung von Sprachwissen, Umgebung und Interaktion

PIENEMANN ist der Meinung, dass die *Universal Grammar* und ein *empiricist functionalism* gemeinsam wirken können. Obwohl er es nicht dezidiert anmerkt, stützt sich sein (Misch-)Modell auf konstruktivistische Ansätze, wobei er dennoch aus den Erkenntnissen des empirischen *functionalism* und der *UG* bzw. dem *parametrisation approach* schöpft, nicht zuletzt indem er einen *modular approach* vertritt, der seiner Theorie zu Grunde liegt (cf. PIENEMANN 1998: 33). Selbst wenn er dennoch das *developmental problem* in den Mittelpunkt stellt, sehe ich in seiner Theorie eine gelungene Symbiose der drei von ihm vorgestellten Ansätze, die die genannten Stärken gekonnt auf wissenschaftlicher wie praktischer Ebene miteinander kombinieren und sich gegenseitig ergänzen.

Aus methodologischer Sicht bediente sich PIENEMANN zweier Ansätze, die den Fokus ebenfalls auf das *developmental problem* legen. Zum einen ist dies PIAGETS Theorie zur genetischen Epistemologie, die einen tiefen Einblick in die implikative Natur der Entwicklung

ermöglicht, und zum anderen reicht das hierarchische System in der Entwicklung von JAKOBSON (cf. 1968¹) her, der dies in erster Linie für die Phonetik konzipierte, dessen Design und Adaption jedoch als Arbeitsvorlage dienten. Zu diesen Anhaltspunkten fügt er schlussendlich noch die psychologische Dimension hinzu. PIENEMANN betrachtet Spracherwerb als kognitiven Prozess und stützt sich auf die Annahme aus der Kognitionswissenschaft (cf. BECHTEL 1988), dass die Grundarchitektur kognitiver Prozesse zwischen Individuen vergleichbar ist und dass der Erwerb von Fähigkeiten und Wissen durch die ihnen zugrundeliegenden kognitiven Prozesse verstanden werden kann. Er trennt bewusst soziale von diesen kognitiven Aspekten und erwartet sich durch eine beispielsweise Veränderung des Lernkontextes und dessen Sozialform kein besseres oder schlechteres Ergebnis des/der einzelnen, weshalb er in seinen Studien den sozialen Lernkontext außen vorlässt (cf. PIENEMANN 1998: 34ff.).

Obwohl PIENEMANN mit seiner Theorie eine Art Pendant zum *UG*-Paradigma entwirft, schließt er inhärente *a priori* Formen nicht aus. Er erklärt, wie die genannten vier Komponenten nach WEXLER (cf. 1982), das *Generative Entrenchment* und die *processability*, miteinander interagieren und sich innerhalb einer *innateness* interpretieren lassen. Psychologische Prozesse werden in seinem Werk anhand einer universellen Version der *Lexical-Functional Grammar*²⁸ dargestellt, die über eine sogenannte *high psychological plausibility* verfügt (cf. PIENEMANN 1998: 36f., 37).

Die *Processability Theory* legt wie erwähnt den Fokus auf die Entwicklung, und weder auf das angeborene Sprachwissen und dessen Ursprung noch auf die Frage, wie sprachlicher Input in Sprachwissen konvertiert wird. Sie versucht vielmehr den Fokus auf deskriptive Faktoren des *interlanguage development* zu legen als auf die darunterliegenden Mechanismen der Sprachproduktion selbst: Zum Beispiel will PIENEMANN in Bezug auf das Sprachmodell nach LEVELT (cf. 1989) die interne Architektur des *formulator* möglichst genau beschreiben, aber eben nicht erklären, wie sie entsteht oder wie sie erworben wird (cf. PIENEMANN 1998: 6, 13f., 73):

²⁸ Die *Lexical-Functional Grammar* ist mit der *Universal Grammar* kompatibel, obwohl PIENEMANN von letzterer keine spezielle Version verwendet, wie CHOMSKY dies beim *general binding* tat (cf. PIENEMANN 1998: 23f., 37).

„In this book, I do not want to speculate on the nature of the universal basis of language acquisition; [...] I will explore the universal constraints which the language processing mechanisms of the human mind impose on the discovery process.” (PIENEMANN 1998: 2)

Sein übergeordnetes Ziel ist es, sein Modell für unterschiedliche Lernkontexte, *interlanguage variation* und Altersunterschiede zu adaptieren. Dazu grenzt er es deutlich von allumfassenden Modellen für eine *domain* der SLA ab, die stets Gefahr laufen, unvollständig zu sein. Auch aus diesem Grund enthält die *Processability Theory* nicht die Frage nach dem Ursprung mentaler Strukturen und bezieht sich bewusst nicht auf konkrete Lerntheorien (cf. PIENEMANN 1998: 33).

3.1.2 UG oder *strategies*, das ist hier die Frage!

CLAHSENS *Strategies Approach* stellte für jene Forscher_innen der rationalistischen Herangehensweise (cf. FELIX 1984; cf. CLAHSEN 1990; cf. MEISEL 1991; cf. BLEY-VROMAN 1990), die bei L2-Lerner_innen²⁹ von einem limitierten Zugang zur UG ausgehen und die *fundamental difference hypothesis* postulieren eine bedeutende Alternative zur UG dar. EUBANK (cf. 1993) testete die Unterschiede von *native speakers* und *non native speakers* in Bezug auf den *Strategies Approach* und die Sprachverarbeitung in Echtzeit und fand heraus, dass sie sprachliche Strukturen unterschiedlich verarbeiten. Jenes Ergebnis stützt die Annahme der *fundamental difference hypothesis* (cf. PIENEMANN 1998: 309).

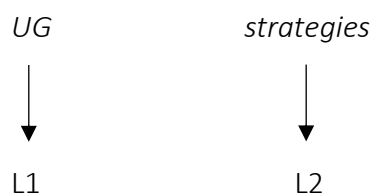
Dieser Annahme steht die *procedural skill hypothesis* von PIENEMANN gegenüber, laut derer die Fähigkeit, bestimmte linguistische Strukturen zu verarbeiten, schrittweise erworben wird. Er konnte empirische Beweise dafür darlegen, dass Prozesse der Sprachverarbeitung bei *native speakers* und *non-native speakers* ihrer Natur nach dieselben sind. Die *procedural skill hypothesis* stimmt keinesfalls mit einer Sichtweise überein, die im L1- und L2-Erwerb grundsätzliche Unterschiede sieht. Dies impliziert nicht, dass keine Unterschiede im L1 und L2-Erwerb bestehen, sondern dass diese außerhalb der *domain* der Sprachverarbeitung liegen. Es gibt sehr wohl Unterschiede in anderen Bereichen, wie z.B. in der *initial hypothesis* und deren Entwicklungsdynamik, die daraus hervorgeht. Die *Processability Theory* sagt somit einen graduellen Übergang von einem *non native speaker*-Verhalten zu einem *native speaker*-Verhalten vorher (cf. PIENEMANN 1998: 217f., 221ff., 228f.).

²⁹ In diesem Fall sind L2-Lerner_innen älter als 6 Jahre (cf. PIENEMANN 1998: 339 [Fußnote 33]).

EUBANK stellt die Frage, was mit *strategies* wie *IFS* nach dem Erwerb passiert (cf. 1993: 256). PIENEMANN beantwortet sie anhand der *procedural skill hypothesis*: der zuvor vom/von der Lerner_in angewandte verkürzte Weg des Prozesses wird durch das *procedure* selbst ersetzt. Außerdem unterstützt PIENEMANN die Annahme, dass nicht vorhandene Strukturen nicht erworben wurden. Er beweist dies auch empirisch und meint, diese Annahme überlappe sich auch mit der *procedural skill hypothesis* (cf. PIENEMANN 1998: 223f.).

Aus pragmatischer Sicht ergibt sich durch die oben genannte rationalistische Herangehensweise eine Arbeitsteilung zwischen *UG*, die für die L1, und den *strategies* bzw. der *Processability Theory*³⁰, die für die L2 zuständig zu sein scheinen.

Abbildung 2 Zur Rolle der *UG* und der *strategies* im L1- und L2-Erwerb
laut der *fundamental difference hypothesis* (PIENEMANN 1998: 309)

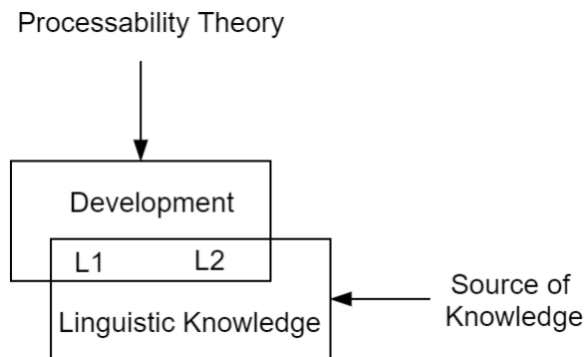


Deswegen stellt PIENEMANN eine andere Sichtweise als die etwas konkurrenzbehaftete Teilung von *UG* und *strategies* als Wissensquellen für L1- und L2-Erwerb vor. Die *Processability Theory* wurde vordergründig in Bezug auf das *developmental problem* entwickelt und PIENEMANN zeigt, dass sie sowohl für die Entwicklung der L1 als auch für jene der L2 gilt und dass sie mit anderen Theoriemodulen, die sich auf das *logial problem* beziehen, interagieren kann. Er argumentiert, dass die Konzepte von *UG* und von Sprachverarbeitung keine Dichotomie im Kontext des L1- und L2-Erwerbs darstellen, sondern fundamentale Prinzipien des Spracherwerbs sich auf nicht-nativen und nativen Sprachgebrauch gleichermaßen beziehen. Außerdem meint er, dass die Architektur des *human language processing* jede Art von Spracherwerb beeinflusst (cf. PIENEMANN 1998: 310):

³⁰ Die *Processability Theory* soll die Einschränkungen des *Strategies Approach* nach CLAHSSEN überwinden (cf. PIENEMANN 1998: 309) (siehe Kapitel 3.2.2).

Abbildung 3

Eine alternative Darstellung des L1 und L2- Erwerbs (PIENEMANN 1998: 310)



In der Grafik adressieren die Komponenten der *Processability Theory* das *development*, während das *linguistic knowledge* von einer vorerst unspezifischen Quelle generiert wird. Manche Forscherinnen würden an dieser Stelle die *UG* repräsentiert sehen (cf. PIENEMANN 1998: 310f.), andere halten die Alternativlösung für gelungen:

„Selbst wenn Pienemann verneint, dass dies sein Ziel ist, bietet sein Modell eine ernst zu nehmende Alternative zum vorherrschenden UG-Paradigma.“
(MEERHOLZ-HÄRLE/TSCHIRNER 2001: 18)

Meiner Ansicht nach ist die grafische Darstellung deshalb sehr gelungen, weil sie die Quelle des Sprachwissens und die sprachliche Entwicklung auf L1 wie L2 bezieht, Zuteilungen in Form einer ‚Einbahn‘ (wie in Abbildung 2) unterlässt und trotzdem L1 und L2 nicht gleichsetzt, sondern einen Rahmen für deren Unterschiede einerseits wie eine gemeinsame Schnittmenge andererseits vorgibt.

Zweifelsohne gibt es Unterschiede im L1- und L2-Erwerb, jedoch liegen sie laut PIENEMANN nicht an unterschiedlichen Voraussetzungen (wie eben z.B. ein vorhandener oder nicht vorhandener Zugang zur *UG*), sondern vielmehr an der unterschiedlichen Entwicklung. Um dies zu zeigen, entwirft PIENEMANN zwei Entwicklungssequenzen mit den L1 und L2-*stages* im Vergleich, die sich im *Hypothesis Space* befinden. Dabei zeigen sich keine Unterschiede im Hinblick auf die zeitliche Reihenfolge, in der die *processing procedures* aktiviert werden. L2-Lerner_innen müssen im Vergleich mehrere, darunter auch nicht zielsprachenorientierte Zwischenschritte durchlaufen, die später wieder modifiziert bzw. richtiggestellt werden

müssen. Die Demonstration einer L1- und L2-Entwicklungssequenz innerhalb derselben Hierarchie von *processing procedures* ist PIENEMANN somit gelungen. Die These ‚UG für L1 – *strategies* für L2‘ ist nicht länger aufrechtzuerhalten, da die Unterschiede zwischen L1 und L2 offensichtlich von anderen Faktoren abhängen müssen (cf. PIENEMANN 1998: 315), wie PIENEMANN schon zu Beginn seines Werkes postuliert:

„[It] has to be rejected that the architecture of the language processor is fundamentally different in L1 and L2. Instead, I attribute the developmental differences to the dynamics inherent in the developmental process. Those dynamics derive from different initial hypothesis and the way these propagate (via ‘generative entrenchment’) throughout the developmental process.” (PIENEMANN 1998: xviii)

3.1.3 Exkurs: Bilder aus der Biologie – das *Generative Entrenchment* (cf. WIMSATT 1986)

Das *Generative Entrenchment* (cf. WIMSATT 1986) ist ein Phänomen, das zunächst in der Biologie beschrieben wurde. Ein wachsender Embryo enthält eine genaue genetische Information, an welcher Stelle der Kopf oder die Beine anwachsen sollen, aber auch, dass an den Beinen wiederum die Zehen anwachsen sollen. Dieser Entwicklungsweg wird von allen Embryos durchlaufen und sämtliche Änderungen bzw. Variationen finden nur in einem gewissen Spielraum statt. Die Prozessdynamik hat aber auch eine einschränkende Wirkung auf die Entwicklung: aufgrund der Vorbestimmung, schließen frühe strukturelle Entscheidungen ganze Zweige eines ‚Entwicklungsbaums‘ aus³¹. Beispielsweise können aufgrund der irreversiblen Entscheidung, dass die Zehen irgendwo an den Beinen anwachsen, sie nicht an den Händen oder anderswo anwachsen (cf. PIENEMANN 1998: 318). PIENEMANN schließt daraus, dass es auch beim Sprachenlernen einen solchen grundlegenden, jedoch determinierten Entwicklungsweg gibt, der größtenteils von allen Lerner_innen durchlaufen wird, und dass frühe strukturelle Entscheidungen im *initial state* umso mehr Konsequenzen für die späteren Entwicklungsstadien nach sich ziehen. Er hält allerdings für ungeklärt, wie viel von der sprachlichen Information gänzlich genetisch codiert sei, und wie viel Mitbestimmung das Umfeld ausübe. Ihm zufolge interagieren das genetisch spezifizierte Sprachwissen, die *processing constraints* und die *developmental*

³¹ WIMSATT wollte die dichotomische Ansicht von angeborenem (*innate*) und erworbenem (*acquired*) Wissen mit seinem Konzept des *Generative Entrenchment* ursprünglich modifizieren und merkte an, dass ‚angeboren‘ kein Synonym für ‚vollständig genetisch codiert‘ ist (cf. WIMSATT 1986: 185-208; cf. PIENEMANN 1998: 322).

dynamics, wobei die genauere Arbeitsteilung (noch) nicht klar definiert wurde³² (cf. 1998: 316f., 322f.).

Die Entscheidungen, die ein_e Lerner_in im sprachlichen Entwicklungsverlauf ab dem *initial state* trifft, variieren somit hinsichtlich ihrer Qualität und ihrem Potential für die Weiterentwicklung. Im Falle von ungünstigeren Entscheidungen ist das Phänomen des fehlenden Fortschritts in vielen großen empirischen *SLA*-Studien gut bestätigt worden (cf. CLAUSEN/MEISEL/PIENEMANN 1983), was von manchen Forscher_innen als *fossilization* bezeichnet wird (cf. SELINKER 1972) (cf. PIENEMANN 1998: 325) (siehe Kapitel 2.5.2, 3.1.1).

Es stellt sich heraus, dass der L1-Entwicklungsweg für L2-Lerner_innen nicht zugänglich ist, da jeder der beiden durch die jeweilige *initial hypothesis* determiniert ist. Die überlegene *initial hypothesis* der L1-Lerner_innen bewahrt dieselben vor Fehlern und (überflüssigen) Zwischenschritten, weshalb Variation und *fossilization* seltener auftreten. Es ergeben sich somit zwei unterschiedliche Entwicklungswege für L1 und L2, wobei sich beide innerhalb des *Hypothesis Space* befinden. PIENEMANN lässt bewusst unbeantwortet, zu welcher Wissensquelle L1-Lerner_innen Zugang haben (und L2-Lerner_innen eventuell nicht), ob es sich dabei um die *UG* oder eine andere epistemologische Quelle handelt, und spart eine genauere Definition aus (cf. PIENEMANN 1998: 323).

Im Gegensatz zu anderen Wissenschaftler_innen (siehe Kapitel 2) sieht PIENEMANN die markanten Unterschiede von L1 und L2 in der Entwicklung und folglich in der Interaktion der Komponenten der *processability* und des *Generative Entrenchment* begründet, und nicht im vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Zugang zur *UG*. Jene unterschiedlichen Interaktionstypen und -konstellationen rufen verschiedene Entwicklungsphänomene im L1- bzw. L2-Erwerb hervor. Dadurch entsteht eine offene, heterogene Lernervariation inklusive des Negativbeispiels der *fossilization* in der L2 und eine beschränkte, homogene Lernervariation mit geringer *fossilization* in der L1.

³² Da die Validität der einzelnen Komponenten demonstriert wurde, hielte es PIENEMANN aus wissenschaftlicher Perspektive für sinnvoller, die Interaktion zwischen den Komponenten näher zu bestimmen, als innerhalb einer Komponente allgemeine Erklärungsansätze zu finden (cf. PIENEMANN 1998: 323).

Dies bedeutet zugleich, dass genetisch spezifiziertes Wissen nur eine untergeordnete Rolle im Zusammenhang mit komplexen sprachlichen Entwicklungsprozessen zu spielen scheint. Welche genauen Informationen das für den Spracherwerb relevante genetisch spezifizierte Wissen enthält, ist das Thema einer weiteren theoretischen Komponente außerhalb der *Processability Theory* (cf. PIENEMANN 1998: 321, 323, 328ff.).

3.2 Die Wegbereiter der *Processability Theory* – ein vollkommenes Quartett?

„Laudamus veteres, sed nostris utimur annis.“
Ovid, Fasti 1,225

Als Wegbereiter der *Processability Theory* werden im folgenden Unterkapitel Theorien jener Forscher_innen vorgestellt, die PIENEMANN in der Literatur selbst als seine Vorläufer bezeichnet und wobei eine Zusammenarbeit der beteiligten Wissenschaftler_innen mit Manfred PIENEMANN eindeutig erkennbar ist.

Dazu zählen in erster Linie das *Multidimensional Model* (cf. MEISEL/CLAHSEN/PIENEMANN 1981), der *Strategies Approach* (cf. CLAHSEN 1984), die *Teachability Hypothesis* (cf. PIENEMANN 1984; 1989) und das *Predictive Framework* (cf. PIENEMANN/JOHNSTON 1987). Sie alle sollen im folgenden Abschnitt kurz vorgestellt werden, besonders im Hinblick auf jene Aspekte, die später in der *Processability Theory* aufgegriffen und weiterentwickelt wurden.

3.2.1 Das *Multidimensional Model* (cf. MEISEL/CLAHSEN/PIENEMANN 1981)

Das *Multidimensional Model* nach MEISEL/CLAHSEN/PIENEMANN (cf. 1981) legte damals schon einen Fokus auf Entwicklungssequenzen in der *SLA*. Man versuchte in den späten 1970er- und frühen 1980er-Jahren das Verhältnis von Daten und deren adäquaten Beschreibung in den Blick zu nehmen und fragte sich, ob jede Veränderung in einer *Interlanguage* auch eine Entwicklung bedeutet und ob man diese Veränderungen anhand der Normen und Definitionen der Erstsprache messen solle. Das *Multidimensional Model* nimmt an, dass die Entwicklung der *Interlanguage* nicht linear verläuft und sie außerdem zwei Dimensionen enthält: Unterschiede in der *Interlanguage* repräsentieren somit entweder eine Entwicklung oder eine (inter-/intra-Lerner)-Variation (cf. PIENEMANN/KEßLER 2014: 228f.), und es erfolgte somit die Teilung in eine Entwicklungs- und eine

Variationsachse. Auf der Entwicklungsachse verortete Sprachphänomene werden von allen Lerner_innen – unabhängig vom (un-)gesteuerten Kontext – in gleicher Reihenfolge erworben, während die Phänomene der Variationsachse keiner Entwicklungssequenz folgen und jederzeit erlernbar sind (cf. SCHLAK 2002: 41; cf. LARSEN-FREEMAN/LONG ¹1994: 280ff.).

Diese Ansichten hatten selbstverständlich auch Auswirkung auf die Festlegung der Entwicklungsstadien, genannt *stages*. Dabei wurden die Methoden der Implikationsskalen, auch *implicational scaling* (cf. GUTTMAN 1944; cf. DE CAMP 1973; cf. RICKFORD ¹2002: 142; 144f.), und der *variable rules* (LABOV 1972a, 1972b) verwendet, um das *emergence criterion* zu operationalisieren. Das Modell gilt bis heute als ein erster, vorläufiger deskriptiver Beschreibungsrahmen für dynamische Prozesse in der L2-Entwicklung (cf. PIENEMANN/KEßLER 2014: 228f.; siehe Kapitel 3.4.3 und 4.3).

Kritisiert wurde das *Multidimensional Model* dafür, dass für die Variation keine unabhängige Veranlassung und daher keine Falsifizierbarkeit besteht: somit kann jede Abweichung der vorhergesagten Entwicklungssequenz als Variation interpretiert werden³³ (cf. HUDSON 1993: 490). PIENEMANN griff den multidimensionalen Ansatz von Entwicklung und Variation weiter auf und es gelang ihm, die Unzulänglichkeiten zu beheben, indem er die Begriffe von Entwicklung und Variation einschränkte und genauer definierte³⁴, wodurch diese besser vorhersagbar und überprüfbar wurden (cf. PIENEMANN/KEßLER 2014: 228; cf. MEERHOLZ-HÄRLE/TSCHIRNER 2001: 3) (siehe Kapitel 3.4.2).

³³ Mit dieser Kritik ist auch noch die 1977-1978 durchgeführte ZISA-Studie (cf. CLAHSSEN/MEISEL/PIENEMANN 1983) behaftet [ZISA = Zweitsprachenerwerb italienischer und spanischer Arbeiter] (cf. PIENEMANN 1998: 48).

³⁴ Vergleiche dazu:

„The purpose of this framework is to enable the researcher to represent grammatical development within a variable system and to represent development and learner variation as two distinct phenomena.” (PIENEMANN 1998: 10) Dadurch hat er ebenso den *Hypothesis Space* definiert.

3.2.2 Der *Strategies Approach* (cf. CLAHCEN 1984)

Der *Strategies*³⁵ *Approach* nach CLAHCEN (cf. 1984) ist die Erklrungsbasis von Sequenzen im Erwerbsprozess von Deutsch als L2. Im Anschluss daran entstanden nach 1984 sowohl CLAHCENS kontrastive Arbeiten zum L1/L2-Erwerb als auch PIENEMANN'S *Teachability Hypothesis*. Die Basissequenz bezieht sich auf den natürlichen Erwerb, wobei im gesteuerten Erwerb ähnliche Ergebnisse gefunden werden konnten (cf. PIENEMANN 1998: 45). Ebenso passten die deutschen Wortfolgen aus der empirischen ZISA-Studie (cf. CLAHCEN/MEISEL/PIENEMANN 1983) zu CLAHCENS Aussagen, wodurch sein Ansatz eine sogenannte *predictive power* erhielt (cf. PIENEMANN 1998: 47).

CLAHCEN ergänzt das *Multidimensional Model* innerhalb der Dimension der Entwicklung und behauptet, dass Entwicklung dann stattfindet, wenn Verarbeitungseinschrnkungen – sogenannte *processing constraints* – abgelegt und überwunden werden (cf. PIENEMANN/KEBLER 2014: 228).

CLAHCEN stellt drei *strategies* vor, die als heuristische Prinzipien zu verstehen sind und nach denen die Lerner_innen sprachlichen Input verarbeiten bzw. produzieren:

- die *Canonical Order Strategy* (COS): ein Satz/eine Phrase wird in mehrere Klammern von kanonischer Wortstellung (hier: Subjekt-Verb-Objekt) unterteilt, aus denen kein Element herausgenommen werden darf
- die *Initialisation-Finalisation Strategy* (IFS): ein Element steht entweder am Anfang oder am Ende eines Satzes/einer Phrase
- die *Subordinate Clause Strategy* (SCS): Umstellungen werden vermieden. Von Bedeutung war dabei die Erkenntnis, dass *Subordinate Clauses* anders verarbeitet werden als *Main Clauses* (cf. PIENEMANN 1998: 46; cf. CLAHCEN 1984)

CLAHCENS *Strategies Approach* postuliert, dass die *processing strategies* (Verarbeitungsstrategien) auf der unmittelbar davorliegenden *stage* gebildet werden (z.B. x+1), auf der sie angewandt werden (z.B. x+2) (cf. PIENEMANN 1998: 48; cf. PIENEMANN 1989: 60).

³⁵ Der Begriff *strategies* wird in der Literatur in vielerlei Hinsicht verwendet, und sowohl auf *learning* wie *communication strategies* bezogen. Nur wenige erarbeiteten explizit eine psycholinguistische Kategorie von *strategies*, wie z.B. FAERCH/KASPER (cf. 1983). Diese Definition ist allerdings jene, die später von CLAHCEN und PIENEMANN für ihre Hypothesen übernommen wurde (cf. PIENEMANN 1998: 43f., 243f.).

Laut dem *Strategies Approach* werden die *categories* und die *phrasal structure* von der L1 in die L2 transferiert und müssen nicht nochmals erworben werden: Sie sind bereits in der Kompetenz des Lerner/der Lernerin präsent, die Produktion derer wird allerdings noch unterdrückt (cf. PIENEMANN 1998: 49).

Für Kritik von WHITE (cf. PIENEMANN 1998: 52) sorgt eine verschwommene Trennung von Kompetenz (= Sprachwissen) und Performanz (= Sprachgebrauch) (siehe Kapitel 2.10.3). In einigen Ansätzen wird angenommen, dass die *processing strategies* zum Sprachwissen gehören. So meinen auch CLAHSSEN und PIENEMANN, dass diese in den L2-Erwerb involviert sind. Anderen Sichtweisen zufolge werden die *processing strategies* dem Sprachgebrauch zugeordnet. Auch WHITE ist der Meinung, dass sie – nicht zuletzt wegen des Namens der *processing strategies* – eher etwas über die Verarbeitungsprozesse von sprachlichem Input und Output³⁶, die nicht dieselben zu sein scheinen, aussagen (cf. WHITE 1991: 168f.; 172).

Der Ansatz ist außerdem auf die Entwicklung der Wortreihenfolge begrenzt und im Hinblick auf eine umfassendere Grammatiktheorie können damit keine genaueren Beschreibungen unternommen werden (cf. PIENEMANN 1998: 51). Somit gelten die *strategies* allein nicht als ausreichende Vorkenntnisse und verfügen über keine typologische Plausibilität (cf. PIENEMANN/KEßLER 2014: 229). Ein gültiger *processing approach* ist nur unter Zuhilfenahme anderer Theorien vorhersagbar (cf. PIENEMANN 1998: 52f.)

Positiv anzumerken ist laut PIENEMANN allerdings, dass die Prognosen im Rahmen des *Strategies Approach* in Bezug auf die Wortreihenfolge immer korrekt waren und das Konzept daher psychologische Plausibilität in Komprehension wie Produktion aufweist (cf. PIENEMANN 1998: 53).

³⁶ Die Verarbeitungsprozesse von sprachlichem Input und Output, auch rezeptive und produktive Prozesse genannt, scheinen laut MATTHEI/ROEPER (cf. 1983: 162) nicht dieselben zu sein und verlaufen vielleicht genau umgekehrt. WHITE plädiert hier für genauere Unterschiede (cf. WHITE 1991: 168f.), während CLAHSSEN und PIENEMANN den Begriff *processing* auch meiner Meinung nach zu phrasenhaft und kurzfristig für verschiedene Vorgänge gleichermaßen verwenden. Diese Trennung in Rezeption und Produktion hat sich als übergeordnete Teilung, in diesem Fall unabhängig von Kompetenz und Performanz, auch in der SRDP manifestiert (cf. BMBF 2013a, 2013b).

Im Hinblick auf eine Anwendung konfrontierte sich PIENEMANN mit den sich aufdrängenden Fragen:

- Woher wissen Lerner_innen, wann sie welche *strategy* (COS etc.) bzw. Strukturen benutzen müssen?

Die *strategies* alleine sind zu schwach und Lerner_innen greifen deshalb auch auf andere Strukturen zurück (cf. PIENEMANN 1998: 52).

- Kann formale Intervention den Erwerb/die Entwicklung beschleunigen?

PIENEMANN meint, dass dies im Rahmen des *Strategies Approach* deshalb nicht möglich ist, weil die *processing strategies* eine *stage* nach unten versetzt und nicht gleichzeitig gebildet und angewandt werden können (cf. PIENEMANN 1998: 48; cf. PIENEMANN 1989)

In Reaktion auf die Frage nach der Auswirkung von gezielter Intervention sowie auf die *developmental data gaps* in der ZISA-Studie (cf. CLAHSSEN/MEISEL/PIENEMANN 1983), die automatisch der Variation zugeordnet werden und somit die Falsifizierbarkeit einschränken, unternimmt PIENEMANN die Definition eines *Hypothesis Space*, indem sich Variation und eine günstige Intervention abspielen:

„The significance of the ‚teachability‘ hypothesis is that it predicts that variational ‘gaps’ can be filled, and in doing so relaxes the constraining effect on falsifiability that the construct of the variational dimension introduced.“ (cf. PIENEMANN 1998: 48)

Mit dem Konzept des *Hypothesis Space* und der *Teachability Hypothesis* scheint die fehlende Falsifizierbarkeit nun herstellbar zu sein (cf. PIENEMANN 1998: 48-53).

3.2.3 Die *Teachability Hypothesis* – der Konnex von Theorie und dem L2- Unterricht (cf. PIENEMANN 1984, 1989)

Die *Teachability Hypothesis* basiert auf dem *Multidimensional Model* und dem *Strategies Approach* und definiert den Rahmen von Lehr- bzw. Lernbarkeit einer Sprache als L2 inklusive der damit verbundenen Einschränkungen. PIENEMANNs erste Publikationen dazu stammen aus den Jahren 1984 und 1989 und seine darin vertretenen Ansätze wurden weiterentwickelt, bis schließlich 1998 die *Teachability Hypothesis* als bedeutende Schnittstelle von Theorie und Praxis in die *Processability Theory* eingegliedert wurde (cf. PIENEMANN 1984, 1989, 1998; cf. PIENEMANN/KEßLER 2014: 241).

Dabei wird postuliert, dass die Entwicklungsstufen, die sogenannten *stages*, von L2-Lerner_innen nicht übersprungen werden können, auch nicht durch formale Instruktion (cf. LONG ¹1987), weil sie eine natürliche Reihenfolge implizieren. Instruktion ist dann vorteilhaft, wenn sie sich auf die Strukturen der nächsthöheren *stage* fokussiert. Ein Überspringen ist deshalb nicht möglich, weil jede *stage* für ihre Strukturen *processing procedures* voraussetzt, die allesamt auf der vorigen *stage* entwickelt werden (cf. PIENEMANN 1998: 250; cf. PIENEMANN/KEßLER 2014: 229; cf. LARSEN-FREEMAN/LONG ¹1994: 280).

Um die Anwendung bestimmter Strukturen durch die L2-Lerner_innen nachzuvollziehen, nennt PIENEMANN verschiedene Faktoren, die dafür und dagegen sprechen. Zunächst muss ein funktionaler Bedarf für eine bestimmte Struktur bestehen, um ihre *emergence* auszulösen. Nur weil ein_e Lerner_in eine Struktur verarbeiten kann, hat er/sie diese noch nicht erworben. Wenn eine bestimmte Information aufgrund komplexer *form-function*-Beziehungen nicht zur Verfügung steht (z.B. muss das *diacritic feature* zum Genus für alle Nomen erworben werden), kann die jeweilige Struktur somit nur teilweise verarbeitet werden. Die korrekte Anwendung einer Struktur auf einer bestimmten *stage* garantiert nicht automatisch auch die der übrigen, da die *emergence* aller auf einer *stage* zusammengefassten Strukturen nur ungefähr zum selben Zeitpunkt passiert (cf. PIENEMANN 1998: 251).

Die *Teachability Hypothesis* konnte sowohl für den gesteuerten L2-Erwerb, als auch für den Vergleich von natürlichem und gesteuertem L2-Erwerberfolgreich getestet und bestätigt

werden³⁷. Da sie korrekt ist, ergibt sich dieselbe Sequenz in gesteuertem und natürlichem L2-Erwerb, ungeachtet der Interventionen im Unterricht ^{38, 39}. Wäre sie falsch, gäbe es für den gesteuerten Erwerb keine sequentiellen Einschränkungen, weil diese z.B. durch Instruktion übersprungen würden (cf. PIENEMANN 1998: 254f.).

So nützlich und vielversprechend die *Teachability Hypothesis* auch klingen mag, kann sie allein niemals als Maßstab für erfolgreichen Unterricht fungieren, da sie dafür weder genügend Bedingungen noch Parameter umfasst (cf. PIENEMANN/KEßLER 2014: 229).

Laut PIENEMANN lassen sich derartige praktische Empfehlungen nicht direkt aus der SLA-Forschung ableiten, denn Sprachlehren ist seiner Ansicht zufolge ein Teil der Pädagogik, und innerhalb der SLA kann nur die Abklärung eines Basiskonzepts für die darauffolgenden Anwendungen erfolgen (cf. PIENEMANN 1998: 261).

3.2.4 Das *Predictive Framework* (cf. PIENEMANN/JOHNSTON 1987)

Das *Predictive Framework* wurde unter Zusammenarbeit von PIENEMANN/JOHNSTON (cf. 1987) erstellt, um morphosyntaktische Entwicklungsstrukturen bei L2-Lerner_innen von Englisch oder Deutsch zu beschreiben und zu erklären. Sie gehen davon aus, dass die Entwicklung morphosyntaktischer Strukturen, besonders bei der L2 Englisch, durch inkrementelle Entwicklung der Verarbeitungsressourcen bestimmt wird

³⁷ PIENEMANN (cf. 1984) konnte bei italienischsprachigen Deutschlerner_innen zeigen, dass *stages* auch durch den gesteuerten Spracherwerb in einem Kurssetting nicht übersprungen werden können. Er testete die Kopula und die Inversion (*stage* x+3), wobei die Lerner_innen eine *Interlanguage* von x bis x+2 aufwiesen. Jene, die zuvor auf den *stages* x und x+1 eingestuft wurden, konnten die Strukturen nicht erwerben, jene auf x+2 hingegen schon (cf. 1984; cf. 1998: 252, 254). Rod ELLIS konnte in einer Replikationsstunde mit 39 erwachsenen Lerner_innen von Deutsch als L2 PIENEMANNs Resultate bestätigen und kommt zu dem Ergebnis, dass sich in Bezug auf die Wortstellungsregeln im Deutschen beim natürlichen wie gesteuerten L2-Erwerb dieselbe Sequenz rekonstruieren lässt (cf. ELLIS Rod 1989: 325). DOUGHTY (cf. 1991: 465) konnte für Relativsätze sogar ein positives Ergebnis im Einklang mit den (zuweilen als oppositionell zur *Teachability Hypothesis* definierten) *markedness hierarchies* zeigen (cf. PIENEMANN 1998: 261-264).

³⁸ Dies konnte von PAVESI (cf. 1984, 1986) bei italienischsprachigen L2-Lerner_innen gezeigt werden, wovon eine Gruppe Englisch in einer Oberstufe in Italien erlernte und die andere Gruppe als Gastarbeiter in Großbritannien Englischkenntnisse erwarb. Bestätigt wurde dies ebenso von DANIEL (cf. 1983), WESTMORELAND (cf. 1983) und JANSEN (cf. 1991), die die Ergebnisse der ZISA-Gruppe (cf. CLAHSSEN/MEISEL/PIENEMANN 1983) in Querschnittsstudien mit Lerner_innen von Deutsch als L2 in formalem Kontext verglichen (cf. PIENEMANN 1998: 255).

³⁹ DI BIASE (cf. 2008: 215f.) zeigte, dass Lerner_innen, die eine *developmentally timed form-focused instruction* (cf. LONG 1991; zur *timed-intervention* cf. LONG ¹1987) erhielten, die Entwicklungssequenz schneller und erfolgreicher durchschritten als andere Lerner_innen, die keine *timed* bzw. *form-focused instruction* erhielten (cf. PIENEMANN/KEßLER 2014: 241).

(cf. PIENEMANN/KEßLER 2014: 229). Auf dieser ersten Annahme fußen die Entwicklung einer Erwerbs- bzw. Entwicklungssequenz in sogenannten *stages*, die *Processability Theory* wie auch die *Teachability Hypothesis*.

3.3 Der Blick über den Tellerrand – integrierte Theorien und Hypothesen

„*Verum gaudium res severa est.*“
Seneca, Epistulae morales 23, 2/3

3.3.1 Das Sprachmodell nach LEVELT (cf. 1989)

LEVELT entwickelte ein „*modulares Sprachproduktionsmodell*“ (cf. HINGER 2001: 42), das bis heute in der Wissenschaft großen Anklang findet⁴⁰. Es beschreibt den Prozess von der Intention bis zur Artikulation und umfasst dabei die Morphosyntax und das Lexikon (cf. LEVELT 1989: 9).

Da es in erster Linie für den Erstsprachenerwerb konzipiert wurde, folgten Adaptionen von DE BOT (cf. 1992: 3) und PIENEMANN (cf. 1998: 55) für den bilingualen Spracherwerb⁴¹. PIENEMANN beschränkt sich auf jene Prozesse, die im *formulator* passieren⁴², und beschreibt deren interne Struktur, aber nicht, wie diese entsteht und erworben wird. PIENEMANN postuliert außerdem, dass die Voraussetzungen unterschiedlicher Lerner_innen (L1-/L2-Lerner_innen, Erwachsene/Kinder), das heißt die grundlegenden, nicht-sprachspezifischen Parameter des menschlichen Sprachprozessors, dieselben sind und sich nicht verändern. Beobachtbare Unterschiede sind demnach auf einen unterschiedlich fortgeschrittenen Reifeprozess bezüglich des Alters sowie auf nicht-prozessbezogene Variablen zurückzuführen. Auch die sprachspezifische Art des Umgangs mit den vorhandenen Einschränkungen ist bei unterschiedlichen Lerner_innen verschieden (cf. PIENEMANN 1998: 73, 1f.).

⁴⁰ „*Levelts Modell dient mittlerweile nicht nur als Ergänzung für Erklärungsansätze von Fremdsprachenerwerb, sondern wird auch in der Fremd- und Mehrsprachendidaktik insbesondere für die Analyse bestimmter Übungsformen genutzt.*“ (HINGER 2001: 41 [Fußnote 69])
(siehe auch MÖHLE/RAUPACH 1993: 112 und MEIßNER 1998: 63ff.)

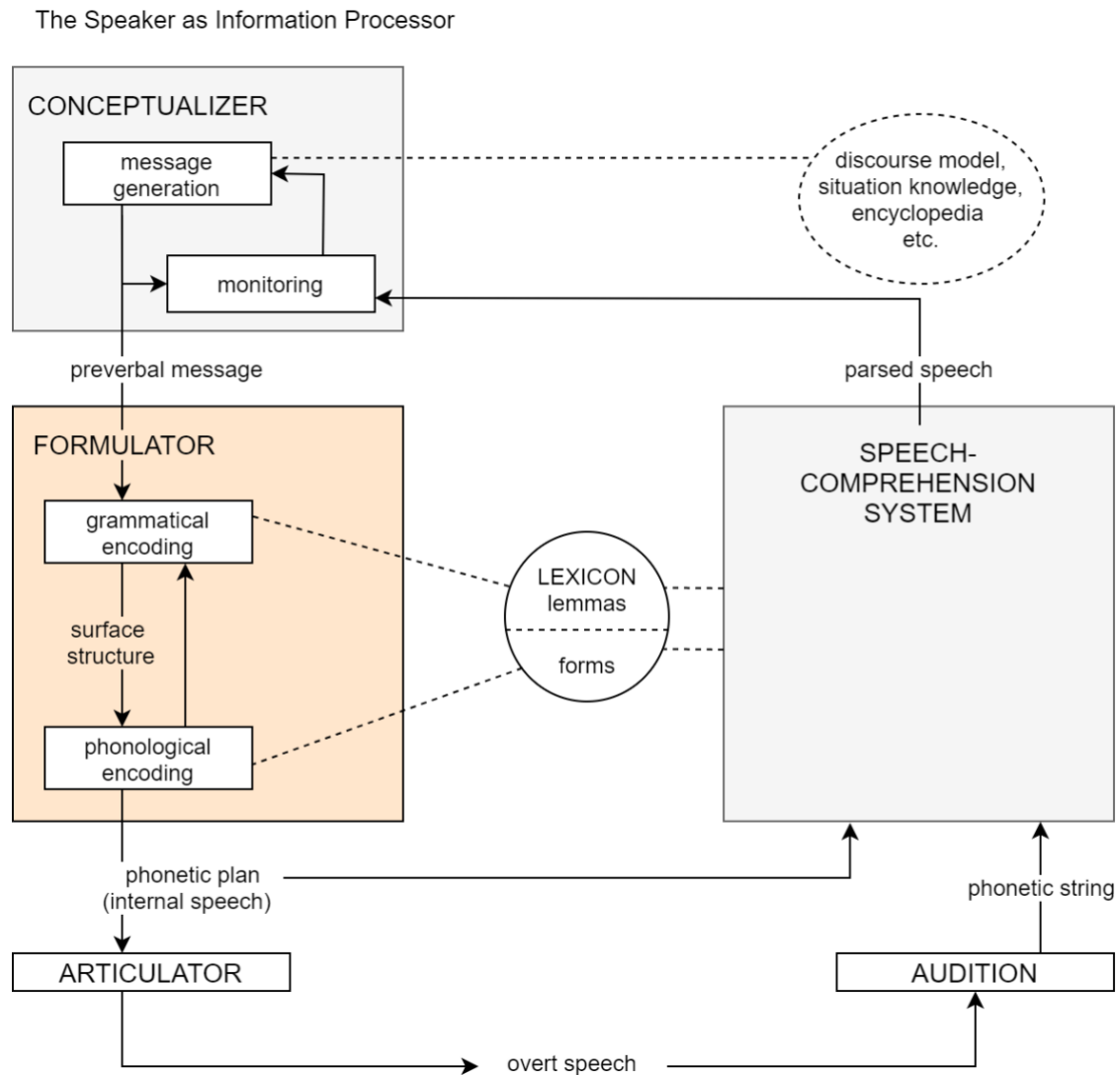
⁴¹ Vorausgesetzt es gelten für den L1- und den L2-Erwerb dieselben Mechanismen der Sprachverarbeitung. Im Gegensatz zu PIENEMANN konzentrierte sich DE BOT (cf. 1992) in seiner Adaption auf das mentale Lexikon und behauptete, dass mehrere Sprachen in einem Lexikon gespeichert werden, was Phänomene wie z.B. *code-switching* erklärt (cf. HINGER 2001: 42).

⁴² Der genannte Bereich des *formulators* ist in der Abbildung 4 orange unterlegt.

Auf den folgenden Seiten sollen anhand der Abbildung 4 das Sprachmodell nach LEVELT (cf. 1989: 9) sowie die später ergänzten Annahmen in Bezug auf die L2 parallel vorgestellt werden:

Abbildung 4

Das Sprachmodell nach LEVELT (1989: 9)



Laut LEVELT fordern bestimmte Aktivitäten im Sprachproduktionsprozess die ständige Aufmerksamkeit des Sprechers/der Sprecherin: Sprechabsichten, das Auswählen und Ordnen von Informationen und das Verfolgen des zuvor Gesagten sind Vorgänge, die sich allesamt im *conceptualizer* ereignen. Nachdem die Konzeptualisierung erfolgte, ist die *preverbal message* der Input des *formulators*, der konzeptuelle in linguistische Strukturen übersetzt. Dieser Übertragungsprozess ereignet sich in zwei Schritten: zuerst erfolgt das

grammatical encoding, danach das *phonological encoding* (cf. LEVELT 1989: 9f.; cf. PIENEMANN 1998: 54).

Im Gegensatz zu LEVELT stellt PIENEMANN neben den L1-Formulierer einen *interlanguage formulator* bzw. L2-Formulierer. Er nimmt an, dass die beiden Formulierer für die sprachlichen Äußerungen in der jeweiligen Sprache verantwortlich sind, bleibt jedoch eine Erklärung in Bezug auf deren Interaktion mit dem Lexikon schuldig (cf. PIENEMANN 1998: 54ff., 250; cf. HINGER 2001: 42, 44 [Fußnote 73]).

Das *grammatical encoding* entspricht einer Theorie der Produktion von grammatischen Strukturen und bedarf einer genaueren Definition ihrer zwei Komponenten. Somit sollen die Rolle des Lexikons, wobei PIENEMANN die Theorie des *mental lexicon*⁴³ verwendet, und die Eigenschaften der *syntactic procedures*, wobei sich PIENEMANN auf KEMPEN/HOENKAMP (cf. 1987) stützt, im Kontext nun genauer beschrieben werden (cf. PIENEMANN 1998: 55f.).

Zunächst müssen die in der Grafik ersichtlichen Prozesse im *conceptualizer*, *formulator* und *articulator* (CFA), die voneinander getrennt sind, zeitlich aufeinander abgestimmt werden, um fließendes Sprechen zu ermöglichen. KEMPEN/HOENKAMP kritisierten die damalige traditionelle Sichtweise einer seriellen *sentence production*. Sie waren der Meinung, dass die Prozesse simultan ablaufen und nicht erst, nachdem der vorige erfolgreich beendet wurde. Daher halten sie, wie auch LEVELT, die *sentence production* für einen inkrementellen Prozess (cf. KEMPEN/HOENKAMP 1987: 202f.; cf. PIENEMANN 1998: 56ff.).

Der nächste Prozessor kann demzufolge mit einem unvollständigen Output des vorigen Prozessors schon zu arbeiten beginnen (LEVELT 1989: 24). Die einzelnen Prozesskomponenten (= *processing components*) arbeiten autonom und automatisch. Sie erlauben einen parallelen Informationsaustausch und passieren unbewusst (*not attended to*). Grammatikalische Information kann hingegen nur bewusst (*attended to*) memoriert werden. Somit wird bei *processing components* das *procedural knowledge* bzw. *memory* im Gegensatz zum *declarative knowledge* bzw. *memory* verwendet (cf. PIENEMANN 1998: 58f.).

Für eine sogenannte *non-linearity* sind auch Speicherkapazitäten nötig, denn das *linearization problem* tritt auf, wenn die Prozesse des *conceptualising* und *articulating* nicht

⁴³ „Bezeichnung für den mental organisierten und repräsentierten Wortschatz, auf den in der Sprachverarbeitung zugegriffen wird (*lexical access*).“ (BUßMANN 2008: 430)

zeitlich aufeinander abgestimmt sind und syntaktische Information aus dem *formulator* an einem Speicherplatz (=store) abgelegt werden muss, bis sie vom *articulator* gebraucht werden kann⁴⁴. Es wird somit ein *store* mit einer schnellen Zugriffszeit benötigt, der die Information verarbeiten kann – ob dies bewusst oder unbewusst geschieht, ist nicht relevant⁴⁵ (cf. PIENEMANN 1998: 58, 60).

Jenen *store* für das *processed grammatical material* bezeichnet LEVELT als *Syntactic Buffer*. Er synchronisiert zwischen *phonological encoding* und *surface structure* und hat Zugang zum *Articulatory Buffer* (cf. LEVELT 1989: 26). Außerdem zeigte PIENEMANN, dass auch die *syntactic procedures* selbst bestimmte Teilinformationen speichern (cf. PIENEMANN 1998: 61).

Im Lexikon werden lexikalische auf grammatikalische Kategorien übertragen. Die *conceptual arguments* im Satz haben Rollen und werden als *agent* (X), *theme* (Y) und *goal* (Z) bezeichnet. Für das Wort *give* könnte es folgendermaßen aussehen:

Abbildung 5 Die Argumente *agent*, *theme* und *goal* für das Verb *give* (PIENEMANN 1998: 63)

X (agent)	Y (theme)	Z (goal)
Subject	Direct Object	Indirect Object
Ich (X)	gebe es (Y)	dir (Z).

Diese Information ist mit dem Lemma gemeinsam abgespeichert. Im *formulator* muss nun das Lexikon zwischen *conceptualisation* und *grammatical encoding* vermitteln. LEVELT nennt

⁴⁴ Beispielsatz für eine *non-linearity*: *Before the man rode off, he mounted his horse*. Das zweitgenannte Event passiert zeitlich vor dem erstgenannten, weshalb der Sprecher eine Phrase im *Syntactic Buffer* zwischenspeichern muss (cf. GLAHN 2001: 545).

⁴⁵ Der Ansatz, dass das *Working Memory* (cf. TOWELL/HAWKINS 1994) dies erledigt, trifft laut PIENEMANN nicht zu, da es auf *attended processing* (cf. LEVELT 1989: 21) basiert, wohingegen der *formulator* automatisiert arbeitet. Das *Working Memory* hat limitierte Kapazität und würde blockieren, da es nicht geeignet ist, viel Information in hoher Geschwindigkeit zu verarbeiten. Dort werden eher temporäre und bewusste Prozesse wie Konzeptualisierung und *Monitoring* gespeichert, worunter PIENEMANN auch die *propositional information* versteht (cf. PIENEMANN 1998: 60).

Das Lexikon ist im *Permanent Memory* gespeichert, welches *declarative knowledge* enthält, das für den Sprachgebrauch aktiviert werden kann. Es ist wichtig, *procedural* und *declarative knowledge* zu trennen, wie aus Forschungen zu Alzheimer (cf. LIBON et al. 1998), Parkinson (cf. SOMMER et al. 1999) und später auch ADHS (cf. FABIO/ANTONIETTI 2012) hervorgeht (siehe Lexikoneintrag *Memory* der Britannica Online Academic Edition). Die empirische Evidenz den Unterschied in den Prozessen von *propositional* und *grammatical information* betreffend entstand aus Studien über Sprachverlust (cf. COOPER/ZURIF 1983) (cf. PIENEMANN 1998: 61f.; cf. PARADIS 1994: 396).

dies seine *lexical hypothesis*, die auch von der *LFG* unterstützt wird (cf. 1989: 181). Sprachproduktion wird somit angetrieben von *conceptualisation* und *lexicon* (cf. KEMPEN/HOENKAMP 1987; cf. PIENEMANN 1998: 63).

Beim Lemma für *give* gibt es noch zwei Unterpunkte, zum einen den *lexical pointer*, welcher Zugang zum Lemma schafft und alle Wortformen desselben Konzepts mit unterschiedlichen diakritischen Variablen verlinkt, und zum anderen die *diacritic variables*, die sich auf die verschiedenen Wortformen des Lexikoneintrags, wie *look-s*, *look-ing* etc. beziehen (cf. PIENEMANN 1998: 64)⁴⁶.

Syntactic procedures sind somit sowohl konzeptuell als auch lexikalisch gesteuert: der *conceptualizer* liefert konzeptuelle Strukturen an den *formulator*, der syntaktische Strukturen in die konzeptuellen einfügt, was durch das *mental lexicon* erleichtert wird. Sobald ein Lemma konzeptuell aktiviert wurde, regt es mehrere *syntactic procedures* an, ein *syntactic environment* zu konstruieren. Das Lemma tut dies, weil es kategorische Information wie N (bildet NP) oder V (bildet VP) enthält. Diese syntaktischen Prozesse können alle gleichzeitig ablaufen (cf. PIENEMANN 1998: 65f.).

KEMPEN und HOENKAMP (1987) entwarfen die *Incremental Procedural Grammar* (= *IPG*), die vieles mit der *LFG* teilt, aber sich auf Sprachproduktion in Echtzeit bezieht und daher von LEVELT als das *performance companion* zur *LFG* gesehen wird (cf. PIENEMANN 1998: 44, 98). Sie beschreibt die Architektur des *grammatical encoding* aus LEVELTS Sprachmodell genauer: initiiert wird der Prozess vom *preverbal message* als Output des *conceptualizers*. Dieses konzeptuelle Material wird in kleinen Einheiten an den *grammatical encoder* bereitgestellt. Jede Bereitstellung wird *iteration* genannt und bezieht sich auf die zeitliche Struktur des *encoding*-Prozesses (cf. PIENEMANN 1998: 65f). Somit wird dem *conceptualizer* und dem *formulator* eine gleichzeitige und doch autonome Verarbeitung zugeschrieben (cf. HINGER 2001: 42).

⁴⁶ RICKHEIT/STROHNER beschreiben, dass jeder Lexikoneintrag semantische, syntaktische, morphologische und phonologische Informationen enthält, wobei nicht alle gemeinsam gespeichert werden, sondern die syntaktischen und semantischen Informationen im Lemma (vergleiche die oben angeführte Grafik nach PIENEMANN), die morphologischen und phonologischen in einem Formenlexikon (vergleiche dazu die *diacritic variables* bei PIENEMANN) gespeichert sind. Die Verbindung beider Lexikonteile wird hergestellt, indem durch einen Zeiger vom Lemma auf die Wortformadresse verwiesen wird (was bei PIENEMANN durch den *lexical pointer* geschieht). Von Bedeutung ist darüber hinaus, dass das Lexikon gleichzeitig nach verschiedenen Einträgen durchsucht werden kann (cf. RICKHEIT/STROHNER 1993: 57).

LEVELT verdeutlicht mit dem Beispielsatz *A child gave the mother a cat*, dass es maßgeblich für die folgenden *syntactic structures* ist, welches Konzept als erstes generiert wird (hier CHILD). Wäre MOTHER oder CAT das erste, würde wahrscheinlich ein passiver Satz gebildet werden (cf. PIENEMANN 1998: 66f.). *Functorisation rules* (cf. KEMPEN/HOENKAMP 1987) müssen für jede Sprache neu erworben werden und sind dafür verantwortlich, dass zu dem CHILD als NP der unbestimmte Artikel *a* hinzugefügt wird. Die Auswahl fällt auf *a*, weil es unter dem *diacritic feature* singular so gespeichert ist, bis es weitergeleitet wird.

So ähnlich funktioniert es laut KEMPEN/HOENKAMP auch bei der Subjekt-Verb-Übereinstimmung, wo sie ebenso beim *matching* der *diacritic features* von einem Prozess des *feature-copying* ausgehen, wobei *features* von einer Quelle übernommen und an ein Ziel kopiert werden (cf. PIENEMANN 1998: 67, 98). VIGLIOCCO/BUTTERWORTH/GARRETT (cf. 1996: 267) demonstrierten in einem sprachenübergreifenden Experiment über Subjekt-Verb-Übereinstimmung in Spanisch und Englisch, dass es aus psychologischer Sicht plausibler ist, das *matching* von *diacritic features* als einen Prozess des *feature-merging*⁴⁷, auch *feature unification* genannt, zu sehen. Hierbei sind beide Konstituenten in die Verschmelzung eingebunden und können *features* unabhängig aus der *conceptual structure*⁴⁸ oder aus dem Lexikon herleiten. Ein deutlicher Vorteil der *feature unification* ist, dass auch Nullsubjektsprachen (+ *pro-drop*) wie Spanisch berücksichtigt werden können. Diese bedeutende Modifikation in Richtung einer *feature unification* wurde von der LFG und deshalb später auch von PIENEMANN übernommen (cf. PIENEMANN 1998: 69, 97f.).

Jene *unification of lexical features* gilt zudem als ein Hauptcharakteristikum der LFG und ist ein psychologisch plausibler Prozess, der die Identifikation der grammatikalischen Information im Lexikoneintrag, die vorübergehende Speicherung dieser Information und deren Verwendung zu einem anderen Zeitpunkt in der *constituent structure* enthält (cf. PIENEMANN 1998: 73).

In Bezug auf das Verhältnis und die Zusammenarbeit von *conceptualizer* und Lexikon meint HINGER, nicht zuletzt mit Blick auf den gesteuerten Spracherwerb:

⁴⁷ to merge (Englisch) = verschmelzen, zusammenführen

⁴⁸ Der Begriff der *conceptual-(semantic) structure* wurde nach der Definition von JACKENDOFF verwendet (cf. 1983).

„Nach Levelt wird daher die Sprachproduktion sowohl vom Lexikon als auch vom Konzeptualisierer gesteuert, wie es von Pienemann zwar ebenfalls angemerkt, auf den Gebrauch der Tempora aber nicht übertragen wird.“
(HINGER 2001: 44; vgl. dazu PIENEMANN 1998: 63; 65).

Die Formulierung in Bezug auf LEVELT ist zwar korrekt, wurde aber im Kontext der Tempora womöglich überinterpretiert, denn er konzipiert den *formulator* folgendermaßen:

„[T]he lexicon is an essential mediator between conceptualisation and grammatical [...] encoding.“ (LEVELT 1989: 181)

Es scheint, als habe nach LEVELTS Ansicht der *conceptualizer* eine entscheidende, aber keine unmittelbare (Trigger-)Funktion für die Sprachproduktion, sondern das Lexikon setzt den Prozess in Gang, indem im Hintergrund der Input des *conceptualizers* mitläuft.

Außerdem betrachtet LEVELT den Prozess der Sprachproduktion, wohingegen PIENEMANN den Erwerbsprozess als (ausschließlich) vom Lexikon gesteuert bezeichnet, was genau genommen keinen Vergleich erlaubt:

„[T]he acquisition process itself can most plausibly be viewed as a lexically driven process“
(PIENEMANN 1998: 92)

Dennoch ist, besonders aus fachdidaktischer Perspektive, die Kritik von HINGER gerechtfertigt. Sie stellt zurecht fest, dass sowohl DE BOT⁴⁹ (cf. 1992) als auch PIENEMANN (cf. 1998) in ihren Theorien zur L2-Entwicklung bzw. zum L2-Erwerb den *conceptualizer* gänzlich außer Acht lassen. Dadurch ist es nicht möglich, konzeptuelle Entwicklungen wie z.B. den korrekten Gebrauch der Tempora/des Aspekts in eine Stufe der Entwicklungssequenz einzuarbeiten. In Texten und Aussagen von Schüler_innen finden sich jedoch erfahrungsgemäß häufig Konzeptfehler, weshalb der Entwicklungs- und Erwerbsprozess des sprachspezifischen Konzeptwissens für Lehrer_innen ebenso interessant scheint wie die morphosyntaktischen Entwicklungssequenzen⁵⁰.

⁴⁹ LEVELTS Modell ist grundsätzlich für monolinguale Sprecher_innen gedacht. DE BOT hat es 1992 für *bilingual* und 2004 für *multilingual speakers* adaptiert (cf. DE BOT 1992, 2004) (cf. HAMMARBERG 2009: 8 [Introduction]).

⁵⁰ Dazu diskutiert Zuzana TOTH in ihrer Arbeit zum Tempus- und Aspektgebrauch im Italienischen als L3 einen korrekt formulierten Satz im Präsens, der allerdings aufgrund des Kontexts im Perfekt stehen sollte:

„However, this morphosyntactically well-formed sentence may be used in a context, where past tense marking is required. The use of the present tense in such a context would suggest that the function of expressing temporality has not been mapped into the [Interlanguage] verbal morphology, and [present tense] is being used as an unmarked tense. This eventuality is not taken into account by [Processability

Nach HINGER ist somit anzunehmen, dass nicht alle Konzepte sowohl in der L1 als auch in der L2 ausgedrückt werden können, wie z.B. unterschiedliche Konzepte von Raum und Zeit, wie es im Spanischen bei *aquí/ahí/allí* und im Deutschen entsprechend bei *hier/dort* sowie bei den Vergangenheitszeiten der beiden Sprachen und beim Aspekt im Spanischen der Fall ist (cf. LEVELT 1989: 103ff.; cf. MÖHLE/RAUPACH 1993: 113; cf. HINGER 2001: 44). Wenn PIENEMANN anhand der *LFG* meint, dass das Tempus eines Verbs im Lexikoneintrag festgelegt ist, betrifft dies nur die morphologisch korrekte Produktion der Verbform und gewährleistet nicht zwingend den adäquaten Gebrauch des jeweiligen Tempus. Als Paradebeispiel eines unterschiedlichen Konzepts im Sprachvergleich von Spanisch und Deutsch nennt HINGER auch *ser/estar* im Vergleich zu *sein*.

Sie vertritt die Ansicht von RAUPACH (cf. 1994: 26), dass durch den Erwerb der spanischen Kopulaverben eine Erweiterung des L1-*conceptualizers* erfolgen müsste und dies nicht als *variational feature* interpretiert werden könne, wie JOHNSTON (cf. 1995: 17) meinte (cf. HINGER 2001: 44f.)⁵¹.

Selbst wenn die Einarbeitung des Konzeptwissens in eine übergeordnete, konzeptuell-morphosyntaktische Entwicklungssequenz aufgrund bereits bestehender Konnekte unumgänglich scheint, bleibt sie Gegenstand zukünftiger Forschungsarbeiten.

Wie schon in der Arbeit von HINGER orientiert sich auch die vorliegende Analyse an der *Processability Theory* und dementsprechend an den internen Verarbeitungsprozessen im *formulator* (cf. PIENEMANN 1998: 73). Mit Ausnahme von kleineren Exkursen, unter anderem zum Thema Spanisch als L3, werden konzeptuelle Äußerungen von Lerner_innen (Gebrauch der Tempora oder von *ser/estar*) außer Acht gelassen, obwohl sie für eine vollständige Beschreibung der Lernaltersprache selbstverständlich unerlässlich sind. Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt wie auch bei HINGER gemäß der Modularitätsauffassung darauf, morphosyntaktische Entwicklungssequenzen als Teilbereich der *Interlanguage* zu erforschen (cf. HINGER 2001: 45).

Theory], because it does not cover the development of form-function mapping in the [Interlanguage].” (TOTH 2018: 8)

⁵¹ MÖHLE/RAUPACH konnten zur Rolle des *conceptualizers* eine ausführliche Darstellung liefern, indem sie konzeptuell bedingte Ausdrucksschwierigkeiten deutschsprachiger Französischlerner_innen analysierten (cf. HINGER: 2001: 45; cf. MÖHLE/RAUPACH 1993: 122-125).

3.3.2 Die *Lexical-Functional Grammar* (cf. KAPLAN/BRESNAN 1982; cf. BRESNAN 2001)

PIENEMANN erkannte, dass die *psychological constraints* nicht ausreichen, um genaue Prognosen zur *Processability* zu erstellen, sondern dass sie um eine Grammatiktheorie erweitert werden müssen. Er ist sich bewusst, dass die *Processability* in einem *modular approach* nur einen Teil einer Theorie zum Fremdsprachenerwerb ausmacht und man andere Bestandteile nicht außer Acht lassen darf. Ein weiteres Kriterium ist für ihn, dass Voraussagen aller Art sehr einfach getestet werden können. Somit entscheidet er sich für den Ansatz, die *processing constraints* in eine Grammatiktheorie zu implementieren, in der jede Zielsprache repräsentiert werden und eine dazugehörige vorübergehende *Interlanguage* ergänzt werden kann, die im *Hypothesis Space* verortet wird (cf. PIENEMANN 1998: 90f.).

Zunächst bot sich die *Incremental Procedural Grammar* (= *IPG*) an, die KEMPEN und HOENKAMP (cf. 1987) entwarfen. Diese teilt zwar vieles mit der *Lexical-Functional Grammar* (= *LFG*), bezieht sich aber auf Sprachproduktion in Echtzeit und wurde daher von LEVELT als das *performance companion* zur *LFG* bezeichnet (cf. PIENEMANN 1998: 44). Die Entscheidung PIENEMANNs entfiel auf die *Lexical-Functional Grammar*, weil diese im Gegensatz zur *IPG* in zahlreichen empirischen Studien getestet wurde und Gültigkeit bewiesen hat, weil sie wie bei LEVELT von einer vom Lexikon gesteuerten Sprachproduktion ausgeht und weil sie *psycholinguistic plausibility*⁵² aufweist, indem sie grammatikalische Information im Lexikoneintrag verortet, die zwischenzeitlich gespeichert wird und zu einem anderen Zeitpunkt (in der *constituent structure*) wieder aufgegriffen wird. PIENEMANNs Hierarchie der *processing procedures* wird somit in eine psychologisch plausible Grammatiktheorie integriert (cf. PIENEMANN 1998: 90ff.)

Ein weiteres Charakteristikum der *LFG* liegt im Spannungsfeld zwischen den Bereichen Sprachwissen und Sprachverarbeitung. Lange Zeit wurden eine *theory of linguistic knowledge* und eine *theory of language processing* als separate Ansätze beschrieben. Die *LFG* versucht, eine *theory of linguistic knowledge* zu generieren, die zusätzlich mit den

⁵² PIENEMANN war der Meinung, dass viele Argumente für und gegen verschiedene Schulen der *Generative Grammar* nicht psychologisch oder epistemologisch fundiert sind (cf. PIENEMANN 1998: 88). Aufgrund dieser fehlenden *psycholinguistic plausibility* in den *Generative Grammars* (und besonders in der *Transformational Grammar* nach CHOMSKY (cf. ²1965)) entwarf KAPLAN (cf. 1972) die *Augmented Transition Networks* (= *ATN*). Diese besaß zwar eine Oberflächenstruktur sowie Algorithmus und war demnach einfach zu programmieren, aber dennoch ergab sich daraus eine reduzierte *psycholinguistical plausibility* (cf. PIENEMANN 1998: 44).

cognitive features des *language processing* einhergeht. Somit werden eine linguistische und eine psycholinguistische Theorie aneinander angenähert. Die *LFG* wird von PINKER (cf. 1984) im Kontext der *language acquisition* und von LEVELT (cf. 1989) im Kontext des *language processing* aufgegriffen und verwendet (cf. PIENEMANN 1998: 44).

Die *Lexical-Functional Grammar* galt zu ihrer Entstehungszeit (cf. KAPLAN/BRESNAN 1982) als Vorläufer der Unifikationsgrammatiken, die sich auf etablierte Ansätze der Sprachwissenschaft beziehen. Sie wurde auch über die Grenzen des indoeuropäischen Sprachraums hinaus auf verschiedene, typologisch unterschiedliche Sprachen getestet, u.a. für Chicheŵa (cf. BRESNAN/KANERVA 1989) und Warlpiri (cf. SIMPSON 1991). Die Theorie vereint die Phrasenstrukturregeln, die Valenztheorie und die grammatischen Funktionen in sich. Ziel ist es, die grammatischen Funktionen (z.B. Subjekt, Objekt) in die grammatische Beschreibung zu integrieren sowie mittels einheitlicher Mechanismen zu erklären, wie einzelne morphosyntaktische Merkmale innerhalb der *constituent structure* verteilt sind. Das Prinzip der Unifikation stellt das Hauptcharakteristikum dar, während syntaktische Strukturen auf den zwei Ebenen der *constituent structure* und der *functional structure* repräsentiert werden. Durch diese beiden Eigenschaften gelangt die *LFG* zu weitgehend vollständigen Aussagen über die Grammatik eines Satzes. Die Beschreibung der Morphologie einer *Interlanguage*, die die *LFG* anbietet, ist kompatibel mit dem *Grammatical Encoder* des Sprachmodells nach LEVELT (cf. PIENEMANN 1998: 93, 115; cf. HINGER 2001: 45; cf. JUNGEN/LOHNSTEIN 2006: 27, 130; cf. SCHWARZE/DE ALENCAR 2016: 2, 16).

Die *Lexical-Functional Grammar* besteht aus drei Hauptbestandteilen:

1. der *constituent structure* (= *c-structure*) als jene Komponente, die in einem Satz die Beziehungen der Konstituenten zueinander generiert. Sie bestimmt die Funktion der Phrase im Satz (Nominalphrase/Verbalphrase). Sie ähnelt stark der Komponente der Phrasenstruktur in der *Standard Theory* der *transformational grammar* nach CHOMSKY (cf. ²1965) und kann mit deren Regeln, den *phrasal structure rules*, erzeugt werden (cf. PIENEMANN 1998: 93; cf. HINGER 2001: 45f.; cf. SCHWARZE/DE ALENCAR 2016: 16).

2. einem Lexikon, dessen Einträge morphologische, semantische, aber auch syntaktische Informationen enthalten, die für die Satzkonstruktion relevant sind. Es bestimmt die grammatische Kategorie eines Wortes, dessen Merkmalsangabe und dessen Valenz (cf. PIENEMANN 1998: 93; cf. HINGER 2001: 45; SCHWARZE/DE ALENCAR 2016: 18).

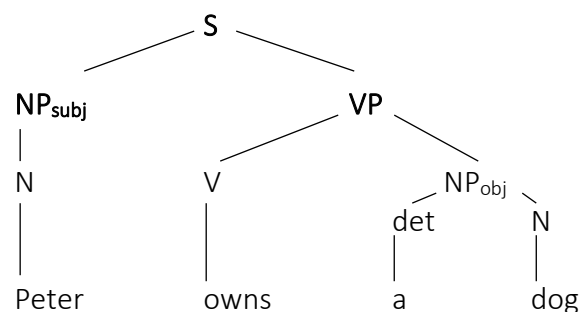
3. einer *functional structure* (= *f-structure*), die für jeden Satz alle grammatikalischen Komponenten zusammenfasst, um ihn semantisch interpretierbar zu machen. Sie entsteht durch die Interaktion von *c-structure* und Lexikon und weist den Satzgliedern Kategorien wie Subjekt, Objekt und Prädikat zu (cf. PIENEMANN 1998: 93; cf. HINGER 2001: 45f.).

Die zum Teil schon vorgestellten Regeln zum Prozess der *feature unification* (siehe Kapitel 3.3.1), werden nun im Detail erläutert. Sie sind dafür verantwortlich, dass alle Einheiten der *c-structure* und *f-structure* miteinander kompatibel sind (cf. PIENEMANN 1998: 93).

Eine *c-structure* wird von den *phrasal structure rules* generiert. Grammatikalische Funktionen (wie z.B. Subjekt etc.) werden darin allerdings nur in vereinfachter Form repräsentiert. Für den englischen Beispielsatz *Peter owns a dog* ergibt sich folgende, annotierte *c-structure* inklusive der *phrasal structure rules* (cf. PIENEMANN 1998: 93f.; cf. SCHWARZE/DE ALENCAR 2016: 19f.):

Abbildung 6

Die *constituent structure* von *Peter owns a dog* (PIENEMANN 1998: 94)



Die *phrasal structure rules* können wie folgt zusammengefasst werden:

S	besteht aus	NP _{subj} + VP	
NP	besteht aus	(det) + N	
VP	besteht aus	V + (NP _{obj})	(cf. PIENEMANN 1998: 94)

Lexikoneinträge spezifizieren Einheiten, indem sie den *features* bestimmte Werte zuordnen. Sie definieren in erster Linie den Wert der *features*, können allerdings an einer anderen Stelle im Satz wiederum bestimmte Werte verlangen. Ein Beispiel dafür wäre der deutsche Hilfspartikel *-ge-* bei *gegangen*: V-COMP INF = _c ge (cf. PIENEMANN 1998: 94f.). Für den Beispielsatz *Peter owns a dog* sehen die Lexikoneinträge folgendermaßen aus:

Abbildung 7 Die Lexikoneinträge von *Peter owns a dog* (PIENEMANN 1998: 94)

		feature		Wert
Peter:	N,	PRED	=	,Peter'
owns:	V,	PRED	=	,own' (SUBJ, OBJ)
		TENSE	=	present
		SUBJ PERSON	=	3
		SUBJ NUM	=	SG
a:	DET,	SPEC	=	,a'
		NUM	=	SG
dog:	N,	PRED	=	,dog'
		NUM	=	SG

Die *f-structure* enthält jene Teile der grammatikalischen Information, die zum semantischen Interpretieren eines Satzes benötigt werden. Sie wird durch die Interaktion von *c-structure* und dem Lexikon generiert. Der Prädikateintrag entstammt dem Lexikoneintrag des Verbs, die Begriffe SUBJ und OBJ in Klammer stellen die Argumente des Prädikats dar: Besitzer und Besitzgegenstand. Anstelle dieser Klammersausdrücke stehen grammatikalische Funktionen, die semantische Rollen erhalten und mit den darunterliegenden, gleichlautenden Slots verbunden sind (cf. PIENEMANN 1998: 95). In Sprachen mit Kasussystem würde zum SUBJ noch der Wert SUBJ CASE für den Fall hinzukommen, der in diesem Beispiel hier Nominativ (NOM) für den ersten Fall beträgt (cf. PIENEMANN 1998: 69).

Für den gewählten Beispielsatz *Peter owns a dog* sieht die *functional structure* wie folgt aus:

Abbildung 8

Die *functional structure* von *Peter owns a dog* (PIENEMANN 1998: 95)

PRED	,own' (SUBJ, OBJ)	
TENSE	present	
SUBJ	PRED	,Peter'
OBJ	SPEC	,a'
	NUM	SG
	PRED	,dog'

PIENEMANN bezeichnet mit *well-formedness conditions* jene Elemente, die dafür verantwortlich sind, dass die interagierenden Komponenten von *c-structure* und Lexikon Sätze generieren, die im Hinblick auf die *feature values* einheitlich sind. Zunächst müssen alle Bestandteile des Lexikoneintrags generiert werden, sodass ein Satz wie der folgende zurückgewiesen wird: (*) *The real estate agent bought.*⁵³

Das Verb *buy* verlangt laut der Valenztheorie Aktanten (cf. SCHWARZE/DE ALENCAR 2016: 4), in diesem Fall Subjekt und Objekt, von denen letzteres in dem Beispielsatz jedoch fehlt. Diese Information ist somit im Lexikoneintrag entweder nicht enthalten oder wurde nicht korrekt generiert (cf. PIENEMANN 1998: 96).

Die bedeutendste der *well-formedness-conditions* ist die *uniqueness condition* (UC). Ihr zufolge müssen Werte, die ein und demselben Bestandteil zugeschrieben werden, kompatibel sein. Ein zurückgewiesener Satz wäre: (*) *A girl handed the baby a toys.* Im Konflikt stehen innerhalb der NP die Wörter *a* und *toys*, da das *feature* NUM unter *a* den Wert singular und unter *toys* den Wert plural annimmt.

Die von der *uniqueness condition* aussortierten Sätze enthalten somit zwangsläufig widersprüchliche Spezifikationen, wie z.B.:

- | | | |
|------------------------------|---------------------------|--------------------------|
| (*) <i>The will went</i> | (Zukunft – Vergangenheit) | |
| (*) <i>they goes</i> | (Plural – Singular) | |
| (*) <i>the man [...] she</i> | (maskulin – feminin) | (cf. PIENEMANN 1998: 96) |

⁵³ Der Asterisk * kennzeichnet inkorrekte Sätze, die als Teil der *Interlanguage* verstanden werden (cf. PIENEMANN 1998: 96).

All diese Fälle beziehen sich auf den Vorgang des sogenannten *grammatical encoding* der semantischen Merkmale und Verbindungen (siehe Abbildung 4 zum Sprachmodell nach LEVELT). Die *uniqueness condition* selbst ist die formelle Garantie dafür, dass Vorkenntnisse für den Prozess des *grammatical encoding* existieren, dessen Ausführung die L2-Lerner_innen erwerben sollen. Die Anwendung der *uniqueness condition* erlegt den Lerner_innen unterschiedliche Grade an Komplexität auf, die wiederum bestimmen, welche semantischen Merkmale und Funktionen zu einem ungefähr bestimmbaren Zeitpunkt kodiert werden können. Wird die *uniqueness condition* verletzt, passiert dies stets im Hinblick auf die Zielsprache (*target language*), nicht auf die *Interlanguage*. Innerhalb der Grammatik einer *Interlanguage* ist es möglich, dass für NUM nur die Determinante annotiert ist und eben nicht zusätzlich auch das Substantiv. Neue Wörter werden in einheitlicher Form ins Lexikon aufgenommen und erst später in deren Bestandteile aufgespalten, was man unter *immature lexical entries* zusammenfasst. Laut PIENEMANN ist die *uniqueness condition* in einer Erwerbstheorie unentbehrlich, da sie die Komponenten der *LFG* zusammenhält (cf. PIENEMANN 1998: 97).

Die veranschaulichten, darunterliegenden Prozesse der *LFG* sind *per se* offensichtlich keine psychologischen, sondern können eher als eine Art Kurznotation aufgefasst werden. Der Formalismus der *LFG* ist ein unverbindlicher und die Unifikationsprozesse verlaufen nicht unbedingt inkrementell. Zudem existieren formal keine Einschränkungen, was bedeutet, dass über die Unifikation jede Information zwischen den Konstituenten ausgetauscht werden kann – auch komplexe, untergeordnete Strukturen und deren Übereinstimmung. Aufgrund dieser Uneingeschränktheit muss die *LFG* für eine Verwendung in Kombination mit den *processing procedures* (siehe Kapitel 3.4.1) dahingehend modifiziert werden, dass der Informationsaustausch beschränkt wird, um auf die (zu Beginn) eingeschränkten Prozesse im Lerner_innengedächtnis abgestimmt zu werden. PIENEMANN bedient sich daher der informellen Annahme, dass die erste Unifikation auf dem untersten Knoten passiert, den Quelle und Ziel teilen (cf. PIENEMANN 1998: 91f., 98).

Auf den folgenden Seiten des Kapitels soll die unterschiedliche Komplexität von lexikalischen, phrasalen und interphrasalen Morphemen in der *LFG* dargestellt werden.

3.3.3 Lexical, phrasal und interphrasal morphemes (cf. BRESNAN et al. 2016²)

Beispielsatz: This man owns many dogs.⁵⁴

Abbildung 9

Die constituent structure von *This man owns many dogs* (cf. PIENEMANN 1998: 112)

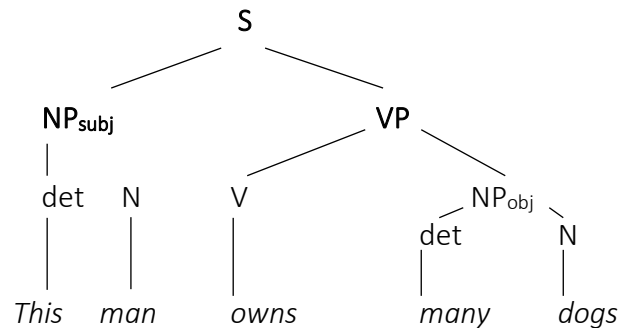


Abbildung 10

Die Lexikoneinträge von *This man owns many dogs* (PIENEMANN 1998: 112)

		feature		Wert
This:	DET	SPEC	=	,This'
		NUM	=	SG
man:	N	PRED	=	,man'
		NUM	=	SG
owns:	V,	PRED	=	,own' (SUBJ, OBJ)
		TENSE	=	present
		SUBJ NUM	=	SG
		SUBJ PERSON	=	3
many:	DET,	SPEC	=	,many'
		NUM	=	PL
dogs:	N,	PRED	=	,dogs'
		NUM	=	PL

Abbildung 11

Die functional structure von *This man owns many dogs*
(cf. PIENEMANN 1998: 112; cf. BRESNAN et al. 2016²: 48)

PRED	,own' (SUBJ, OBJ)
TENSE	present
SUBJ	SPEC ,This'
	PRED ,man'
	NUM SG
OBJ	SPEC ,many'
	PRED ,dogs'
	NUM SG

⁵⁴ Die *c-structure*, die Lexikoneinträge und die *f-structure* für den genannten Beispielsatz wurden nach dem zuvor verwendeten Layout nach PIENEMANN (cf. 1998) erstellt und mit einer aktuelleren Quelle abgeglichen (cf. BRESNAN et al. 2016²).

Im Fall der *phrasal morphemes* werden laut PIENEMANN im Rahmen der *LFG* grammatische Informationen zwischen den beiden Konstituenten einer Phrase – und damit auch innerhalb dieser Phrase – ausgetauscht. Die beiden Phrasen des Beispielsatzes sind *This man* (NP_{subj}) und *many dogs* (NP_{obj}). Die *well-formedness* ist garantiert, indem die Funktionen der Phrasen mit den Lexikoneinträgen durch *feature unification* wie folgt abgeglichen wurden:

- *This man*: das *feature* NUM erhielt den Wert Singular in der Funktion der Phrase als Subjekt wie auch in den Lexikoneinträgen für *This* und *man*.
- *many dogs*: das *feature* NUM erhielt den Wert Plural in der Funktion der Phrase als Objekt wie auch in den Lexikoneinträgen für *many* und *dogs*.

Die *unification* des *features* NUM ist gänzlich auf die NP begrenzt und findet stets innerhalb der Phrasengrenzen statt (cf. PIENEMANN 1998: 112).

Morphologische Prozesse im Lerner_innengedächtnis werden durch die *feature unification* beeinflusst. PIENEMANN unterscheidet zwischen Morphemen, die die Eigenschaft einer *one-to-one relationship* zwischen *form* und *function* besitzen, und jenen, die sie entbehren. Diese Eigenschaft impliziert, dass ein konkretes Morphem für eine bestimmte Funktion reserviert ist, z.B. bedeutet auf Finnisch *talo* so viel wie *Haus*, und *talon* heißt übersetzt *des Hauses*. Das angehängte *-n* ist im Finnischen ausschließlich für den Genetiv reserviert, weshalb hier eine *one-to-one relationship* zwischen *form* und *function* besteht (cf. PIENEMANN 1998: 112f).

Ein Gegenbeispiel findet sich in der deutschen Sprache, worin ein angehängtes *-s* mehrere Funktionen umfassen kann (cf. PIENEMANN 1998: 113), z.B.: das Foto – die Fotos (Plural) oder Florians Schultasche (Possessiv). Ebenso wenig lässt sich der Umkehrschluss vollziehen, wenn man nach einem bestimmten Morphem sucht, das den deutschen Plural erzeugt – denn es gibt vielerlei Möglichkeiten, z.B.: die Fotos (*-s*), die Münzen (*-n*), die Hunde (*-e*), die Häuser (*ä* und *-er*), die Hände (*ä* und *-e*) oder die Mädchen (gleichbleibend). Hier ist eine *one-to-many relationship* gegeben, bei der *diacritic features* gebündelt werden, z.B. werden ‚Genetiv‘, ‚Singular‘, ‚maskulin‘ oder ‚neutrum‘ gebündelt und mit dem Morphem *-es* verbunden, wie z.B. bei dem deutschen Wort *des Hauses*. Aus diesen Gründen bestehen in den verschiedenen Sprachen unterschiedliche Grade an Komplexität zwischen *form* und *function*, die zur bestehenden Lernaufgabe eine neue Dimension hinzufügen, die zusätzlich zur *Processability Theory* zu berücksichtigen ist (cf. PIENEMANN 1998: 156).

PIENEMANN hat diese verschiedenen Prozesse der Affigierung systematisch mit der Hierarchie der *processing procedures* und somit auch mit den *stages* der Entwicklungssequenz verbunden. Um seine entwickelte Hypothese zu testen, eignen sich Affixe mit der Eigenschaft einer *one-to-one relationship* bzw. eine Distributionsanalyse auf dieser Basis (cf. PIENEMANN 1998: 113)⁵⁵.

Barbara HINGER nennt drei Beispiele für spanische Nominalphrasen, denen sie im Vergleich zum obigen Beispiel noch Adjektive hinzufügt. Anhand dessen möchte sie die Unifikation der *features* Genus und Numerus bei Artikel, Adjektiv und Nomen zusätzlich verdeutlichen: sie unifizieren, wenn sie entweder gleichwertig oder nicht spezifiziert sind (cf. HINGER 2001: 46; cf. SCHWARZE/DE ALENCAR 2016: 5f.).

- | | |
|-------------|--------------------------------|
| Beispiel 1: | <i>una chica española</i> |
| Beispiel 2: | <i>una chica inteligente</i> |
| Beispiel 3: | <i>(*) las chicas española</i> |

Im Beispiel 1 stimmen die Werte des Genus aller einzelnen Wörter überein, da sie alle feminin und damit gleichwertig sind. Im Beispiel 2 stimmen die Werte des Genus nur in *una* und *chica* überein, da *inteligente* der Form nach für beide Genera gilt und damit nicht spezifiziert ist. Im inkorrekten Beispiel 3 stimmen die Werte des Numerus nicht überein, da bei *las* und *chicas* der Plural, bei *española* der Singular verwendet wurde (cf. HINGER 2001: 46; cf. SCHWARZE/DE ALENCAR 2016: 5f.).

Im Fall der ***interphrasal morphemes*** erfolgt laut PIENEMANN im Rahmen der *LFG* ein Austausch von grammatikalischer Information über die Phrasengrenzen hinweg. Das Paradebeispiel für diesen Vorgang ist die Übereinstimmung von Subjekt und Verb, die durch die Abstimmung von *features* erfolgt, die sich in den zwei verschiedenen Phrasen NP_{subj} und VP befinden. Als Beispiel dient der schon erwähnte Satz *This man owns many dogs*.

⁵⁵ Ob PIENEMANN die Pluralbildung im Spanischen durch die Allomorphe -s und -es als eine *one-to-one relationship* interpretiert (selbst wenn das -s auch bei Verben die 2. Person Singular kennzeichnet), geht aus seinen bisherigen Publikationen nicht hervor.

Die syntaktische Information für das Affix -s zur 3. Person Singular aus dem Lexikoneintrag ist folgende:

Abbildung 12

Syntaktische Information zum Affix -s der 3. Person Singular im Englischen
(PIENEMANN 1998: 113f.; ergänzt durch BRESNAN et al. 2016²: 54)

V, Affix -s:	[PRED	=	'own [...]'	(cf. BRESNAN et al. 2016 ² : 54)
	TENSE	=	present	
	SUBJ NUMBER	=	SG	
	SUBJ PERSON	=	3	

Während die Werte der ersten drei Gleichungen aus der *c-structure* abgelesen werden, müssen die Werte *SUBJ NUMBER* und *SUBJ PERSON* in der *f-structure* und im Lexikoneintrag des Verbs ident sein. Dazu muss der Wert für *SUBJ PERSON* aus dem Lexikoneintrag übernommen, mit der *c-structure* abgeglichen und in die *f-structure* eingebettet werden (cf. BRESNAN et al. 2016²: 58):

Abbildung 13

Transfer des Wertes *SUBJ PERSON* aus dem Lexikon in die *f-structure*
(BRESNAN et al. 2016²: 58)

<i>f-structure</i> von NP _{subj}	VP
	V -> Lexikoneintrag
[This man]	[{ owns } ...] (Present, imperfective)
PERSON = 3	PERSON = 3
NUM = SG	NUM = SG

Zusammenfassend sind aus der Perspektive des Verarbeitungsvorganges die zwei beschriebenen morphologischen Prozesse, nämlich die Pluralübereinstimmung in Nominalphrasen einerseits und die Übereinstimmung von Subjekt und Verb andererseits, deutlich zu unterscheiden. Während erstere innerhalb der Phrase auftritt, verlangt zweitere nach einem Austausch von grammatikalischer Information über die Grenzen der Phrase hinweg, weshalb PIENEMANN von *interphrasal morphemes* spricht (cf. PIENEMANN 1998: 114).

Die *lexical morphemes* treten laut PIENEMANN in der Entwicklung am frühesten auf. Diese müssen gar nicht übereingestimmt werden, weder innerhalb einer Phrase noch über die Phrasengrenzen hinweg. Als Beispiel dient nun das deutsche finite Verb *suchte*, wobei an den Wortstamm für das Präteritum der Marker **-te** angehängt wird. Dieser ist im Lexikoneintrag abgespeichert.

Der Lexikoneintrag für ‚suchte‘ ist folgender:

Abbildung 14 Lexikoneintrag für *suchte* (PIENEMANN 1998: 114)

suchte:	V,	PRED	=	‘suchte’ (SUBJ, OBJ)
		TENSE	=	PAST
		SUBJ NUM	=	SG
		SUBJ PERSON	=	3

Die Information über die Zeit (TENSE), ist im Lexikoneintrag enthalten und muss mit keinem anderen morphosyntaktischen Bestandteil abgeglichen werden (da die konzeptuelle Ebene nicht berücksichtigt wird). Analog dazu verläuft der Weg im Sprachmodell nach LEVELT (cf. 1989): Die Suche nach dem *lexical item* wird von der *c-structure* angeregt, die zuvor PAST als adäquate Zeitreferenz eingestuft hat (cf. PIENEMANN 1998: 115; siehe dazu die Kritik von HINGER, Kapitel 3.3.1).

Die durch die *LFG* berechnete Informationsstruktur der Morphologie einer *Interlanguage* stimmt mit jener der *processability hierarchy* überein: die *lexical morphemes* beruhen auf den *diacritic features* im Lexikoneintrag, die *phrasal morphemes* verlangen nach einer *feature unification* im Phrasenkopf, und die *interphrasal morphemes* unifizieren über Phrasengrenzen hinweg. Der Erwerb dieser drei Prozesse findet somit anhand folgender Sequenz statt: *lexical* < *phrasal* < *interphrasal* (cf. PIENEMANN 1998: 115).

3.4 Auf Herz und Nieren – die *core arguments* der *Processability Theory* von 1998

„Es ist nichts so klein und wenig, woran man sich nicht begeistern könnte.“
Friedrich Hölderlin

3.4.1 Die sprachspezifischen *processing procedures* und ihre Hierarchie

„Every level of the hierarchy of processing procedures can be represented through *feature unification*.“
(PIENEMANN 1998: 91).

Aus dem in der *LFG* enthaltenen Charakteristikum der *feature unification* entwickelt PIENEMANN in Kombination mit den sprachspezifischen Verarbeitungsmechanismen, genannt *processing procedures*, eine Abfolge von morphosyntaktischen (cf. 1998: 88) Entwicklungssequenzen, die den Kern der *Processability Theory* darstellen.

Die Lerner_innen müssen allerdings jene sprachspezifischen *processing procedures* für die jeweilige L2 selbst etablieren. Im Kontext von DE BOTS Erweiterung (cf. 1992) des ursprünglich monolingualen Sprachmodells nach LEVELT (cf. 1989) geht PIENEMANN zunächst von einem bilingualen Sprachprozessor aus (cf. PIENEMANN 1998: 73).

PARADIS (cf. 1987) und DE BOT (cf. 1992) zeigten, dass Informationen über die Zielsprache in jedem Teil der *preverbal message* präsent sind und mit den sprachspezifischen Elementen im *formulator* kooperieren. Aufgrund dieser Architektur können die zwei Sprachen separat oder in verschiedenen Mischformen (z.B. *Code Switching*) genutzt werden. Die beiden Systeme können sich gegenseitig beeinflussen und der/die Sprecher_in wird sie voraussichtlich unterschiedlich gut beherrschen. Im Kontext der *Processability Theory* mit ihrem Fokus auf dem *formulator* ist von besonderer Bedeutung, dass immer, wenn die L2 nicht nah genug mit der L1 verwandt oder verbunden ist, andere sprachspezifische *procedures* angenommen werden müssen (cf. PIENEMANN 1998: 74).

Folgende sprachspezifische Komponenten des *formulator* und des Lexikons müssen demnach (meistens bis immer) neu erworben werden:

- Regeln zur Wortstellung
- *Syntactic procedures* und ihre spezifischen *stores*
- *Diacritic variables* im Lexikon
- Lexikalische Kategorien der Lemmata
- *Functorisation rules*
- Grammatikalische Morpheme und ihre *one-to-one*
bzw. *one-to-many relationships* (cf. PIENEMANN 1998: 74, 76)

Meist sind diese Komponenten über die Sprachen hinweg verschieden, sie können aber auch gleich bzw. ähnlich sein (cf. PIENEMANN 1998: 75f.).

Was den Austausch grammatikalischer Informationen betrifft, können L2-Lerner_innen zu Beginn noch keine Information in den *syntactic procedures* ablegen, weil jene diese Information nicht sprachspezifisch speichern können und weil das Lexikon noch nicht vollständig annotiert ist. Der Austausch von sprachspezifischer L2-Information, der über die *syntactic procedures* und die *feature unification* erfolgt, funktioniert zu diesem Zeitpunkt noch nicht. Deshalb ist eine erste Annahme der *Processability Theory*, dass Strukturen, die keinen Austausch von grammatikalischer Information unter den Konstituenten verlangen, im Entwicklungsprozess vor jenen Strukturen verarbeitet werden können, die dies verlangen (cf. PIENEMANN 1998: 76).

In Kombination der *processing procedures* mit der aus der *LFG* hervorgegangenen, hierarchischen Entwicklungssequenz von *lexical*, *phrasal* und *interphrasal morphemes* können die Vorgänge des Zwischenspeicherns in den *syntactic procedures* folgendermaßen beschrieben werden: Wird ein *lexical morphem* angesteuert, z.B. die Vergangenheitsform des englischen finiten Verbs *play*, ist das *diacritic feature* PAST am selben Ort wie das dazugehörige Morphem *-ed* gespeichert. Es muss somit keine Information in einem *syntactic procedure* zwischengespeichert werden, damit mittels des *category procedures* das Wort *played* produziert werden kann. Müssen in einer NP beispielsweise die Wörter *child* und sein unbestimmter Artikel *a* zusammenfinden, muss die Information über das Lemma *child* im *phrasal procedure* zwischenzeitlich gespeichert werden, um damit später den Artikel *a* übereinzustimmen. Möchten wir anstatt des genannten *played* ein *plays* im Präsens einsetzen, wird aufgrund des -s zur Markierung der dritten Person ein Informationsaustausch zwischen den Phrasen nötig. Aufgrund des inkrementellen Prozesses kann bei einem *interphrasal information exchange* diakritische Information nicht im *phrasal procedure*, sondern eine Ebene darüber im *S-procedure* abgelegt werden, um später mit den anderen Konstituenten übereingestimmt zu werden. Um dort hinzukommen, muss die *functional destination* der Phrase bestimmt werden, was durch die sprachspezifischen *Appointment Rules* geschieht (cf. PIENEMANN 1998: 76f.).

Hierarchie der *processing procedures*

Abbildung 15

Die Hierarchie der *processing procedures*
(cf. PIENEMANN 1998: 7,9,79 (sic!); cf. HINGER 2001: 46f.)

stage	processing procedures	Deutsche Formulierungen nach HINGER (cf. 2001: 47)	structural target language outcomes
1	lemma access	Zugang zu Wörtern	‚words‘
2	category procedure	Zuordnen von Wörtern zu Kategorien	lexical morphemes
3	phrasal procedure	Merkmalsübereinstimmung (= <i>feature unification</i>) innerhalb einer Phrase	phrasal info exchange
4	S-procedure	Merkmalsübereinstimmung zwischen zwei Phrasen	interphrasal info exchange
5	subordinate clause procedure ⁵⁶	Merkmalsübereinstimmung zwischen Haupt- und Nebensatz	main and sub clause

Das *procedure* einer niedrigeren *stage* ist Voraussetzung für die folgenden. Ein *procedure* aus der L1 kann nicht dauerhaft ausgeborgt werden, sondern es müssen langfristig alle Prozesse sprachspezifisch orchestriert werden. Sobald ein_e Lerner_in eine Information im Prozess nicht verarbeiten kann, ist dieser beendet. Die Lerner_innen setzen nicht z.B. anstelle eines Artikels, den sie nicht wissen, zusammenhanglos ein beliebiges Wort ein⁵⁷, weil sie sich dessen Komplexität nicht bewusst sind. PIENEMANN meint, dass Lerner_innen den *formulator* allmählich rekonstruieren, was die Übernahme von *procedures* aus der L1 aber nicht gänzlich ausschließt, besonders wenn diese in der gesamten *Interlanguage* verarbeitet werden können (cf. PIENEMANN 1998: 80ff.). Interessanterweise gelangte

⁵⁶ Das *subordinate clause procedure* wird bei anderen Autor_innen auch *S-BAR procedure* genannt (cf. DI BIASE/HINGER 2015: 234ff.)

⁵⁷ Dies fasst die sogenannte *no-bulk-transfer-hypothesis* zusammen (siehe auch Kapitel 3.5.1): Es konnte beispielsweise herausgefunden werden, dass schwedische L2-Lerner_innen von Deutsch Probleme mit der Verbstellung haben (cf. HÅKANSSON 2001) und dass italienische Deutschlerner_innen Subjekt und Verb nicht übereinstimmen können (cf. PIENEMANN 1981), obwohl bei beiden Gruppen das jeweilige Phänomen in ihrer L1 genauso erforderlich ist. Das ist für PIENEMANN der Beweis dafür, dass das *Full Transfer* bzw. *Full Access Model* von SCHWARTZ/SPROUSE (cf. 1994; 1996: 41) nicht korrekt ist (cf. PIENEMANN 1998: 82).

PIENEMANN zur selben Lösung wie CLAHSSEN (cf. 1984), nämlich dass Haupt- und Nebensätze unterschiedlich verarbeitet werden (cf. PIENEMANN 1998: 86).

Ebenso gilt: Je niedriger die Komplexität einer Struktur ist und je weniger Prozesse sie erfordert, desto früher kann sie erworben werden. Dennoch ist jene linguistische Komplexität kein zuverlässiger Maßstab für die Verarbeitungsgeschwindigkeit von automatisierten Prozessen. Nicht die Schwierigkeit der Verarbeitung selbst, sondern das Fehlen adäquater *processing procedures* macht die Verarbeitung einer komplexeren Struktur für Lerner_innen unmöglich (cf. PIENEMANN 1998: 87f.).

Der Ansatz von MCLAUGHLIN (cf. 1987) ermöglichte, die Unterscheidung von explizitem, deklarativem und implizitem, prozeduralem Wissen⁵⁸ beim L2-Erwerb in Verbindung mit den von PIENEMANN implementierten *processing procedures* zu betrachten:

„[...] once the procedures at any phase become automatized, consolidated, and function efficiently, learners step up to a ‘metaprocedural’ level, which generates representational change and restructuring.” (MCLAUGHLIN 1987: 138; cf. PIENEMANN 1998: 39)

Es ergeben sich daraus die Kriterien der *automaticity* im Sinne einer kontrollierten oder automatisierten Verarbeitung und des *restructuring*, worunter man das Ersetzen der existierenden *procedures* durch neue, effizientere versteht. Der Erwerbsprozess jener Fertigkeit des *L2-processing* ist demnach die *automatization* (cf. PIENEMANN 1998: 39, 41).

MCLAUGHLIN (cf. 1987) hat seine Studien von L1 und L2-Sprecher_innen verglichen und konnte somit demonstrieren, dass sie für die *SLA* einen Mehrwert zeigen. Während sein Werk großen Einfluss auf kognitivistische Studien hatte, wies er darauf hin, dass seine Theorie in Bezug auf die Erwerbssequenzen nicht ausreiche und schlug den *modular approach* (siehe Kapitel 2.10.2) vor, wobei sich Theorien zum Sprachwissen und zur Sprachverarbeitung ergänzen sollen. Diesen Vorschlag versuchte PIENEMANN umzusetzen (cf. PIENEMANN 1998: 41f.).

ANDERSON (cf. ¹1980) hat in seinem Werk *Cognitive psychology and its implications* einst behauptet, dass neues Wissen deklarativ beginnt und mit der Zeit in prozedurales, implizites

⁵⁸ siehe Kapitel 2.10.7

bzw. automatisiertes Wissen verwandelt wird. Diesen Standpunkt hat er jedoch in den späteren Auflagen revidiert (cf. ANDERSON ³1990, ⁴1995). HULSTIJN/DE GRAAFF (1994: 99 [Fußnote 4]) haben die modifizierte Version von ANDERSON angenommen. PARADIS (cf. 1994: 401) meinte hingegen, dass metalinguistisches Wissen nicht prozedural werden kann (cf. PIENEMANN 1998: 40).

Die umgekehrte Ansicht teilten BIALYSTOK (cf. 1991) und bereits KARMILOFF-SMITH (cf. 1986). Sie meinten, der Erwerb der *linguistic skills* entwickelt sich von implizit zu explizit, wobei letzteres Sprachwissen nicht bewusst sein muss. In dieser Ansicht erhalten sie Unterstützung von PARADIS, der meint, dass nicht das explizite Wissen der Grammatikregeln, sondern deren Anwendung automatisiert wird (cf. PARADIS 1994: 401f.). Eine Übereinstimmung besteht darin mit LEVELT (cf. 1989) und daher auch mit PIENEMANN (cf. 1998). PIENEMANN möchte allerdings weder auf die *automatization* eingehen, noch die Debatte um explizites und implizites Wissen direkt adressieren, sondern interessiert sich für die Architektur der automatisierten *procedures*, die fließendes Sprechen ermöglichen (cf. PIENEMANN 1998: 41; cf. PIENEMANN/LENZING 2020: 188).

3.4.2 *Development, variation und der Hypothesis Space*

GLAHN fasst in ihrer Rezension zur *Processability Theory* pointiert zusammen, dass man innerhalb des *Hypothesis Space*

- das *variational* und *developmental problem*,
- den Effekt von formaler Instruktion auf die *Interlanguage*,
- die Stabilität und Variation der *Interlanguage* über verschiedenartige Aufgabenstellungen hinweg und
- die Unterschiede im Erst- und Zweitspracherwerb genauer erforschen kann (cf. GLAHN 2001: 546f., cf. PIENEMANN 1998: 234).

MEISEL/CLAHSEN/PIENEMANN (cf. 1981) verstehen in ihrem *Multidimensional Model* den L2-Erwerb als zweidimensionalen Prozess, der in die zwei verwandten, aber unterscheidbaren Komponenten von *development* und *variation* unterteilt wird. Die beiden können in einem dynamischen linguistischen System gemeinsam abgebildet werden, dem sogenannten *Hypothesis Space* (cf. PIENEMANN 1998: 279). Der Fokus dieser Darstellung

liegt auf der *interlanguage variation*, einer (noch) fehlerhaften *Interlanguage* von Lerner_innen, die sie als Variation zu zielsprachenorientierten Aussagen⁵⁹ auf jeder beliebigen Entwicklungsstufe sehen und die nicht zwingend einen signifikanten Fortschritt enthalten muss. Die Wissenschaftler_innen definierten *processing strategies* für das *development*, PIENEMANN lieferte später Definitionen für mögliche *Interlanguages*, sowohl für das *development* als auch für die *variation*. Dabei gehen sie unter anderem davon aus, dass soziale Variablen nicht mit der L2-Entwicklung (*development*), sondern vielmehr mit dem Bereich der Variation (*variation*) interagieren (cf. PIENEMANN 1998: 279, 141fff.; siehe Kapitel 3.1.1). Im Einklang mit dieser Annahme vertritt PIENEMANN'S Theorie die wissenschaftliche Sichtweise, die den Spracherwerb als kognitiven Prozess interpretiert. Dadurch wird ausgeschlossen, dass dieser sich durch Interaktionsparameter oder durch formales Lernen fundamental verändert. Selbst wenn soziale Parameter einen Einfluss haben, passiert dies in der gesamtheitlichen Architektur des kognitiven Systems. Er nimmt diesbezüglich keine unterschiedlichen Sets für L1 und L2 an (cf. PIENEMANN 1998: 132):

„This is part of the overall aim of cognitive science (cf. BECHTEL 1988) which is based on the assumption that the basic architecture of cognitive processes is comparable between individuals and that the acquisition of skill and knowledge can be understood through the discovery of their constituent cognitive processes.“ (PIENEMANN 1998: 132)

Der *Hypothesis Space* betrachtet die Variation als einen hoch eingeschränkten Aspekt in der Dynamik einer *Interlanguage*, weil einerseits der/die Lerner_in keine grammatikalischen Regeln gebrauchen wird, die er/sie momentan nicht verarbeiten kann und weil andererseits variable, inkorrekte Lösungen von der Entwicklungsgeschichte der individuellen *Interlanguage* voreingenommen sind. Diese Einschränkungen werden durch die *Processability Theory* verdeutlicht und dargelegt (cf. PIENEMANN 1998: 279).

⁵⁹ Ein zu starker Fokus auf zielsprachenorientierte Vergleiche von Aussagen von Lerner_innen unter gleichzeitigem Ausschluss inkorrektur Aussagen ist im Rahmen einer *Interlanguage* laut PIENEMANN nicht aussagekräftig, da bestimmte Entwicklungsphänomene aus der Perspektive der Zielsprache nicht wahrgenommen werden. Er konnte zeigen, dass Distributionsanalysen, die die *Interlanguage* als eigenständiges System behandeln, eine eigene Systematizität veranschaulichen, die mit einer bloßen, zielsprachenorientierten *accuracy*-Messung nicht zugänglich wären. Diese Problematik wurde schon zuvor von KLEIN/PERDUE geäußert (cf. KLEIN/PERDUE 1992: 333; cf. PIENEMANN 1998: 162f.)

Als Variation wird zunächst alles bezeichnet, was aus zielsprachlicher Perspektive der Sprachrichtigkeit inkorrekt erscheint. Als korrekt, erworben und zielsprachenorientiert wäre die Frage *Where is he going?* zu bezeichnen, während *Where he going?* als inkorrekt, nicht erworben und auch nicht zielsprachenorientiert gilt (cf. PIENEMANN 1998: 235f.).

Innerhalb des *Hypothesis Space* kann allerdings eine genaue Abgrenzung sämtlicher inkorrekt Alternativen zum Phänomen, bei dem das Hilfsverb korrekterweise an zweiter Stelle stehen muss, vorgenommen werden:

(A) Auslassen eines Elements: *Where he going?* oder *Where is going?*

(B) Verletzung der Inversionsregel: *Where he is going?*

(C) Vermeidung der Inversionsregel: *He is going where?*

(cf. PIENEMANN 1998: 239f., 268)

Ein weiteres Beispiel stellt die *feature unification* (siehe dazu Kapitel 3.3.2 und 3.3.3) zwischen SUBJ und V dar. Bevor der/die Lerner_in diese verarbeiten kann, gibt es zwei Optionen, diesen Konflikt zu lösen:

1. Verletzung der Regel, hier ohne Verbmarkierung: *She eat her steak.*

2. Vermeidung, indem die *progressive form* oder Modalverben verwendet werden, wodurch es jedoch zu einer unterschiedlichen Bedeutung kommt:

She is eating her steak.

*She will/can eat her steak.*⁶⁰

(cf. PIENEMANN 1998: 241f.)

Beim Durchschreiten der Entwicklungssequenz ergeben sich bei unterschiedlichen Lerner_innen demnach auch unterschiedliche Pfade, Lücken oder Variationen, anhand derer sie in einem definierten Rahmen ihre *Interlanguage* weiterentwickeln. Von den zuvor aufgelisteten Optionen (A), (B) und (C) ist die Vermeidung der Regel (C) qualitativ die schlechteste, weil anhand derer der/die Lerner_in nicht mit der sprachlichen Schwierigkeit konfrontiert wird und der darauffolgende Produktionsprozess nicht ein- bzw. auftritt. Die Zusammensetzung der unterschiedlichen Entscheidungen der Lerner_innen im Hinblick auf einzelne Strukturen beeinflusst somit ihren individuellen Entwicklungspfad. Dabei ist auch

⁶⁰ Im Grunde genommen bezieht PIENEMANN hier das Konzeptwissen zumindest teilweise mit ein (siehe dazu die Kritik von HINGER, Kapitel 3.3.1.).

zu berücksichtigen, dass bestimmte L2-Strukturen für andere als Kontext dienen, und bei negativem Erwerb auch Lücken entstehen können⁶¹ (cf. PIENEMANN 1998: 249, 257).

PIENEMANN demonstriert ebenso, dass sich eine *Interlanguage* unter dem Einfluss von formeller Instruktion – wohlgemerkt innerhalb des *Hypothesis Space* – systematisch verändern kann, indem der Variationstyp verändert wird. Eine solche Instruktion beeinflusst eine (noch) fehlerhafte *Interlanguage* nicht nur zielsprachenorientiert, sondern es kann zunächst auch eine weitere inkorrekte Zwischenstufe folgen, weil zielsprachenorientierte *form in focus* von dem/der Lerner_in noch nicht verarbeitet werden kann, deren Vorstufen⁶² aber schon (cf. PIENEMANN 1998: 264, 272 f.)⁶³.

Zur Variation der äußeren Form einer *Interlanguage*, die sich auf denselben/dieselbe Lerner_in bezieht, wurde festgestellt, dass diese innerhalb eines Tages variiert, je nachdem welche sprachlichen Aufgaben sich ihr oder ihm stellen (cf. TARONE 1983; cf. SELINKER/DOUGLAS 1985). Das Problem einer eindeutigen Charakterisierung von Kompetenz ist somit, dass dieselbe anhand der Aufgabenstellung variiert (cf. DOUGLAS 1986: 158), und es bei der Messung von Kompetenz in der *Interlanguage* unzählige Variablen zu geben scheint, die sie über verschiedene Aufgabenformate hinweg sehr instabil erscheinen lassen. PIENEMANN schlug daher vor, einen fixen Punkt als Referenz zu nehmen, um das endlose Erfassen von unterschiedlichen Kompetenzen in unterschiedlichen Aufgaben zu beenden, und stellte seine *steadiness hypothesis* auf. Jene postuliert, dass sich das grundlegende grammatikalische System einer *Interlanguage* über verschiedene kommunikative Aufgabenstellungen hinweg nicht verändert, solange diese auf derselben

⁶¹ Schon CLAHSSEN/MEISEL/PIENEMANN (cf. 1983) fanden heraus, dass Entwicklungslücken (= *developmental gaps*) mit anderen *variational features* korrelieren (cf. PIENEMANN 1998: 249).

⁶² Die Kopula selbst ist in der *Processability Theory* ausnahmsweise nicht als *variational feature* definiert, da der Erwerb von Elementen der *c-structure* darin nicht abgebildet wird. Die Struktur wird laut PIENEMANN nicht im Sinne der *processing procedures* verarbeitet und es steht somit nicht fest, ob Einschränkungen in Bezug auf *processability* oder *teachability* bestehen (cf. PIENEMANN 1998: 266; siehe dazu Kapitel 5.1 Abbildung 32).

⁶³ Dieser Feststellung nach könnten jene *Interlanguage*-Zwischenstufen auch im (Schul-)Unterricht (vorübergehend) sinnvoll eingesetzt werden. Zu bedauern ist allerdings, dass sie in den Entwicklungssequenzen, besonders in den aktuelleren Ausarbeitungen (siehe Kapitel 3.5 und 3.6) nicht dezidiert als solche integriert wurden.

Fertigkeit in der Sprachproduktion basieren⁶⁴ (cf. PIENEMANN 1998: 273, 275). Diese *steadiness* einer *interlanguage grammar* ist wichtig für die Testbarkeit von *processability* im Allgemeinen. Ohne eine garantierte *steadiness* in verschiedenen Aufgabenstellungen, die aber auf dieselbe Fertigkeit abzielen, wäre die *Processability Theory* nicht valide. Ein von PIENEMANN durchgeführter Test zur *steadiness* zeigte nach den definierten *emergence criteria* (siehe dazu folgendes Kapitel 3.4.3) hohe Übereinstimmungen unter Teilnehmer_innen in Syntax und Morphologie und ist somit als unterstützender Beweis zu verstehen (cf. PIENEMANN 1998: 308).

3.4.3 *Emergence und accuracy*

Ab welchem Zeitpunkt hat ein_e Lerner_in eine Struktur erworben? Woran lässt sich der Beginn dieses Erwerbs festmachen? Wie kann man dies für verschiedene Strukturen messen und Lerner_innen untereinander vergleichen? Ist es sinnvoll, Aussagen in einer Transkription bzw. einem Text in Zahlen und Prozente umzuwandeln? All diese Fragen beschäftigen Forscher_innen seit Beginn der *SLA* und manche von ihnen konnten bis heute nicht zufriedenstellend beantwortet werden.

Zunächst soll die *emergence* anhand qualitativer wie quantitativer Definitionen, die von verschiedenen Forscher_innen vorgenommen wurden, als ein Erwerbskriterium vorgestellt werden.

Zum Terminus des *acquisition criterion* verfasst PIENEMANN folgende Bemerkung in Anlehnung an BROWN (cf. 1973):

„If a structure has been acquired it will be a constant part of the interlanguage system at later levels of development.“ (PIENEMANN 1998: 147)

⁶⁴ Man sollte im Fall einer Messung genau auflisten, warum welche Aufgabenstellung auf eine bestimmte Kompetenz abzielt, und sich der unterschiedlichen Prozesse bewusst sein. PIENEMANN beschränkt sich auf kommunikative Aufgaben und deren Effekte auf die *interlanguage variation*. In diesem Fall gleicht eine Aufgabe einer ‚goal-oriented verbal interaction‘ (cf. PICA et al. 1993; cf. LONG 1989), wie z.B. Bildimpulse beschreiben, Bilder zu einer Geschichte verbinden, sich vorstellen bzw. andere dazu befragen (cf. PIENEMANN 1998: 276, 280). Umgekehrt deckt sich jene Definition trotzdem mit dem kompetenzorientierten Modell der SRDP in den lebenden Fremdsprachen. Hier werden Kompetenzen, die nach einem Transfer von PIENEMANN'S Definition eben nicht auf derselben Fertigkeit (und davon auch nicht alle auf Sprachproduktion) basieren, in die fünf Bereiche Lesen, Sprache im Kontext (Grammatikübungen), Hören, Schreiben und Sprechen unterteilt. Daraufhin werden sie auch getrennt beurteilt, weil sich die jeweiligen Kompetenzmessungen in den Bereichen denselben/dieselbe Lerner_in betreffend (wie vermutlich aus Erfahrungswerten hervorgeht) signifikant unterscheiden können (cf. BMBF 2013a, 2013b).

Schon BROWN machte den Erwerb am ständigen, konstant fortschreitenden Gebrauch einer Struktur fest. Obwohl genau jener kontinuierliche Aspekt allgemein bekannt ist, wurden Erwerbskriterien immer stärker dahingehend definiert, dass sie eine klare Trennung von *absence* und *presence* und von unterschiedlichen Levels erzeugen sowie eine kategorische ja/nein-Terminologie hervorrufen⁶⁵. Bei zahlreicher Anwendung in Bezug auf L1- und L2-Erwerb unternahmen Wissenschaftler_innen einige Definitionsversuche für eine sogenannte *accuracy*. Dabei gilt eine Struktur als erworben, wenn sie in

60% (cf. VAINIKKA/YOUNG-SCHOLTEN 1994),

75% (cf. ELLIS Rod 1988: 263),

80% (cf. ANDERSEN 1978)

oder 90% (cf. DULAY/BURT 1974a; cf. BAHNS 1983; BROWN 1973: 258)

aller Fälle korrekt angewandt wurde (cf. PALLOTTI 2007: 362).

Andere Forscher_innen bezweifelten die Sinnhaftigkeit einer *accuracy* als Erwerbskriterium für das *interlanguage development*, wie beispielsweise auch LIGHTBOWN:

„It is certainly valuable for teachers to know that developmental progress is not always manifested as an immediately higher percentage of accuracy in spontaneous production, and that it takes time for learners to traverse the stages of acquisition of particular linguistic features.“ (LIGHTBOWN 1998: 189)

Zudem ergab sich bei einem quantitativen *acquisition criterion* die Problematik, dass es sich in Bezug auf grammatikalische Items und individuelle Lerner_innen sehr variabel entwickelte und dadurch willkürliche Reihenfolgen von *accuracy* und *acquisition* erzeugt wurden, die in Abbildung 16 zu sehen sind (cf. MEISEL/CLAHSEN/PIENEMANN 1981; cf. PIENEMANN 1998: 137f.)

⁶⁵ Um dieser ja/nein-Terminologie eine Alternative gegenüberzustellen, entwarfen SHARWOOD SMITH/TRUSCOTT das sogenannte *MOGUL framework*, indem sich sowohl *stages* wie auch *continua* interpretieren lassen (cf. 2005: 230-238).

Abbildung 16

Accuracy und Development (PIENEMANN 1998: 137; PIENEMANN/KEßLER 2014: 237)

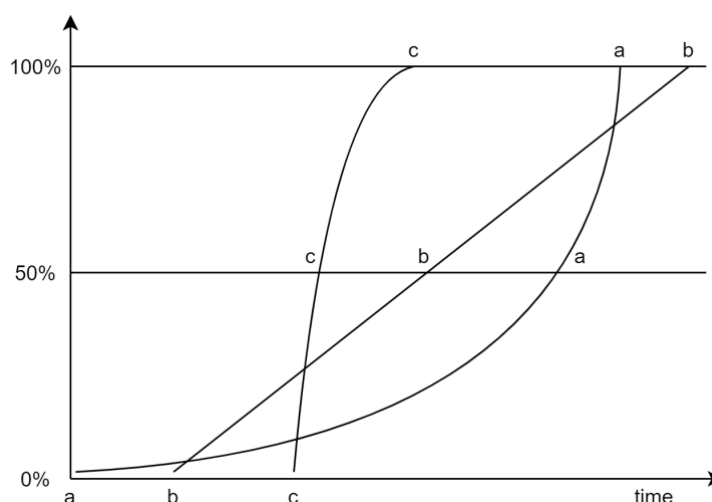


Abbildung 16 zeigt die drei grammatikalischen Strukturen a, b und c, die im Laufe der Zeit grundsätzlich mit zunehmender *accuracy* (bis 100% aller obligatorischen Kontexte) von einem/einer beliebigen Lerner_in verwendet werden.

Bei der Anwendung verschiedener Strukturen in obligatorischen Kontexten nimmt die *accuracy* allerdings nicht kontinuierlich zu: Struktur A zeigt eine sehr flache Steigung, Struktur B entwickelt sich linear und Struktur C steigt exponentiell. Die jeweils festgelegte *accuracy rate* beeinflusst die Erwerbsreihenfolge der drei grammatikalischen Strukturen. Setzt man die *accuracy* bei 1% an, ergibt sich die Reihenfolge a – b – c, legt man eine 50-prozentige *accuracy* fest, lautet die Reihenfolge c – b – a, wird eine 100-prozentige *accuracy* verlangt, ergibt sich die Reihenfolge c – a – b (cf. PIENEMANN 1998: 137). Besonders deshalb, weil jene *accuracy rates* die *acquisition* mit *mastery* gleichsetzen und die oben gelisteten Reihenfolgen untereinander über den gesamten Entwicklungsweg hinweg nicht übereinstimmen, stellt die *accuracy* laut PALLOTTI den L2-Erwerb betreffend keinen validen Indikator für *interlanguage development* dar, wie schon BLEY-VROMAN mit seiner *comparative fallacy* festhielt (cf. PALLOTTI 2007: 262; cf. BLEY-VROMAN 1983).

Aus diesen Gründen orientieren sich MEISEL/CLAHSEN/PIENEMANN in ihrem *Multidimensional Model* zunehmend an einer *appearance* (= der später genannten *emergence*) als an der *acquisition* selbst, weil eben dieser Begriff mit einem abgeschlossenen und bis zu 100-prozentig korrekten Erwerb einer bestimmten grammatikalischen Struktur assoziiert wird (cf. MEISEL/CLAHSEN/PIENEMANN 1981: 133 [Fußnote 5], cf. CAZDEN et al. 1975: 42). Anstatt den Punkt am Ende des Erwerbsprozess zu sehr in den Blick zu nehmen,

soll nun vielmehr der Beginn als ausschlaggebendes Kriterium fungieren, weshalb PIENEMANN zunächst den ersten systematischen Gebrauch einer grammatikalischen Struktur als Erwerbskriterium für seine Studien definiert (cf. PIENEMANN 1984: 191). Mit dem damit einhergehenden Fokus auf den Beginn des Entwicklungsprozesses etablierte sich in der Literatur der Terminus des *emergence criterion*, der das *acquisition criterion* teilweise ablöste.

Die genannten Forscher entwarfen dieses als Reaktion auf einen komparativen Forschungszugang, auf ein Suchen von Fehlern in der *Interlanguage* und auf eine *accuracy rate* von 80-90%: Stattdessen fokussierten sie den erstmaligen Gebrauch einer Form sowie die anschließende Entwicklung von *form-function relationships* und stellten eine lerner_innenorientierte Herangehensweise in den Vordergrund (cf. LARSEN-FREEMAN/LONG ¹1994: 283).

Außerdem kann die *emergence* aus der Perspektive der Sprachverarbeitung⁶⁶ als ein Zeitpunkt verstanden werden, zu dem bestimmte Fähigkeiten grundsätzlich erlangt wurden und bestimmte Vorgänge prinzipiell ausgeführt werden können. Aus deskriptiver Sichtweise ist die *emergence* der Beginn eines Erwerbsprozesses, durch dessen Fokussierung es Forscher_innen gelingen möge, den gesamten Erwerbsprozess genauer zu entdecken (cf. PIENEMANN 1998: 138).

Bei der Operationalisierung des *emergence criterion* legt PIENEMANN besonderen Wert darauf, dass methodologisch klargestellt wird, welche Art der Beobachtung einen Beweis für die erfolgreiche erste Anwendung einer linguistischen Struktur darstellt. Dieser Aspekt ist in der SLA-Forschung von höchster Relevanz, da jene Interpretation der Daten zeigt, wie der/die Forscher_in den aktuellen Status der *Interlanguage* der Lerner_innen abzubilden versucht. Er selbst möchte vor allem auch inkorrekte Aussagen aus der *Interlanguage* in

⁶⁶ Besonders ORTEGA betont, dass sich das *emergence criterion* nach PIENEMANN auf spontan gesprochene Aussagen bezieht: „*The benchmark of emergence indicates what level of processing [...] a learner is capable of handling – even if only part of the time – in spontaneous production.*“ (ORTEGA 2009: 131f.)

seine Wertung miteinbeziehen, um den Weg von einer fehlerhaften zu einer korrekten Anwendung schrittweise mitverfolgen zu können⁶⁷ (cf. PIENEMANN 1998: 138f.).

Um jene dynamische Beschreibung der *Interlanguage* zu erreichen, führte PIENEMANN zuerst Distributionsanalysen im Bereich der Morphologie durch, um die genannten *form-function relationships* transparent abzubilden. Außerdem testete er, ob diese *form-function relationships* systematisch oder vielmehr mittels Zufallstreffer oder Übergeneralisierungen von den Lerner_innen angewandt wurden, und ebenso, ob flektierte Wortformen durch erfolgreiches Verbinden des grammatikalischen Morphems mit dem Wortstamm entstanden oder als *chunks* bzw. *formulae* auswendig gelernt wurden (cf. PIENEMANN 1998: 135, 139, 145, cf. PALLOTTI 2007: 364).

Nachdem diese Definitionen vorgenommen wurden, entwarf PIENEMANN vier Kategorien von quantitativen Beobachtungen zur korrekten Verwendung einer Struktur, die er mit Symbolen abkürzt. Einzelnes, isoliertes Auftreten führe zu einem Abbildungsfehler im Erwerbsprozess, umgekehrt bedeute keine Anwendung aber nicht, dass der/die jeweilige Lerner_in die Struktur nicht beherrscht, weshalb eine Unterscheidung von 0 und – erfolgen muss (cf. PIENEMANN 1998: 146f., cf. PALLOTTI 2007: 368):

1. kein Beweis	keine linguistischen Kontexte	= 0
2. unzureichender Beweis	sehr wenige ling. Kontexte	= / ⁶⁸
3. Beweis einer <i>non-application</i>	keine Anwendung trotz Anwesenheit des Kontexts	= –
4. Beweis der <i>application</i>	Anwendung in Anwesenheit des Kontexts	= +

Zu Beginn des Entwicklungsprozesses finden sich erfahrungsgemäß mehr Beweise für Kategorie 1 und 2 in den Performanzen, wohingegen man bei fortgeschrittenen Lerner_innen anhand von Beweisen aus den Kategorien 3 und 4 aussagekräftigere Resultate erhält. Es ist erkennbar, dass ein_e Lerner_in nach Erwerb einer Struktur und des Kontexts diese kontinuierlich verwendet und sich der Weg von Kategorie 1 nach 4 als Teil ständiger

⁶⁷ Beispiele aus einer inkorrekten *Interlanguage* wären: *he is goes, he musts go, he needs help me* (cf. PIENEMANN: 139f.). Sie bestätigen den Erwerb des -s für die Verbalform der 3. Person Singular im Englischen, obwohl andere fehlerhafte Wendungen in derselben Phrase enthalten sind. Diese könnten mittels einer zielsprachenorientierten *accuracy rate* nicht oder nur unzureichend als positive Beweise erfasst werden.

⁶⁸ Definiert nach PALLOTTI (cf. 2007: 377).

Entwicklung – aber mit naturgemäßen minimalen Rückfällen – abzeichnet. Ein bedeutender Vorgang in Bezug auf das *emergence criterion* ist die Umwandlung von quantitativen in qualitative Daten (-/+). Ein Plus wird erst dann geschrieben, wenn der Erwerbsprozess erkennbar eingetreten ist⁶⁹ (cf. PIENEMANN 1998: 146ff.).

Auch wenn es aus PIENEMANN'S Werk nicht immer deutlich hervorgeht, werden zwischen den Zeilen dennoch zwei unterschiedliche Definitionen von *emergence criteria* für Morphologie und Syntax erkennbar. Für den Bereich der Morphologie stellt er anhand der oben genannten Distributionsanalyse eine Nullhypothese auf, die es erlaubt, die Grundelemente eines *emergence criterion* in die Analyse von morphologischer Entwicklung zu integrieren und zu testen. Die Syntax betreffend erfolgt der Beweis einer (*non*)-*application* nur dann, wenn eine Struktur mit unterschiedlichen lexikalischen Elementen mehrmals richtig bzw. falsch angewandt wurde (cf. PIENEMANN 1998: 144f., 147).

HINGER kritisiert diesbezüglich PIENEMANN, weil er ihrer Meinung nach eine zu enge Definition von Morphologie und eine zu weite von Syntax vornimmt. Selbst wenn innerhalb der Sprachwissenschaft keine exakte, allgemeingültige Trennung der beiden Bereiche existiert, sollte es innerhalb der Entwicklungssequenzen genauere Einteilungen geben als jene, die unter Syntax bloß die Wortstellung im Satz versteht und phrasale, interphrasale wie satzübergreifende Beziehungen von Wörtern, Syntagmen und Satzgefügen unter dem Terminus der Morphologie zusammenfasst⁷⁰ (cf. HINGER 2001: 48).

Dadurch, dass PIENEMANN hierbei derartig in das Gebiet der Syntax vorstößt, wird paradoxerweise das von ihm definierte *emergence criterion* für die Morphologie von seinen Kollegen (auch die Quantität betreffend) im Nachhinein als ein für die Syntax bestimmtes beschrieben. MEERHOLZ-HÄRLE/TSCHIRNER (cf. 2001: 19) legen ihm ein einmaliges bzw.

⁶⁹ Ebenso wirft sich die bereits diskutierte Frage (siehe Kapitel 3.4.1) auf, ob ein_e Lerner_in bei einer bestimmten Produktion auf implizites oder explizites Wissen oder beides zurückgreift. Rod ELLIS sowie PALLOTTI sprechen sich dafür aus, dass implizites Wissen als eine Art Indikator für einen Erwerb stehen kann (cf. ELLIS Rod 2001: 253; cf. PALLOTTI 2007: 366)

⁷⁰ Beispielsweise wird Syntax definiert als die „Lehre von den Regeln, wonach in einer Sprache aus den Wörtern zusammengehörige Wortgruppen, einfache Sätze und schließlich komplexe, aus mehreren Teilsätzen zusammengesetzte Sätze gebildet werden“ (LINKE/NUSSBAUMER/PORTMANN ³1996: 48) (cf. HINGER 2001: 48).

erstmaliges Auftreten bei mindestens fünf⁷¹ Kontexten in den Mund, während PALLOTTI (cf. 2007: 371) ein einmaliges Auftreten mehreren ‚obligatorischen‘ Kontexten gegenüberstellt, ohne dezidiert zwischen Syntax und Morphologie zu unterscheiden⁷², und PIENEMANN gleichzeitig (!) das Festsetzen eines Kriteriums von mindestens vier (cf. 1998: 145), bzw. fünf⁷² (cf. 1998: 124) Kontexten zuschreibt. Eine eindeutige Zahl an obligatorischen Kontexten – seien sie alle positiv und enthielten sie zumindest eine korrekte Anwendung – findet man in PIENEMANN'S Werk nicht. Immerhin entscheidet sich PALLOTTI schlussendlich selbst für mindestens vier Kontexte (cf. PALLOTTI 2007: 371). In Reaktion auf all diese Unzulänglichkeiten haben einige Forscher_innen beschlossen, Morphologie und Syntax innerhalb der Entwicklungssequenz getrennt zu behandeln (cf. BETTONI/DI BIASE 2015: 11 [Foreword]; cf. DI BIASE/HINGER 2015; siehe Kapitel 3.5).

Meiner Ansicht nach hat auch die Art und Komplexität einer Forschungsfrage Einfluss auf die genaue Definition des *emergence* (bzw. *acquisition*) *criterion*. Auch wenn diese Arbeit als überblicksartiger Vergleich angelegt ist, unternahmen die meisten Forscher_innen im Rahmen der *Processability Theory* mehrere Analysen, die ein bestimmtes grammatikalisches Phänomen betreffen und deshalb eine dementsprechende terminologische wie methodologische Tiefenstruktur verlangen. PALLOTTI fasst in seinem Artikel gekonnt zusammen, welche Qualitätskriterien es im Sinne eines *best practice* zu erfüllen gilt:

- Die Tabellen zur Distributionsanalyse sowie die Transkriptionen sollen (eventuell in einem Appendix) auch anderen Forscher_innen zu Verfügung stehen, damit sie wissen, was ausgeschlossen wurde und wie die Daten zusammengeführt wurden. Tendenziell werden allgemein in linguistischen Studien zu wenige Informationen

⁷¹ Meinen Recherchen zufolge ist der Wortlaut an dieser Stelle „*greater than five*“ (cf. PIENEMANN 1998: 124), wodurch weder MEERHOLZ-HÄRLE/TSCHIRNER (cf. 2001) (wenn sie sich denn auf diese Stelle beziehen) noch PALLOTTI eine korrekte Reproduktion der Aussage liefern.

⁷² „*What is the minimum amount of evidence needed to say that a structure has emerged? Some researchers have looked at the appearance of the very first token (Hammarberg 1996; Glahn et al. 2001), but most consider valid only those results that are based on several obligatory contexts: three for Dulay and Burt (1974) [hier 1974a] and Zhang (2005); four for Meisel et al. (1981), Pienemann (1998: 145), Zhang (2004); five for Andersen (1978) and Pienemann (1998: 124).*“ (PALLOTTI 2007: 371)

erwähnt und weitergegeben, um für Replikationsstudien in Frage zu kommen (cf. PALLOTTI 2007: 370; cf. POLIO/GASS 1997: 503, 506).

- Es soll eine genaue Übersicht über die Wertung bzw. den Ausschluss von bestimmten Strukturen gegeben werden, auch bezüglich wiederholter Phrasen, da z.B. in einer Interviewsituation der Gesprächspartner imitiert werden kann.
- Spezifische *interlanguage rules* sollen ähnlich der *factorization* von *diacritic features* nach PIENEMANN (cf. 1998: 159) nachvollziehbar erläutert werden: Beispielsweise muss das *diacritic feature* des Geschlechts eines Substantivs für jeden Lexikoneintrag separat erworben werden, während das *diacritic feature* der Zahl mittels *feature unification* aus der *c-structure* abgeleitet wird (siehe Kapitel 3.3.3).
- Um die Validität einer Studie zu gewährleisten, müssen dieselbe Struktur betreffend mindestens vier Beweise vorliegen.
 - Morphologie: Von diesen sollen zumindest einige produktiv sein, worunter man z.B. eine Regelanwendung bei mindestens zwei lexikalisch verschiedenen Minimalpaaren, wie *dog – dogs* und *year – years*, oder eine Übergeneralisierung, wie *I singed* und *two childs*, oder ein erfundenes Lexem (hier aus L1 Deutsch) wie *two wakers* statt *two alarm-clocks*, versteht.
 - Sind die positiven Beweise ausgewertet, soll getestet werden, ob diese systematisch, also durch korrektes Verbinden von *form* und *function* angewandt wurden, oder als Zufallstreffer gelten. Dies stellte PIENEMANN zwar fest (cf. 1998: 126), lieferte allerdings keine detaillierte Anleitung dafür. Aktuellere Studien bedienen sich zu diesem Zweck beispielsweise des Chi²-Tests.
- Viele SLA-Forscher_innen machen sich kaum die Mühe, die Reliabilität und Validität ihrer Studien zu demonstrieren (cf. ELLIS Rod 2001: 34; cf. NORRIS/ORTEGA 2003: 745). Als sinnvoll erachtet wird es, eine *Interrater*-Reliabilität zu zeigen. Die Validität betreffend sollte gezeigt werden können, unter welchen Umständen das *emergence criterion* als nicht valide zu interpretieren ist. Laut PALLOTTI wurden (zumindest bis 2006) trotzdem keine größeren Validierungsstudien für ein *emergence* bzw. *acquisition criterion* in der SLA-Forschung durchgeführt.

(cf. PALLOTTI 2007: 370-373)

Abschließend bleibt dennoch erkennbar, dass sich die gestellten und erfüllten Anforderungen an ein *emergence criterion* noch lange nicht decken. Mir selbst erscheint es dennoch wichtig, dass Forscher_innen stets die Sinnhaftigkeit und den Nutzen einer genaueren Definition hinterfragen, ohne sich unreflektiert dem ständigen Definieren und Rekonzeptualisieren hinzugeben. Eine beschwichtigende Notiz hierzu kommt von MEERHOLZ-HÄRLE/TSCHIRNER:

„Wie lässt sich Erwerb definiert? Pienemanns emergence criterion im Erwerb der Syntax - einmaliges Auftreten bei mindestens fünf obligatorischen Kontexten - erscheint uns genauso willkürlich wie Ellis' (1989) Kriterium 75% korrekt bei mindestens drei obligatorischen Kontexten u.v.a. Wir haben uns um diese Frage herumgestohlen und nur Rohdaten präsentiert, wobei wir damit auch nur Tendenzen anzeigen konnten. Vielleicht kann man aber auch gar nicht mehr.“ (MEERHOLZ-HÄRLE/TSCHIRNER 2001: 19)

3.5 Schritt für Schritt – Weiterentwicklungen der *Processability Theory* ab 2005

„Labor omnia vicit improbus.“
Vergil, Georgica 1,145f.

Knappe zehn Jahre nach der ersten Publikation wurde die *Processability Theory* in vielerlei Hinsicht erweitert. Durch Gegenüberstellung von sehr unterschiedlichen L2-Sprachen wie Chinesisch, Japanisch, Italienisch und Arabisch, gewann die Theorie an typologischer Plausibilität. Neue Lernsettings haben über die *Teachability Hypothesis* und Testverfahren hinaus ihr Wirkungsfeld erweitert, indem Themen wie bilinguale *SLA*, Sprachfehler und -störungen, Pidgin- und Kreolsprachen, Profilanalyse mittels *Rapid Profiling*, und im besonderen Interesse dieser Arbeit vor allem der L1-Transfer und die schriftliche Produktion integriert wurden (cf. BETTONI 2009: 502).

3.5.1 Die *Developmentally Moderated Transfer Hypothesis* (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI/HÅKANSSON 2005: 85-116)

Die *Developmentally Moderated Transfer Hypothesis* (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI/HÅKANSSON 2005: 85-111) basiert auf den Ergebnissen aus Studien zur typologischen Ähnlichkeit von Sprachen (cf. HÅKANSSON/PIENEMANN/SAYEHLI 2002) und bezieht sich inhaltlich auf den Transfer von L1 nach L2 bei L2-Lerner_innen.

Durch die Hypothese wird der Transfer aus der L1 als moderate Entwicklung definiert. Sie orientiert sich an der Architektur der *Processability Theory*, wodurch sprachspezifische L1-

und L2-Strukturen in eine universale Hierarchie von Entwicklungsstadien eingeordnet werden, basierend auf dem Transfer von grammatikalischer Information im Sprachproduktionsprozess. Jene Entwicklungssequenz prognostiziert, welche *processing procedures* für die Verarbeitung einer spezifischen L2-Struktur benötigt werden. Ein Hauptargument der Hypothese ist, dass Wissen und Fertigkeiten aus der L1 nur dann für die L2-Verarbeitung genutzt werden können, wenn die für den Prozess benötigten Ressourcen schon entwickelt wurden. Daraus folgt, dass sich die *processability* über die typologische Ähnlichkeit oder Verschiedenheit von L1 und L2 beim Transfer aus der L1 hinwegsetzt. Dies konnte in der Studie von HÅKANSSON/PIENEMANN/SAYEHLI daran gezeigt werden, dass schwedischsprachige L2-Lerner_innen von Deutsch das Verb nicht an die zweite Stelle im Satz platzierten, obwohl dies auf Schwedisch genauso erforderlich ist. Dies bedeutet, dass jene V2-Regel nicht aus der L1 transferiert wurde, obwohl ein Transfer hier zu einer korrekten Aussage geführt hätte (cf. HÅKANSSON/PIENEMANN/SAYEHLI 2002: 251ff.). Anhand dieser Ergebnisse konnte das sogenannte *Full Transfer/Full Access*-Modell endgültig falsifiziert werden, wodurch zuvor angenommen wurde, dass der *final state* der L1 zugleich der *initial state* der L2 ist (cf. SCHWARTZ/SPROUSE 1996: 40f.; siehe Kapitel 2.7).

Ebenso konnte die *Minimal Trees Hypothesis* (cf. VAINIKKA/YOUNG-SCHOLTEN 1994: 295ff.), die einen Transfer der Wortreihenfolge (in Nominalphrasen) von L1 nach L2 postuliert, von KAWAGUCHI (cf. 2005) widerlegt werden. Sie konnte zeigen, dass englischsprachige Lerner_innen entgegen ihrer L1 die Wortreihenfolge SOV verwenden, wenn sie Japanisch zu lernen beginnen (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI/HÅKANSSON 2005: 109).

Umgekehrt kann unter der Voraussetzung, dass sich L1- und L2-Strukturen typologisch überschneiden, für einzelne grammatikalische Strukturen ein Synergieeffekt bestehen, der einsetzt, sobald sich die L2 bis zu jenem Punkt entwickelt hat, an dem die L1-Struktur verarbeitet werden kann. Dieser Vorteil konnte bei türkischsprachigen gegenüber russischsprachigen Lerner_innen von Deutsch als L2 im Hinblick auf die Wortreihenfolge gezeigt werden (cf. HABERZETTL 2005).

PIENEMANN und seine Kolleg_innen versuchen für ihr Plädoyer der *Developmentally Moderated Transfer Hypothesis* auch aus einem anderen Blickwinkel zu argumentieren und

halten demnach fest, dass die Unterschiede von L1 und L2 dem Sprachwissenschaftler klar und deutlich einleuchten, jedoch dem/der einzelnen Lerner_in nicht zwangsweise bewusst ist, welche Kategorien wie zu transferieren sind. Aus dieser Annahme schließen sie, dass eine *Full Transfer Hypothesis* zu sperrigen und unbrauchbaren Aussagen führen würde. Umgekehrt führe genau derselbe Mangel an Transparenz dazu, dass eine radikale *Non-Transfer Hypothesis* sehr unwahrscheinlich scheint (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI/HÅKANSSON 2005: 109ff.; cf. BETTONI/DI BIASE 2015: 9f. [Foreword]).

3.5.2 Die *Lexical Mapping Theory*

(cf. BRESNAN 2001; cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 199-251)

Nachdem die *LFG* um syntaktische Diskursfunktionen und die *Lexical Mapping Theory* (cf. BRESNAN/KANERVA 1989; cf. ALSINA 1996; cf. BRESNAN 2001) erweitert wurde, integrierte man diese auch in die *Processability Theory* (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005) und es entstand eine Art erweiterte Neuauflage der bisherigen Hypothesen, indem den ursprünglich morphologisch geprägten Charakteristika eine diskurspragmatische Komponente hinzugefügt wurde (cf. BETTONI/DI BIASE 2015: 10 [Foreword]). Jene Erweiterungen tragen dazu bei, dass die L2-Entwicklung auch an der strukturell-pragmatischen Schnittstelle für höhere, komplexere *stages* (besser) beschrieben werden kann, wobei sich die agierenden, fortgeschrittenen L2-Lerner_innen einer gesteigerten Ausdruckskraft und eines umfangreicheren Sprachenrepertoires bedienen (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 244f.).

Diese Entwicklungen von Fortgeschrittenen werden wiederum hierarchisch geordnet und reichen von der bereits bekannten einfachen Wortreihenfolge (*canonical order*) bis zu stärker markierten Strukturen (Passiv, kausale Nebensätze, Verben mit bestimmten Kasus), die das Aufgeben der *canonical order* und somit eine Weiterentwicklung in Richtung einer *non-linearity* verlangen (cf. BETTONI 2009: 502f.; cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 199; siehe Kapitel 3.3.1).

Zunächst wurde neben den bisherigen Komponenten der *LFG*, (= *c-structure*, *f-structure* und Lexikon) als Erweiterung die *argument structure* bzw. *a-structure* stärker miteinbezogen. Diese besitzt in der *LFG* zwei Eigenschaften: einerseits eine semantische, die die *core participants* (Hauptteilnehmer) in *events* (Aktionen) spezifiziert, und andererseits eine

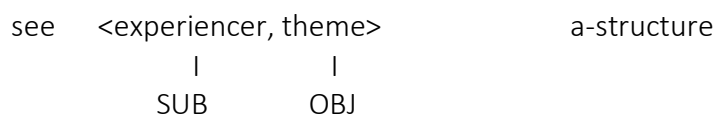
syntaktische, die die minimal erforderliche Information liefert, um jene Elemente zu identifizieren, die vom Hauptargument abhängig sind (cf. BRESNAN 2001: 10, 302-321).

Die *a-structure* wird von BRESNAN als Schnittstelle von semantischen und syntaktischen Prädikatoren interpretiert und enthält auch lexikalische Informationen über die einzelnen Argumente, die eine (korrekte) Übertragung auf die syntaktische Struktur erst ermöglichen (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 212).

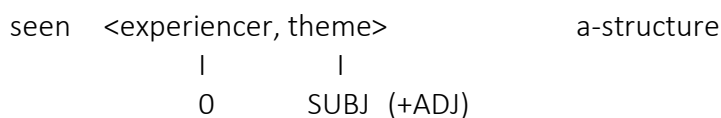
Die *Lexical Mapping Theory (LMT)* wurde entwickelt, um zu erklären, wie konzeptuelle Repräsentationen (von thematischen Rollen) mittels der *a-structure* auf grammatikalische Konstituenten und Funktionen übertragen werden. An folgenden Sätzen soll eine vereinfachte Darstellung einer *a-structure* veranschaulicht werden.

Abbildung 17 Zwei Darstellungen einer *a-structure* (PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 212)

(1) *Peter sees a dog.*



(2) *A dog is seen by Peter.*



Eine *a-structure* besteht aus einem Prädikator und seinen Argumenten. Im genannten Beispielsatz 1 sind zwei Teilnehmer involviert: *Peter* wird als *experiencer* mit dem SUBJ realisiert, *dog* wird als *theme* mit dem OBJ ausgedrückt. Möchte der Sprecher das *theme*, also den *dog* betonen, kann er diesen als SUBJ realisieren, was allerdings erfordert, dass *Peter* als ADJUNCT ausgedrückt wird und dass der passive Prädikator *seen* verwendet wird, wie in Beispielsatz 2 ersichtlich.

Beispielsatz 1 erscheint laut der *LMT* als sprachlich elementar, weil hier die beiden Argumente *experiencer* und *theme* in einer kanonischen und automatisierten Reihenfolge (Agent = SUBJ, Patient = OBJ) auf das SUBJ *Peter* und das OBJ *dog* übertragen werden. Im Beispielsatz 2 wird das *theme* als SUBJ *dog* und der *experiencer* als ADJUNCT *Peter* dargestellt, wobei letzterer sogar unausgedrückt bleiben könnte. Diese Ausdrucksweise mittels des Passivs verlangt jedoch, dass jene automatisierte Übertragung aus Beispielsatz 1

von der *a-structure* auf die *f-* und *c-structure* aufgegeben werden muss und die *canonical order* in der *c-structure* dadurch verloren geht (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 212ff.).

Innerhalb der *LMT* existiert zusätzlich eine sprachliche Spezifität, die von wesentlicher Bedeutung ist, wenn eine konkrete L1 und L2 in Beziehung gesetzt werden. Dabei spielen die *c-structure* und das Lexikon eine wesentliche Rolle.

Es konnte in mehreren Studien (cf. VIGLIOCCO/BUTTERWORTH/GARRET 1996; cf. VIGLIOCCO/NICOL 1998; cf. FRANCK/VIGLIOCCO/NICOL 2002) gezeigt werden, dass *features* für die Übereinstimmung der Zahl von Subjekt und Verb und des Geschlechts von Subjekt und prädikativem Adjektiv unabhängig voneinander aus der *conceptual structure*⁷³ abgerufen und auf eine oberflächliche *c-structure* übertragen werden können. VIGLIOCCOS Modell wird in der Architektur der *LFG* dargestellt, wodurch eine unterschiedliche Darstellung der *Mapping*-Prozesse für die Markierung des SUBJ auf Englisch und Italienisch möglich wird⁷⁴:

Es wird das *Mapping* des Prädikators *see* aus dem Englischen bzw. *vedere* aus dem Italienischen anhand des Beispielsatzes *I see them* bzw. *Li vedo* verglichen. Gemeinsam sind in beiden Sprachen die Argumente (*experiencer* und *theme*), die auf die syntaktischen Funktionen SUBJ und OBJ automatisch übertragen werden. Allerdings wird im Englischen die Funktion des SUBJ im Personalpronomen (hier: *I*) markiert, während sie im Italienischen mittels eines morphologischen Subjektmarkers⁷⁵ im Verb (hier: *ved-o*) markiert wird (cf. DI BIASE/KAWAGUCHI 2002: 277; cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 219ff.).

Zusätzlich gelangten die Wissenschaftler (wie auch im genannten Beispiel zur *c-structure* ersichtlich) zur Erkenntnis, dass spezifische, konzeptuelle *features* wie z.B. Geschlecht und Zahl des Rezipienten im Lexikon repräsentiert werden. In Bezug auf den Beispielsatz verlangt

⁷³ Der Begriff der *conceptual-(semantic) structure* wurde nach der Definition von JACKENDOFF verwendet (cf. 1983) [siehe Fußnote 48].

⁷⁴ Diese differenzierte Darstellung des Subjekts im Englischen bzw. Italienischen weicht stark von der Definition der Subjektivität durch Konfigurationen der *c-structure* im *General Binding* bzw. dem *minimalist approach* ab. Die *LFG* zeigt im Sinne der psycholinguistischen Studien, dass außerdem verschiedene sprachspezifische *online*-Prozesse existieren, die beim *matching* von konzeptuell-semantischen Strukturen auf die *c-structure* eine Rolle spielen (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 221).

⁷⁵ Der morphologische Subjektmarker (SM) bezieht sich auf die Definition nach BRESNAN (cf. 2001: z.B. 150f.)

das Englische keine Markierung des Geschlechts beim Wort *friend*, während im Italienischen zwischen *amico* (= Freund) und *amica* (= Freundin) unterschieden wird, was auch für die übrigen Satzbestandteile morphosyntaktische Konsequenzen hat:

Englisch:	the	my	friend	is	australian
Italienisch:	la (F)	mia (F)	amica (F)	è	australiana (F)

Auf Italienisch ist das Geschlecht morphologisch ausgewiesen, während es auf Englisch nicht spezifiziert ist (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 222).

Ein weniger offensichtliches, sprachspezifisches *feature*, das ebenfalls im Lexikon verortet ist, steht hier zusätzlich in Verbindung zum *Mapping* der *a-structure* auf die *c-structure*. Obwohl es über die einzelnen Sprachen hinweg große Übereinstimmungen gibt, ist schließlich das Verhältnis zwischen *a-structure* und *f-structure* keineswegs universell und L2-Lerner_innen müssen für einen korrekten Sprachgebrauch im Hinblick auf irreguläre Konstruktionen und Verben lernen, wie sie welches Argument auf welche grammatikalische Struktur übertragen. Auf Italienisch bereitete das Verb *piacere* einem L2-Lerner Schwierigkeiten, der folgende Aussage tätigte:

Abbildung 18 Die *a-structure* von *piacere* (PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 222f.)

*tu	piace	il film?
you (NOM)	like	the movie?
Do you like the movie?		

Jener L2-Lerner⁷⁶ hat die automatische *canonical order* angewandt, der aus der *a-structure* die Argumente *experiencer* und *theme* auf SUBJ und OBJ in gleicher Weise überträgt, wie beim englischen Verb *like*. Das italienische Verb *piacere* verlangt allerdings ein *Mapping*, bei dem *theme* auf SUBJ und *experiencer* z.B. auf ein OBJ übertragen wird, weshalb die automatische *canonical order* wiederum aufgegeben werden muss:

⁷⁶ Vermutlich verfügt der L2-Lerner über Englisch als L1.

<u>inkorrekt:</u>	*Piacere	< Experiencer , Theme >	
		SUBJ	OBJ
<u>korrekt:</u>	Piacere	< Theme , Experiencer >	
		SUBJ	OBJ _θ

L2-Lerner_innen müssen daher für einen korrekten Sprachgebrauch die sprachspezifischen, nicht-automatischen Übertragungsprozesse erwerben, die mit der Verbsemantik der Zielsprache in Verbindung stehen (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 222f.).

Obwohl die drei Stufen der syntaktischen Repräsentation durch die *a*-, *f*- und *c*-structure Gemeinsamkeiten aufweisen, muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass die *non-linearity* der Übertragung von *c*- auf *f*-structure sich von jener der Übertragung von *a*- auf *f*-structure stark unterscheidet. Unter diesem Aspekt wurden von PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI (cf. 2005) die zuvor genannten sprachlichen *Mapping*-Prozesse hierarchisch in die Entwicklungssequenz der *Processability Theory* eingearbeitet.

Am Beginn der Entwicklungssequenz stehen Übertragungsprozesse von der *c*- auf die *f*-structure, wobei bei diesen Vorgängen z.B. für Englisch die *a*-structure außer Acht gelassen werden kann. Die Wissenschaftler stellten zunächst die *Unmarked Alignment Hypothesis* auf, wobei davon ausgegangen wird, dass L2-Lerner_innen zu Beginn die prominenteste semantisch-grammatikalische Rolle auf das Subjekt übertragen. Diese wird an die erste, lineare Position der *c*-structure platziert. Zu diesem Zeitpunkt verfügen die L2-Lerner_innen bereits über eine fixe syntaktische Basisarchitektur mit den drei parallelen Strukturebenen in der L1, die auf einer abstrakten Ebene transferiert wird⁷⁷. Diese Assoziation erlaubt es, zu spezifizieren, wie Sätze trotz der einfachen Struktur und grammatischen Einschränkung der *Interlanguage* in der *canonical order* formuliert werden können und sie ermöglicht zu definieren, welche Charakteristika das simplifizierte *S-procedure* der L2-Lernenden umfasst (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 231f.).

⁷⁷ Diese Annahme steht nicht im Widerspruch zur *Developmentally Moderated Transfer Hypothesis* (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI/HÅKANSSON 2005), weil sich letztere ausschließlich auf sprachspezifische *features* der Grammatik bezieht und nicht auf deren dargelegte Gesamtkonzeption (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 231).

Der darauffolgende Lernschritt wurde in der *TOPIC Hypothesis*⁷⁸ festgehalten, laut der eine erste Entwicklung über die *canonical order* hinaus zu zielsprachenähnlichen Aussagen erfolgt, die mit einem breiteren Spektrum an Ausdrucksfähigkeit und syntaktischer Variation einhergehen (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 245). Der Eintritt dieser neuen *stage* erfolgt bei der ersten Abweichung von der *canonical order* meist durch Adverbien und Fragewörter, die an die erste Stelle im Satz platziert werden und somit das SUBJ aus dieser Position verdrängen (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 232). Der an das erste Wort anschließende Rest des Satzes kann jedoch als ein *one-to-one mapping* bzw. eine *canonical order* bezeichnet werden, weil aus Studien zum L2-Erwerb von Deutsch hervorgeht, dass die L2-Lerner_innen die damit einhergehende Regel, das Verb im Deutschen hier an die zweite Position zu setzen, immer verletzen (cf. CLAHSSEN/MEISEL/PIENEMANN 1983; cf. PIENEMANN 1981; 1998). Diese sogenannte V2-Regel wird später in einem weiteren Entwicklungsschritt erworben⁷⁹.

Die Voranstellung eines Wortes an die erste Stelle im Satz besitzt laut der *TOPIC Hypothesis* jedoch eine Triggerfunktion, sodass die L2-Lerner_innen dadurch zwischen TOPIC und SUBJ allmählich zu differenzieren beginnen und danach die damit verbundenen strukturellen Konsequenzen erfolgreich vollziehen (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 239).

Jene hier dargelegten Veränderungen der *Interlanguage* können nur als Verhältnis zwischen *c-* und *f-structure* beschrieben werden, während die *a-structure* und ihr Verhältnis zur *f-structure* davon unberührt bleiben (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 232).

Die *Lexical Mapping Hypothesis* tritt nun als ein Pendant zur *TOPIC Hypothesis* auf, anhand derer prognostiziert werden kann, wie sich Übertragungsprozesse ausgehend vom *Unmarked Alignment* zu zielsprachenorientiertem Sprachausdruck hin entwickeln, allerdings

⁷⁸ Die *TOPIC Hypothesis* wurde später bei BETTONI/DI BIASE als *Prominence Hypothesis* umformuliert, wobei nochmals explizit betont wurde, dass die Position am Satzanfang eine höhere *prominence* aufweist. Außerdem umfasst sie Frage- wie Aussagesätze und kann daher auf eine größere typologische Bandbreite von Sprachen appliziert werden (cf. BETTONI/DI BIASE 2015: 11 [Foreword]; 60-64).

⁷⁹ In einer weiteren Studie konnten HÅKANSSON/PIENEMANN/SAYEHLI (cf. 2002) zeigen, dass selbst schwedische L2-Lerner_innen von Deutsch die V2-Regel verletzten, obwohl sie auch in ihrer L1 Schwedisch anzuwenden ist. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI/HÅKANSSON (cf. 2005) erklären dieses Erkenntnis anhand der *Developmentally Moderated Transfer Hypothesis* (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 235; siehe Kapitel 3.5.1).

nun durch Unterstützung nicht-kanonischer *Mapping*-Prozesse der Zielsprache, die von der *a-* zur *f-structure* ausgeführt werden (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 245):

KAWAGUCHI hielt anhand seiner Studien zu Japanisch fest, dass zur Identifikation der grammatikalischen Funktion einer Phrase und ihrer funktionalen Zuweisungen in Passiv-, Kausal- und anderen Kasuskonstruktionen die Lerner_innen Informationen aus verschiedenen Quellen miteinander verknüpfen müssen, wie z.B. aus der Verbal- und Nominalphrase. Dies erfordert einen Informationsaustausch auf interphrasaler Ebene (cf. KAWAGUCHI 2005: 263 [Tabelle], 270; siehe Kapitel 3.3.3). Somit kann zusammengefasst werden, dass jene Konstruktionen wie z.B. das Passiv (vgl. obigen Beispielsatz *A dog is seen by Peter*) auf einem nicht-kanonischen *Mapping*-Prozess von *a-* auf *f-structure* basieren und demnach den L2-Lerner_innen auf interphrasaler Ebene das *S-procedure* abverlangen. Durch diese Feststellung lässt sich der Übertragungsprozess in der *processability hierarchy* verorten (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 242).

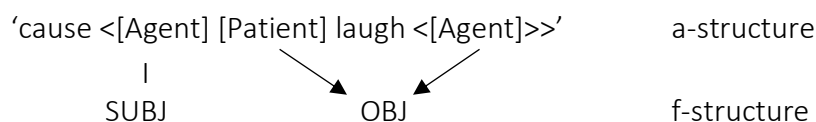
Ein weiteres Beispiel für eine Übertragung von *a-* auf *f-structure* liefern kausative Konstruktionen. Als Beispiel werden eine intransitive und eine transitive kausative Konstruktion auf Katalanisch mit ihren Strukturebenen veranschaulicht (cf. ALSINA 1997: 216):

Abbildung 19

Mapping der *a-structure* auf die *f-structure* von *fer riure*
(ALSINA 1997: 216; PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 244)

Intransitives Kausativ:

L'elefant fa riure les hienes
the elephant makes laugh the hyenas
'The elephant makes the hyenas laugh'



Transitives Kausativ:

Els pagesos fan escriure un poema al follet
the farmers make write a poem to the elf
'The farmers are making the elf write a poem'

fer escriure:

'cause	<[Agent]	[Recipient Patient]	write	<[Agent]	[patient]>>'	a-structure
	SUBJ		OBJ		OBJpatient	f-structure

Nach ALSINA haben kausative Konstruktionen in romanischen Sprachen eine einzige komplexe *a-structure*, in der das kausative Verb die äußere und das infinite Verb die innere *a-structure* bereitstellen (cf. ALSINA 1996: 193). Kausative enthalten demnach eingebettete Nebenaktionen auf dem Level der *a-structure*, die aber in den romanischen Sprachen als ein einzelner Satzteil in der *f-structure* realisiert werden (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 243f.).

3.5.3 *Third Language Acquisition und Processability Theory*

Es scheint, als hätte anhand der Studie von HÅKANSSON/PIENEMANN/SAYEHLI (cf. 2002) eine erste Sensibilisierung für die Rolle der L3 innerhalb des Arbeitsbereichs zur *Processability Theory* stattgefunden. Diese Studie wurde zunächst im Kontext der *Developmentally Moderated Transfer Hypothesis* vorgestellt, da von den L2-Lerner_innen ein erwarteter Transfer der V2-Stellung (Verb an zweiter Position im Satz) aus der L1 Schwedisch in die L2 Deutsch nicht erfolgte. Die Interpretation wurde von den Forscher_innen dahingehend ausgelegt, dass die Struktur zu komplex sei, um im *initial state* erworben zu werden (cf. PIENEMANN/LENZING/KEßLER 2016: 96), und dass die für den Transferprozess benötigten Ressourcen noch nicht entwickelt wurden (cf. PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI/HÅKANSSON 2005: 109).

Worin jedoch keine Differenzierung erfolgte, ist die Tatsache, dass alle Lerner_innen der Studien von HÅKANSSON/PIENEMANN/SAYEHLI (cf. 2002) Schwedisch als L1, Englisch als L2 und Deutsch als L3 erwarben. Daraufhin wiederholte BOHNACKER (cf. 2006) den Test der V2-Stellung mit älteren Lerner_innen, die Schwedisch als L1 und Deutsch als L2 erwarben,

aber über keinerlei Englischkenntnisse verfügten. Sie zeigten einen präziseren Gebrauch der V2-Stellung, was zunächst für einen Transfer sprechen würde. PIENEMANN/LENZING/KEßLER sind nach einer wiederholten Analyse der Studiendaten allerdings der Ansicht, dass alle die V2-Stellung erworben hatten und dies keinen Beweis für einen Transfer darstelle. Dennoch stellt sich die Frage, ob beim Transfer die L2 (oder die L3, die L4 etc.) möglicherweise eine bevorzugte oder sogar dominantere Rolle spielen als die L1, was trotzdem nicht zwangsläufig gegen die *Developmentally Moderated Transfer Hypothesis* spricht, deren Annahme trotzdem aufrecht bleibt⁸⁰. Für konkrete Beweise zu Transferunterschieden aus L1, L2, L3 etc. sind die momentanen Forschungsergebnisse allerdings noch nicht ausreichend (cf. PIENEMANN/LENZING/KEßLER 2016: 96f.).

Auch in Bezug auf das Konzeptwissen, welches innerhalb der Entwicklungssequenzen der *Processability Theory* nicht erfasst wird, findet kein automatischer Transfer von der L2 zur L3 statt, und mehrsprachige Lerner_innen profitieren nicht automatisch von ihrer Mehrsprachigkeit, wie dies schon MÜLLER-LANCÉ (cf. 2003) und JESSNER et al. (cf. 2016: 158) bemerkten. Beispielsweise verfügen in der Untersuchung von TOTH (cf. 2018) zum Erwerb des Aspekts im Italienischen als L3 einige Teilnehmer_innen über sprachliche Vorkenntnisse aus anderen romanischen Sprachen (als L2 oder ‚gleichwertige‘ L3⁸¹), die den Aspekt in ähnlicher Weise behandeln. TOTH konnte dabei allerdings feststellen, dass die Teilnehmer_innen nicht automatisch von ihrer Mehrsprachigkeit bzw. der sprachtypologischen Ähnlichkeit im Sinne eines automatischen Transfers Gebrauch machten. Im Kontext des Transfers von der L1 zur L2 greift sie die Idee von MCMANUS/MARSDEN auf, dass die Lerner_innen (besonders im Hinblick auf den Erwerb des Aspekts) von einer expliziten Reflexion der *form-function differences* in L1 und L2 profitieren könnten und dies zu effizienteren *processing routines* führe (cf. TOTH 2018: 212f.; cf. MCMANUS/MARSDEN 2017). Ich bin der Meinung, dass diese profitable Reflexion auch im gesteuerten Fremdspracherwerb und im Rahmen des Unterrichts durch eine gezielte und professionelle Arbeitsweise der Lehrperson angeleitet werden kann und ebenso für den Transfer von der L2 zur L3 bzw. von der L3 zur L4 genutzt werden kann.

⁸⁰ Meiner Ansicht nach wären die Transfer-Konstellationen auch in Bezug auf die Psychotypologie interessant (siehe Kapitel 2.6.1).

⁸¹ Die andere romanische Sprache und Italienisch werden bei dieser Gruppe von Teilnehmer_innen von der Autorin selbst als gleichwertige L3 beschrieben (cf. TOTH 2018: 138f.).

3.6 *Volver a empezar* – (Re-)konstruktionen der Entwicklungssequenz für Spanisch als L2

„*Saepe iuniori Dominus revelat quod melius est.*“
Regula Benedicti 3,3

3.6.1 Das *Differential Object Marking* (cf. DI BIASE/HINGER 2015: 213-242)

Der Terminus des *Differential Object Marking* (*DOM*) geht auf BOSSONG zurück, der dieses Charakteristikum in seiner Querschnittsstudie mit über 300 Sprachen insofern charakterisierte, als transitive Verben entweder unmarkiert bleiben oder durch einen Fall oder durch Übereinstimmung eines semantischen bzw. pragmatischen Merkmals erkennbar markiert werden (cf. BOSSONG 1991: 144ff.).

In Bezug auf Spanisch als L2, eine Sprache, die im Rahmen der *Processability Theory* weniger häufig untersucht wurde (cf. BETTONI/DI BIASE 2015: 11 [Foreword]), geht aus der Literatur hervor, dass das *DOM* (mit Fokus auf das personale *a*⁸² vor Personen im Akkusativ) zwar für L2-Lerner_innen schwer zu erwerben sei (cf. BOWLES/MONTRUL 2009; cf. GUIJARRO-FUENTES 2012), jedoch ebenso für bilinguale *heritage speakers* des Spanischen in den USA (cf. MONTRUL 2008). Zunächst versuchten FARLEY/MCCOLLAM (cf. 2004) mit dem personalen *a* markierte Objekte näher zu beschreiben. Ihre Ergebnisse konnten allerdings nicht in den Entwicklungssequenzen von PIENEMANN (cf. 1998) und JOHNSTON (cf. 1995) verortet werden, die personale *a*-Objekte in ihre Hierarchie vor der letzten *stage*, den Nebensätzen mit *subjuntivo*, einordnen.

DI BIASE/HINGER greifen dieses enttäuschende Ergebnis auf und argumentieren, dass in der damaligen, ursprünglichen Version der *Processability Theory* optionale und übergreifende Phänomene nicht beschrieben werden können, nicht zuletzt, weil sämtliche Strukturen (seien sie obligatorisch oder optional, deklarativ oder interrogativ, morphologischer oder syntaktischer Natur etc.) auf derselben Entwicklungsachse dargestellt werden. Sie interpretieren im Sinne der Neuauflage der *Processability Theory*, die vor allem die *Prominence Hypothesis* und die *Lexical Mapping Hypothesis* umfasst, das *DOM* dementsprechend als eine an der semantisch-syntaktisch-diskursiven Schnittstelle verortete Struktur. DI BIASE/HINGER gelang es in einer Querschnittsstudie, das *DOM* in drei Entwicklungssequenzen, die allesamt auf der aktuellen Version der *Processability Theory* basieren, für Spanisch als L2 hypothetisch einzuordnen. Sie konnten erste empirische Tests

⁸² Der Terminus *personal a* wurde von TIPPETS übernommen (cf. 2011).

vorlegen, die mit 6 österreichischen Spanischschülerinnen⁸³ durchgeführt wurden und ihre Annahmen bekräftigten (cf. DI BIASE/HINGER 2015: 213f.; 232; 240ff.).

Jenes Objekt, das mit der personalen *a*-Markierung versehen wird, muss die Kriterien erfüllen, dass es sich dabei um eine Person/ein animiertes Objekt handelt und dass es spezifisch ist. Dieses Charakteristikum stellt somit eine zusätzliche Schwierigkeit zum *Mapping*-Prozess dar, wobei zwischen SUBJ und OBJ differenziert werden muss (siehe Kapitel 3.5.2). Folgende Beispiele sollen auch die Grauzone dieser beiden Eigenschaften etwas näher beleuchten:

unanimiertes Subjekt (kein *a*): *Juana pintó un coche.*

animiertes Subjekt (mit *a*): *Juana pintó a su hermano.*

Die Unterscheidung von animierten und unanimierten Objekten scheint zunächst einfach und unkompliziert. Allerdings hat der Lerner dabei die *a*-Markierung von jener des Dativs zu unterscheiden, die ebenso häufig bei Personen verwendet wird. Nicht zuletzt ist diese Unterscheidung relevant, um auch das korrekte klitische Pronomen zu verwenden: *Juana le dio el sombrero a Pancho*. Hier stößt jedoch ein universales, grammatikalisches Regelwerk an seine Grenzen, da Sprecher_innen in Lateinamerika Akkusativ- und Dativpronomen bei Personen genauer unterscheiden als jene in Spanien (vgl. dazu das Phänomen des *leísmo*) (cf. DI BIASE/HINGER 2015: 218f.). Diese Spezifität betreffend scheint es etwas schwieriger, die *a*-Markierung anzupassen:

Necesito un abogado. (kein *a*: animiert, aber unspezifisch: irgendeinen Anwalt)

Necesito a un abogado. (mit *a*: animiert, spezifisch: einen Anwalt, eben keinen Arzt)

No necesito a ningún abogado. (mit *a*: obwohl animiert und unspezifisch)

⁸³ Die Schülerinnen hatten Deutsch als L1, waren zu dem Zeitpunkt 19 Jahre alt und hatten zuvor drei Jahre lang (ca. 260 Unterrichtsstunden) in derselben Klasse, an derselben Schule und bei derselben Lehrperson Spanischunterricht. Zwei Schülerinnen unternahmen zuvor drei Monate lang, eine Schülerin einen Monat lang einen Auslandsaufenthalt in Spanien. Im Unterricht wurde das *DOM* im zweiten Lernjahr thematisiert und geübt, während hingegen Phrasen mit *subjuntivo* ab Ende des zweiten Lernjahres immer wieder aufgegriffen und sehr intensiv geübt wurden (cf. DI BIASE/HINGER 2015: 232f.; cf. HINGER 2011).

Das letzte Beispiel lässt darauf schließen, dass die Spezifität kein ausreichend verlässliches Kriterium für die *a*-Markierung darstellt. DI BIASE/HINGER schlussfolgern daraus, dass dafür die *topicality*, eine besondere Betonung des Objekts, als Kriterium herangezogen werden muss. Diese Betonung kommt zustande, weil die flexible Wortreihenfolge im Spanischen Subjektivität und Objektivität nur unzureichend differenziert und somit eine *morphological prominence* zum Einsatz kommt, die den Gesprächspartner erkennen lässt, welches Argument nicht das Subjekt sein kann (cf. DI BIASE/HINGER 2015: 218f.).

Zusammenfassend müssen L2-Lerner_innen zwischen SUBJ und OBJ, zwischen *a*-markiertem Akkusativ und *a*-markiertem Dativ, zwischen animierten und unanimierten Objekten, deren Spezifität und deren Diskursstatus als *secondary topic* unterscheiden. Letzterer wird von DI BIASE/HINGER mit TOP₂ abgekürzt⁸⁴ und an das betreffende OBJ mit obligatorischer *a*-Markierung angehängt (cf. DI BIASE/HINGER 2015: 218f., 222). Eine Entwicklungshierarchie der einzelnen Strukturen wurde folgendermaßen formuliert:

„no marking of OBJ > marking of [$\pm$ animate] OBLs > DOM > topicalised DOM“
(DI BIASE/HINGER 2015: 222)

Zudem sind die Wissenschaftler_innen der Überzeugung, dass die obligatorischen Entwicklungssequenzen die Morphologie betreffend getrennt von jenen der Syntax dargestellt werden sollen, wobei letztere die Auswahlmöglichkeiten der Lerner_innen repräsentieren und eng mit diskurs-pragmatischen Faktoren verknüpft sind. Die beiden syntaktischen Entwicklungssequenzen zeigen zum einen eine Interpretation im Sinne der *Prominence Hypothesis* (cf. BETTONI/DI BIASE 2015: 60-67) und zum anderen eine Darstellung innerhalb der *Lexical Mapping Hypothesis* (cf. DI BIASE/HINGER 2015: 228).

In der folgenden Tabelle wurden – eventuell entgegen der Meinung der Autoren – zum Zweck einer komprimierteren Darstellung und daraus folgenden Anwendung die genannten Entwicklungssequenzen zu Spanisch als L2 nach PIENEMANN (cf. 1998), JOHNSTON (cf. 1995) und DI BIASE/HINGER (cf. 2015: 234-239) zu einer vorläufigen, morphosyntaktischen Entwicklungssequenz zusammengefasst sowie die Ergebnisse der von DI BIASE/HINGER durchgeführten Studie in einer zusätzlichen Spalte vermerkt.

⁸⁴ Die Definition erfolgte nach DALRYMPLE/NIKOLAEVA (cf. 2011: 62).

STAGE	MORPHOLOGY	SYNTAX	STRUCTURE	SPANISH EXAMPLE	+ / st.	- / st.
					n = students	
5	S-BAR procedure (interclausal morphology)		subjunctive in subordinate clause	me parece ridículo que cada familia tenga dos coches	+9/3	-10/4
	noncanonical word order					
	S-procedure (interphrasal morphology)		PP _{TOP} (SUBJ) CL _{ACC} V [=DOM]	a la maestra Juan la vio ayer	0	0
	nondefault mapping		causatives	el papá deja conducir la moto a su hijo		
			unaccusatives (= intransitives)	murió el gato		
			impersonals	disminuye el tráfico		
			passives	Juan fue empujado por el ladrón	+1/1	0
			exceptional verb constructions	a ella le gustan las plantas	+10/4	0
				yo conozco a un médico	+4/2	-6/4
			SUBJ V OBJ _{TOP2} [=DOM]	Juan vio a la maestra	+6/3	0
	noncanonical word order			Salzburgo lo he visitado una vez		
	S-procedure (interphrasal morphology)	noncanonical	(NP _{TOP}) CL _{ACC} V (SUBJ)			
			XP _{TOP} (SUBJ) CL _{ACC/DAT} V	a ti te interesa mucho	+7/3	0
	word order		(PP _{TOP}) CL _{DAT} V (SUBJ)	los perros son buenos	+10/6	-5/3
4	S-procedure (interphrasal morphology)		SUBJ _{PL} COP _{PL} PRED ADJECTIVE _{PL}	los niños corren	+35/6	-1/1
	default mapping and additional arguments		SUBJ _{PL} V _{PL} agreement	José da pan a los niños	+35/6	0
			agent/experiencer → SUBJ patient/theme → OBJ other roles → OBL argument	ahora vivo en Barcelona		
	XP _{ADJ} canonical word order		XP _{TOP} (SUBJ) V OBJ	ahora Juan tiene dos hermanos	+16/6	0
				en Sydney tengo bicicleta		
3	phrasal procedure VP	(phrasal morphology)	COP _{PL} ADJECTIVE _{PL} agreement	son grandes	+9/5	-1/1
	phrasal procedure NP		NOUN _{PL} ADJECTIVE _{PL} agreement	coches americanos	+70/6	-2/1
	default mapping		agent/experiencer → SUBJ patient/theme → OBJ	Juan tiene amigos	+61/6	0
	canonical word order		(SUBJ) V OBJ	Juan compra manzanas	+60/6	0
2	category procedure (lexical morphology)		plural marking on nominals	Juan tiene coche	+58/6	0
	lemma Access, invariant forms	lemma access	single words, formulae	árboles bonitos		
1				hola		
				me llamo Pat		not counted

In Abbildung 21 wurden⁸⁵ ausgehend von drei Entwicklungssequenzen für die L2 Spanisch die jeweiligen Prozesse auf derselben *stage* abgebildet wie in den ursprünglichen Skalen. Die morphologischen Prozesse sind dunkelgelb hinterlegt und linksbündig ausgerichtet, die syntaktischen sind blau unterlegt und rechtsbündig ausgerichtet, um sie mühelos richtig zuordnen zu können. Zudem unterteilen sich die syntaktischen Prozesse in jene, die aus der *Prominence Hypothesis* abgeleitet wurden und vorrangig den *word order* fokussieren, und jene, die der *Lexical Mapping Hypothesis* entstammen und den *Mapping*-Vorgang näher charakterisieren. In der Spalte *structure* wird mittels verkürzter Schreibweise die konkrete Struktur/Wortreihenfolge/der konkrete *Mapping*-Vorgang näher beschrieben, in der Spalte *spanish example* folgt ein spanischer Beispielsatz der Autoren, wobei nicht explizit genannt wird, ob er konstruiert oder direkt dem Datencorpus entnommen wurde. In den beiden Spalten am rechten Rand sind die Ergebnisse der sechs Schülerinnen festgehalten.

Von besonderer Bedeutung ist die Verortung des *DOM*, das DI BIASE/HINGER aufgrund der Ergebnisse auf *stage* 4 unter derselben Struktur für Morphologie und Syntax (*Lexical Mapping*) wohlgermerkt an höchster Stelle platzieren, obwohl weiter unten, ebenfalls auf *stage* 4, eine andere, einfachere Struktur ohne Voranstellung des Objekts und des dadurch obligatorisch eingefügten klitischen Pronomens ebenfalls bereits mit *DOM* bezeichnet wird. Diese einfachere *DOM*-Struktur mit dem Objekt in postverbaler Position verlangt keine interphrasale morphologische Übereinstimmung, und wurde demnach weiter unten als rein syntaktische Struktur eingeordnet (cf. DI BIASE/HINGER 2015: 227f.).

Der Beispielsatz zur syntaktischen Struktur (PP_{TOP}) CL_{DAT} V (SUBJ) auf *stage* 4 wurde ergänzt und entstammt den Ergebnissen der Studie (cf. DI BIASE/HINGER 2015: 239). Die Beispielsätze zu *causatives* und *unaccusatives* (= *intransitives*), ebenfalls auf *stage* 4, wurden aus der Entwicklungssequenz für Italienisch als L2 (basierend auf der *Lexical Mapping Hypothesis*) übersetzt und entstammen somit der Arbeit von DI BIASE/BETTONI (cf. 2015: 143).

Aus den drei separaten Skalen wurde die Abfolge der Strukturen innerhalb der *stage* 4 überlappend eingearbeitet und Überschneidungen grafisch hervorgehoben. Automatisch

⁸⁵ Da in den vorigen Kapiteln die jeweiligen Verarbeitungsprozesse ausreichend thematisiert wurden, wird an dieser Stelle auf eine genaue Analyse der Strukturen jeder einzelnen *stage* verzichtet.

ergab sich eine nach Häufigkeit der positiven Kontexte aufsteigend sortierte Hierarchie. Die Strukturen, die im *non-default-mapping* auf *stage 4* zusammengefasst werden, sind allesamt pragmatisch begründet. Sie wurden von den Autor_innen ursprünglich gemeinsam ausgewertet (+11/4), jedoch mit der Anmerkung, dass nur eine dieser vier Schülerinnen eine Passivkonstruktion formulierte und sich die restlichen gewerteten Aussagen auf die drei Verben *gustar*, *interesar* und *parecer* beziehen, die unter die *exceptional verb constructions* fallen und im Vergleich zum Beispielsatz *A ti te interesa mucho* weiter unten ein Subjekt als *theme* bei sich haben (cf. DI BIASE/HINGER 2015: 239). Aus diesem Grund konnte ich auf die Einzelauswertung für das Passiv (+1/1) sowie für die *exceptional verbs* (+10/4) schließen. Für Kausative und *unaccusative constructions* (= intransitive Konstruktionen) gab es weder Ergebnisse, noch wurde ein Beispielsatz der Autor_innen erwähnt. Für *impersonals* (= unpersönliche Konstruktionen) führten die Autor_innen einen Beispielsatz an, die Konstruktion selbst ist den Ergebnissen allerdings nicht zu entnehmen. Trotzdem habe ich die genannten Konstruktionen in der Entwicklungssequenz abgebildet, nicht zuletzt bewusst an den obersten Positionen.

Im Hinblick auf eine ganzheitliche morphosyntaktische Entwicklungssequenz scheint interessant, dass sich viele Strukturen der einzelnen Skalen ergänzen bzw. überschneiden. Beispielsweise ergänzen einander auf *stage 2* die morphologische Pluralmarkierung und der syntaktische *canonical word order*, der zwangsläufig ein korrektes *Mapping* enthält, auch wenn dies den L2-Lerner_innen zu diesem Zeitpunkt noch nicht bewusst ist (cf. DI BIASE/HINGER 2015: 230). Außerdem dient die morphologische Struktur XP_{TOP} (SUBJ) $CL_{ACC/DAT}$ V auf *stage 4* als Überbegriff für die beiden syntaktischen Strukturen zum Akkusativ- bzw. Dativobjekt, die einen *non-canonical word order* verlangen. Um dies hervorzuheben, wurde die dunkelgelbe und blaue Grundierung hier auch auf die jeweiligen Strukturen übertragen. Ebenfalls auf *stage 4* findet sich die Struktur SUBJ V OBJ_{TOP2} [=DOM], die sowohl für einen Prozess des *non-canonical word order* als auch für ein *non-default-mapping* gewertet werden kann, weshalb die Überschneidung auch grafisch dargestellt wurde. Unterer und oberer Beispielsatz werden zwar einzeln veranschaulicht, die Struktur selbst liefert allerdings in den zwei unterschiedlichen Skalen der Autor_innen dieselbe Ergebniszeile.

Entgegen der Meinung der Autor_innen und anderer Wissenschaftler_innen halte ich insofern eine ganzheitliche Darstellung einer morphosyntaktischen Entwicklungssequenz für gelungener, als sie sämtliche Sprachverarbeitungsprozesse ungeachtet ihres Ursprungs hierarchisch auflistet und einen übersichtlichen Raster bietet, der für spätere Analysen wertvoller erscheint als drei einzelne Raster. Aus diesem Grund habe ich bewusst die Ergebnisse der Studie von DI BIASE/HINGER (cf. 2015: 234-239) in den letzten rechten Spalten eingefügt. Die Abkürzung + steht für alle korrekt formulierten Kontexte. Hinter dem Schrägstrich folgt die Anzahl der Schülerinnen, die zumindest einen positiven Kontext für die jeweilige Struktur formulierten. Auf dieselbe Art ist die Spalte - / st. konzipiert. Die Ziffer 0 bedeutet, dass keine Schülerin einen einzigen Kontext produzierte, und verbundene Zellen bedeuten, dass die Autor_innen mehrere, ähnliche Strukturen unter einer gemeinsamen Struktur zusammenfassten.

Es ist eindeutig zu erkennen, dass die Schülerinnen weniger positive Kontexte produzierten bzw. die Anzahl inkorrekt formulierter Kontexte zunahm, je weiter oben die jeweilige Struktur in der Entwicklungssequenz verortet ist, wobei es bei dieser Interpretation zu berücksichtigen gilt, dass nicht jede Kommunikationssituation für die Anwendung jeder Struktur geeignet ist und es diesbezüglich kleine Unterschiede geben kann (siehe *phrasal procedure* NP, Ergebnis +70/6, -2/1). Auffallend ist auch, dass in Kombination mit der Kopula⁸⁶ sehr wenige Pluralbildungen formuliert wurden, was meiner Ansicht nach im Hinblick auf das ausschließlich im Spanischen vorhandene konzeptuelle Phänomen von *ser/estar* und dessen Eigentümlichkeiten gedeutet werden könnte. Sehr wenige, jedoch fehlerfreie Kontexte formulierten die Schülerinnen für die Struktur mit vorangestelltem TOPIC auf *stage* 3, die wie erwähnt als Trigger für weitere Aussagen im *non-canonical word order* fungiert.

Einen gravierenden Unterschied, nicht nur für eine feingliedrige Hierarchie innerhalb der *stages*, sondern für die gesamte Entwicklungssequenz, macht das Ergebnis für die Strukturen der *exceptional verbs* aus. Ohne den Autor_innen anhand des bereits erwähnten zusammengefassten Ergebnisses aller Strukturen des *non-default-mapping* eine bewusste Verfälschung vorzuwerfen, zeigt meine differenzierte Veranschaulichung der Ergebnisse, die die Autor_innen auf dieselbe Art im Text, jedoch nicht in ihrer Tabelle anführen, dass

⁸⁶ Die Autor_innen erwähnen nicht, ob nur *ser* oder auch *estar* miteinbezogen wurde.

Verbstrukturen, die ein Dativ- wie Akkusativobjekt bei sich haben (*A ella le gustan las plantas*) von den Schülerinnen häufiger und fehlerfrei verwendet wurden, als das *DOM* und jene Strukturen, die eine *Topicalization/Prominence* enthalten. Diese Struktur müsste in Anbetracht der Häufigkeit der positiven Kontexte jedoch weiter unten in die Entwicklungssequenz eingeordnet werden, und zwar unmittelbar unter der Struktur (PP_{TOP}) CL_{DAT} V (SUBJ) (*A ti te interesa mucho*), die eigentlich eine Vereinfachung der genannten Struktur dargestellt, weil sie kein Akkusativobjekt bei sich hat (vgl. dazu *A ella le gustan las plantas*). Woran dies liegt, kann nur vermutet werden, wobei einerseits die häufige Verwendung dieser Struktur ab einem frühen Lernstadium in für Österreich approbierten Spanischlehrwerken ein Grund sein könnte, andererseits die starke Ähnlichkeit zur deutschen Struktur aus der L1 (*Ihr gefallen die Pflanzen*) und eine dahingehende mögliche Sensibilisierung durch die Lehrperson ebenso dafür sprechen könnte. Dennoch lässt sich durch diese Unregelmäßigkeit die Hypothese zur Verortung des *DOM* und der unmittelbar darunterliegenden *Topicalization-* bzw. *Prominence*-Struktur nicht widerlegen, da diese beiden trotzdem unmittelbar aufeinander folgen.

Zusammenfassend ist die Hypothese zur Position des *DOM* innerhalb der Entwicklungssequenz für Spanisch als L2 insofern bewiesen worden, als man an den Ergebnissen der Tabelle erkennt, dass die positiven und negativen Kontexte der Struktur im richtigen Verhältnis zur vorigen bzw. nachfolgenden *stage* stehen. Dieses positive Ergebnis ist vergleichbar mit jenem aus der Studie von GUIJARRO-FUENTES (cf. 2012) (cf. DI BIASE/HINGER 2015: 242).

3.7 Lob und Kritik an der *Processability Theory* – *quam bene conveniunt*

„There is nothing noble in being superior to your fellow men.
True nobility lies in being superior to your former self.“
Ernest Hemingway

Das folgende Kapitel bezieht sich in erster Linie auf aktuellere Kritikpunkte und Unzulänglichkeiten der *Processability Theory*, die (noch) nicht zufriedenstellend gelöst wurden und/oder für den aktuellen Forschungsstand von Interesse sind. Die nahezu berühmte und aufsehenerregende Debatte in der Zeitschrift *Bilingualism* (cf. PIENEMANN 1998a; 1998b sowie die zahlreichen *peer commentaries*) sowie die Diskussion zwischen

GREGG (cf. 1999) und PIENEMANN (cf. 1999) liegen länger zurück und wurden in der bisherigen Literatur ausreichend thematisiert und diskutiert, weshalb sie hier nicht behandelt werden.

Ein erster Kritikpunkt stammt von ELLIS (1994), der einst das *Multidimensional Model* sehr positiv beschrieb, aber leider den Status des *emergence criterion* missverstand und meinte, dass die Forscher_innen die *acquisition* dadurch anschließend neu definiert hätten, was jedoch nicht ihre Absicht war. Außerdem kritisiert er mit den Worten HULSTIJNS (cf. 1987) das Fehlen von quantitativen oder qualitativen Kriterien in Bezug auf das Einsetzen einer Lernerproduktion (cf. HULSTIJN 1987: 14; cf. ELLIS Rod 1994: 387; cf. PIENEMANN 1998: 149).

PIENEMANN wies die Kritik zurück und nannte eine quantitative Distributionsanalyse als ersten Schritt einer korpusbasierten *SLA*. Das *emergence criterion* wurde exakt in dieser Arbeit (cf. PIENEMANN 1981) vorgestellt und nicht (auch noch) später in einer neuen Definition von *acquisition*. Er meint, er habe bereits demonstriert, mit welchen (qualitativen und quantitativen) Methoden das *emergence criterion* auf Morphologie und Syntax angewandt werden kann (cf. PIENEMANN 1998: 149).

Ich halte die Kritik in Bezug auf fehlende und unzulängliche qualitative und quantitative Kriterien bis heute für durchaus berechtigt, da sie sehr zurückhaltend, oberflächlich und unsystematisch beschrieben werden. Die teilweise uneinheitliche Verwendung von Begriffen inklusive Druckfehler in PIENEMANN'S Hauptwerk (cf. 1998) erschweren das Verstehen der lückenhaften Beschreibungen meiner Ansicht nach noch zusätzlich.

Weiterhin kritisierte ELLIS (cf. 1994: 636), dass die für das *assessment* verwendeten Instrumente zu komplex seien, als dass sie in der alltäglichen Unterrichtspraxis zum Einsatz kämen. DIEHL et. al (cf. 2000: 379ff.) haben später ein Messverfahren zum Entwicklungsstand vorgelegt, dass laut mehreren Autoren im DAF-Unterricht eingesetzt werden kann. Auch HUDSON (cf. 1993: 487ff.) meinte diesbezüglich, dass Entwicklungsstandardtests keine Alternative zu existierenden Testformen darstellen, weil sie eben nur einen Ausschnitt der gesamten Sprachkompetenz repräsentieren, aber dass sie diese sinnvoll ergänzen könnten. Nach HUDSON lassen Entwicklungsstandardtests nur Aussagen im Bereich einer noch sehr wenig entwickelten Lernaltersprache zu, eine Ansicht, welche DIEHL et al. (cf. 2000: 359f.) nicht teilen (cf. SCHLAK 2002: 41).

Der kritische Blick auf die einzelnen Charakteristika der *Processability Theory* soll nun um die Ansichten der aktuell in der Wissenschaft aktiven Forscher_innen erweitert werden.

Ebenfalls die Messung betreffend kritisieren MEERHOLZ-HÄRLE/TSCHIRNER, dass PIENEMANN meistens „*Einzelgängerdaten*“ vorlegt, wie es beim Datensatz *Guy* der Fall ist (cf. PIENEMANN 1998, Kapitel 4-6). Sie sind der Meinung, dass diese um zusätzliche Studien erweitert werden und Gruppen von Lerner_innen in den Fokus genommen werden sollen, wobei allerdings individuelle Unterschiede zu beachten sind (cf. MEERHOLZ-HÄRLE/TSCHIRNER 2001: 19).

Carrie BONILLA (cf. 2012) legte eine Dissertation an der Universität Pittsburgh vor, in der die *readiness* der Lerner_innen besonders thematisiert wurde. Sie arbeitete longitudinal, mit *pre-* und *posttest*, verwendete die aktuellste Definition des *emergence criterion* (cf. PALLOTTI 2007) und untersuchte die Häufigkeit von Lerneraussagen in Bezug auf die syntaktischen wie morphologischen *stages* in L2 Spanisch. Sie liefert ein sehr umfassendes Bild, wie sich Instruktion auf das Durchschreiten der vorhergesagten Entwicklungssequenz auswirkt, konnte die *stages* nach der Entwicklungssequenz der *Processability Theory* für den L2-Erwerb von Spanisch bestätigen sowie einen Zusammenhang zwischen dem Erreichen einer *stage* und der impliziten Anwendung der darin verorteten Strukturen erkennen: Immer dann, wenn die Lerner_innen laut Definition des *emergence criterion* eine neue *stage* erreichten, nahm die Produktion von bereits erworbenen Strukturen der unteren *stages* zu. Es gibt laut ihr keinen Zusammenhang zwischen der Produktionsanzahl von Strukturen und dem Erreichen einer *stage* (cf. BONILLA 2012: 242f., 251).

Jedoch waren und sind HUDSON (cf. 1993) und SPINNER (cf. 2011) der Meinung, dass es Anfänger_innen gibt, die bereits alle *stages* verarbeiten können. Auch an BONILLAS Studien nahmen einige Lerner_innen teil, die von Beginn an alle syntaktischen *stages* im Sinne des *emergence criterion* erworben hatten. Somit scheint es für die SLA von Bedeutung zu sein, nicht nur das *emergence criterion* zu behandeln, sondern auch den Prozess einer *mastery* zum *native-like-level* (cf. BONILLA 2012: 243f.), was für innerhalb einer *stage* verortete Strukturen besonders in DI BIASE (cf. 2007: 10f.), und etwas allgemeiner in KAWAGUCHI/DI BIASE (cf. 2012) und DI BIASE/BETTONI (cf. 2015: 120f.) diskutiert wird.

BONILLA kritisiert die *Teachability Hypothesis* insofern, als sich bei ihren Lerner_innen nicht nur die Instruktion von Strukturen der nächsthöheren *stage*, sondern auch jene von darüberliegenden *stages* ($x + 1$, $x + 2$) im Hinblick auf eine häufigere Verwendung sämtlicher erworbener Strukturen als effektiv und erfolgreich erwies. Sie bezeichnet die Aussage, dass ausschließlich jene Instruktion im Sinne der unmittelbar folgenden *stage* erfolgreich verläuft, durch ihre Studien als widerlegt und falsch, insbesondere, weil es dafür als einzige Quelle eine von PIENEMANN (cf. 1984) selbst durchgeführte Studie zur Wortstellung beim L2-Erwerb des Deutschen gibt (cf. BONILLA 2012: 244).

Wie schon aus zahlreichen experimentellen Studien zur *Teachability Hypothesis* hervorging (cf. MACKEY 1999; cf. SPADA/LIGHTBOWN 1999; cf. FARLEY/MCCOLLAM 2004), profitierten Lerner_innen, die laut PIENEMANN'S Definition aus psycholinguistischer Sicht *ready* bzw. *unready* waren, gleichermaßen von einer Instruktion⁸⁷ (cf. BONILLA 2012: 244, 246). Auch LIGHTBOWN meint, dass die Instruktion von Strukturen weit über der aktuellen Entwicklungsstufe trotzdem sinnvoll sein kann. In Bezug auf BIALYSTOK'S *analysis/control*-Modell (cf. BIALYSTOK 1994) könnte das Wissen über eine Struktur erworben werden, die Kontrolle darüber aber noch „*developmentally constrained*“ (DOUGHTY/WILLIAMS 1998: 206), also eingeschränkt bleiben. Ebenso ist es möglich, dass jene Instruktion zu einem ersten *noticing* nach SCHMIDT'S Definition (cf. SCHMIDT 1990, 2001) führt, und erst nach mehreren Beispielen langfristig zum Erwerb (cf. LIGHTBOWN 1998: 183; cf. SCHLAK 2002: 42.).

Zusammenfassend konnte gezeigt werden, dass eine Instruktion immer mit einer häufigeren Produktion von sprachlichen Strukturen bei den Lerner_innen einhergeht und gleichzeitig in der prognostizierten Reihenfolge nach der *Processability Theory* verläuft, aber dass die Instruktion nicht auf eine bestimmte *stage* abzielen muss, um erfolgreich zu verlaufen. BONILLA kritisiert abschließend, dass die *Processability Theory* und die *Teachability Hypothesis* in der Literatur bisher als zusammengelegte, miteinander verschmolzene Ansätze betrachtet wurden (cf. BONILLA 2012: 244f.).

⁸⁷ Während SPADA/LIGHTBOWN (cf. 1999) und MACKEY (cf. 1999) die Lerner_innen mit Strukturen unterschiedlicher *stages* konfrontierten, ordnete BONILLA die Lerner_innen zu Beginn mittels eines Tests ihren aktuellen *stages* zu und gestaltete den Input der Strukturen bewusst, gezielt und getrennt voneinander nach den nächsthöheren *stages* (cf. BONILLA 2012: 245).

Allerdings ist die empirische Basis noch zu schmal, um die *Teachability Hypothesis* endgültig bewerten zu können. Laut LIGHTBOWN (cf. 1998: 179) sind Entwicklungssequenzen (auch bis zum heutigen Forschungsstand) dennoch auf relativ wenige Phänomene beschränkt und man kann nicht genau vorhersagen, was wann lehrbar ist. Fest steht allerdings, dass nicht alles jederzeit erlernt werden kann und fehlerhafte Strukturen wie Zwischenstadien einen Teil des Erwerbsprozesses darstellen. Außerdem ist laut den Ergebnissen der Lehrbarkeitsforschung klar, dass ein Unterricht nach dem Motto ‚*zuerst Grammatik – dann Kommunikation*‘ nur schlecht funktioniert und die Lerner_innen überfordert. WILLIAMS/EVENS (cf. 1998: 155) interpretieren auf originelle Art eine fehlerhafte Aussage als psycholinguistische Bereitschaft: Der Fehler ist womöglich Anzeichen dafür, dass der/die Lerner_in bereit ist, die jeweilige Struktur zu erwerben (cf. SCHLAK 2002: 42ff.).

Nicht nur die Hypothese selbst, sondern auch die Anwendbarkeit der *Teachability Hypothesis* geriet zunehmend in Kritik. ELLIS (cf. 1994: 636), DOUGHTY/WILLIAMS (cf. 1998: 206) und LIGHTBOWN (cf. 1998: 179) betrachten es für eine adäquate Anwendung der *Teachability Hypothesis* als eine Voraussetzung, dass sich alle bzw. die meisten Lerner_innen einer Gruppe am selben Entwicklungsstand befinden, und halten diese Konstellation für unwahrscheinlich (cf. SCHLAK 2002: 42). Ich bin der Meinung, dass dies keine Voraussetzung darstellt und durch eine gute Balance von Einführung und Wiederholung bzw. durch Gruppenarbeiten im selben Unterricht unterschiedlich entwickelte Lerner_innen trotz allem einen maßgeschneiderten x+n – Input erhalten können.

ELLIS (cf. 1994: 656) kritisiert mit Bezugnahme auf LONG (cf. 1985) (vgl. dazu auch LIGHTBOWN 1998: 188), dass PIENEMANN'S Ansatz zu implizieren scheint, dass Spracherwerb anhand von traditionellem Grammatikunterricht (sogenanntem *focus on forms*) am besten gefördert würde (cf. SCHLAK 2002: 42). Ich halte diese Kritik zwar einerseits für ungerechtfertigt, da PIENEMANN sich nicht darauf bezieht, wie der Unterricht gestaltet werden soll, andererseits gibt es eine erkennbare Ambivalenz zum kommunikativen Unterricht, in dem zu einem bestimmten Zeitpunkt (sogar am Beginn) ebenso komplexere Strukturen oberhalb des derzeitigen Entwicklungsstands erlernt werden müssen, um über bestimmte Themen sprechen zu können (cf. NUNAN 1994: 267). Als Lösungsvorschlag sollen demnach jene Strukturen zuerst als Routineformel bzw. *chunks* gelernt werden (cf. LIGHTBOWN 1998: 193). Da von SLA-Forscher_innen, unter anderem von

PIENEMANNs Kollegen Malcolm JOHNSTON argumentiert wurde, dass Erwerb auf der Analyse formelhafter Sprache beruhe (cf. JOHNSTON 1985; vgl. dazu auch 1995: 10), ließe sich dieses Vorgehen laut NUNAN auch psycholinguistisch sinnvoll argumentieren (cf. NUNAN 1994: 266f.).

BETTONI/DI BIASE diskutieren die zwei bedeutendsten, im Jahr 2005 hinzugefügten Erweiterungen der *Processability Theory*, nämlich die *Lexical Mapping Hypothesis* und die *TOPIC Hypothesis*. Letztere betreffend lassen sie etwas Kritik durchscheinen, wenn sie von einer notwendigen Aktualisierung der Terminologie sprechen. Jedenfalls formulieren sie die *TOPIC Hypothesis* in die *Prominence Hypothesis* um, nicht zuletzt, weil sie sich der Beschreibung einer syntaktisch-diskursiven Schnittstelle annähern möchten. Ebenso reformieren sie die *Lexical Mapping Hypothesis* (cf. BETTONI/DI BIASE 2015: 10f. [Foreword]).

VAN VLACK interpretiert die *Processability Theory* interessanterweise zunächst als ein sogenanntes *generative framework*. Er schreibt in der Rezension zur überarbeiteten Ausgabe (cf. PIENEMANN 2005), dass jene – im Vergleich zu anderen generativen Modellen mit Fokus auf die *UG* – die Unterschiede, Ähnlichkeiten und den Transfer von L1 und L2 weitaus ausführlicher behandelt und dass somit viele neue Ideen in ein generatives Konzept integriert wurden. Dadurch übergeht sie so manche Fangfrage, wie z.B. jene nach unterschiedlichen Levels den Zugang zur *UG* betreffend, und liefert elegantere und überzeugendere Erklärungen. Obwohl viele Versuche unternommen wurden, den Blick auch auf verwandte wissenschaftliche Felder zu richten, ist sie dennoch zwangsläufig sehr stark an die Unzulänglichkeiten der *UG* angebunden, nicht zuletzt, weil dabei grammatische und linguistische Entwicklung quasi gleichgesetzt werden.

Die Überarbeitung der ersten Version von 1998 betreffend zieht VAN VLACK den Schluss, dass die kleine Autorengruppe dennoch lieber an ihren eigenen Ideen festhält als fremdes Gedankengut miteinzubeziehen, was seiner Meinung nach eine signifikant bessere Theorie liefern würde, die dadurch eher brauchbar und anwendbar erscheinen könnte.

Er betont außerdem, dass die *Processability Theory* eine sehr junge Theorie ist und sich bis dahin nicht viele Wissenschaftler_innen genauer damit beschäftigten, weshalb eine weniger umfangreiche Datensammlung existiert. Trotzdem spricht er der Theorie Potential zu, wenn

er auch meint, dass noch viel Arbeit zu tun ist, bis sie das ausmacht, was die bisherigen Autor_innen behaupten (cf. VAN VLACK 2008: 396).

Zu guter Letzt sollen die Leistungen der *Processability Theory* nochmals zusammengefasst beleuchtet werden. Es wird zunächst besonders lobend darauf hingewiesen, dass PIENEMANN sich dabei an LEVELTS Sprachmodell orientiert (cf. MEERHOLZ-HÄRLE/TSCHIRNER 2001: 18) und dass die Theorie an die *LFG*, und damit an eine psychologisch und typologisch plausible Grammatiktheorie, angebunden wurde (cf. SCHLAK 2002: 41). Die der *LFG* innewohnende *feature unification* wurde mit besonderer Sorgfalt eingearbeitet und veranschaulicht, sodass dies zu wertvollen und interessanten Erkenntnissen, Hypothesen und Einblicken über und in den Fremdsprachenerwerb führte (cf. MEERHOLZ-HÄRLE/TSCHIRNER 2001: 18).

MIKROEBENE –

Adaption auf den schulischen Spanischunterricht mittels Schreibperformanzen von Schüler_innen aus niederösterreichischen AHS

4. DATENERHEBUNG UND FORSCHUNGSMETHODE

4.1 Das Corpus und die Formulierung der Forschungsfrage

„Magistra bona scit sibi oportere prodesse magis quam praeesse.“
Eine Reminiszenz an die Regula Benedicti 64,8

Die Schüler_innen, die sich bereit erklärt haben, ihre Schularbeitstexte für meine empirische Untersuchung zur Verfügung zu stellen, sind Schüler_innen einer 7. Klasse aus fünf verschiedenen niederösterreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen und erhalten Spanischunterricht der Form S4, also vier Schuljahre lang drei Unterrichtseinheiten pro Woche zu je 50 Minuten.

Leider war es nicht möglich, die Schüler_innen über ihre sprachlichen Vorkenntnisse bzw. Erstsprache(n) zu befragen, weshalb somit nur Annahmen aufgrund von Ausschlussverfahren vorgenommen werden können, die wie folgt festgehalten werden:

Da alle Schüler_innen der 7. Klasse zwangsläufig die vorangegangenen Schulstufen des österreichischen Schulsystems erfolgreich durchlaufen haben, wird davon ausgegangen, dass sich ihre Sprachkompetenzen in der deutschen Sprache auf sehr hohem Niveau befinden oder Deutsch als zumindest eine der Erstsprachen angesehen werden kann und dass Englisch die erste Sprache ist, die sie in institutionalisiertem Rahmen erworben haben bzw. immer noch erwerben. Das bedeutet zunächst für die Erstellung eines Sprachprofils die Annahme von Deutsch als L1 und Englisch als L2 aller Schüler_innen.

Zusätzlich besteht jedoch die Möglichkeit, dass manche Schüler_innen ein (vertiefendes) Wahlpflichtfach (= Spanisch oder weitere Sprache) besuchen, oder mehrsprachig aufgewachsen sind und deshalb mehrere Erstsprachen parallel erworben haben, oder sich in ihrer Freizeit zusätzlich mit der spanischen Sprache oder anderen Sprachen beschäftigen. All diese Szenarien und Aktivitäten sowie zusätzliche Sprachkenntnisse, die nicht im institutionellen Rahmen erworben wurden, konnten in der empirischen Arbeit aus Datenschutzgründen nicht berücksichtigt werden.

Unter den Schüler_innen ergeben sich aufgrund der Sprachen, die in institutionalisiertem Rahmen erlernt wurden, zunächst zwei Gruppen:

- Gruppe 1 besucht die Schulform des Gymnasiums und hatte aufgrund der 8-jährigen Schulform (= ‚Langform‘) somit Latein (L6, sechsjährig) ab der 3. Klasse und zusätzlich Spanisch ab der 5. Klasse. Spanisch ist in der Erwerbsreihenfolge somit L4. Da Latein in der Oberstufe weiterhin parallel zu Spanisch erworben wird, ist davon auszugehen, dass Vorkenntnisse z.B. in Bezug auf das romanische Verbalsystem in einem bestimmten Ausmaß vorhanden sind.
- Gruppe 2 besucht die Schulform des Realgymnasiums oder Oberstufenrealgymnasiums und erlernt während der 4-jährigen Oberstufenform Spanisch als L3. Der Unterricht in Latein oder weiteren lebenden Fremdsprachen (außer Englisch) ist und war auch in der Unterstufe bzw. Neuen Mittelschule nicht verpflichtend, kann und konnte aber individuell im Rahmen eines Wahlpflichtfachs oder Wahlfachs besucht werden. Auf besuchte Wahlpflichtfächer sowie auf Schüler_innen, die durch einen Wechsel der Schulform womöglich Vorkenntnisse in unterschiedlichen lebenden und klassischen Fremdsprachen haben, konnte ebenfalls keine Rücksicht genommen werden. Da in den Stundentafeln der genannten Oberstufenformen keine dritte lebende Fremdsprache parallel zu Spanisch vorgesehen ist, wird davon ausgegangen, dass – wenn überhaupt – nur geringe Vorkenntnisse vorhanden sind.⁸⁸

Um trotz all dieser Informationslücken zum Sprachprofil der einzelnen Schüler_innen eine einheitliche Reihenfolge der Sprachen zu beschreiben, die bereits erworben werden, habe ich eine eigene Definition entworfen, die diese Lücken zwar nicht zu schließen vermag, aber jedenfalls ein Bewusstsein dafür schafft und dennoch allen Schüler_innen gerecht wird. Aus den oben genannten Gründen wird Deutsch als LX, Englisch als LY und Spanisch als LZ für diese empirische Arbeit definiert. Eine Definition abseits der Zahlen lässt zumindest

⁸⁸ Den Rahmenbedingungen des österreichischen Schulsystems zufolge kann Spanisch von Schüler_innen frühestens als L3 oder L4 bzw. Ln im institutionalisierten Unterricht erworben werden. Diese Position in der Erwerbsreihenfolge scheint im Rahmen der *TLA* besonders interessant. Ein zukünftiger Forschungsansatz könnte sein, an jener Schnittstelle die Erkenntnisse der *TLA* und der *Processability Theory* sinnvoll zu kombinieren (siehe Kapitel 2.10.5 [Fußnote 20]).

erkennen, dass zwischen diesen drei Erwerbsprozessen potentiell auch andere Sprachen erworben werden konnten, die im Sprachprozessor des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin zwar vorhanden sind, aber aus Datenschutzgründen hier nicht miteinbezogen werden konnten. Bei bestimmten Schüler_innen wären die Lateinkenntnisse (ungeachtet der Tatsache, dass es sich hier um keine lebende Fremdsprache handelt) beispielsweise als LY₂ einzustufen. Was den Unterschied zwischen den Schüler_innen mit und ohne Lateinkenntnisse betrifft, möchte ich – wie schon in der obigen Definition zu sehen ist – keine gesonderte Entwicklungssequenz erstellen. Meine empirische Arbeit nimmt wie auch die *Processability Theory* eine spontane, performative Sprachproduktion in der Zielsprache in den Fokus. Diese Kompetenz wird im Lateinunterricht, so wertvoll er meiner Ansicht nach auch ist, am wenigsten bedient, da hier das Übersetzen von Latein auf Deutsch den Kern der Unterrichtsarbeit darstellt. Aus den genannten Gründen wurde von vornherein bei der Übergabe der Schreibperformanzen von den Lehrpersonen an mich die Anonymität der Schüler_innen strengstens gewahrt und keine Kennzeichnung vorgenommen, welche Schüler_innen den Lateinunterricht besuchten und welche nicht.

Die Schüler_innen lieferten Texte in der Fremdsprache Spanisch, und zwar jene, die sie im Rahmen einer Schularbeit zu schreiben hatten. Die 96 Schüler_innen unterteilten sich in 6 Schülergruppen mit unterschiedlichen Lehrpersonen und hatten demnach thematisch eigenständige Schreibaufträge (circa 150-200 Wörter) inklusive deren naheliegende grammatikalische Strukturen zu bewältigen. Dies bedeutet, dass sie nach den neuen Vorgaben zur Abhaltung standardisierter Schularbeiten in der Oberstufe im Hinblick auf eine standardisierte Reifeprüfung nur ein begrenztes Zeitfenster von 30-40 Minuten dafür zur Verfügung hatten (dazu existiert keine genauere Vorgabe) und keinerlei Hilfsmittel (z.B. Wörterbuch) dafür verwenden durften. Der damit verbundene Schreibauftrag sieht außerdem keine ausschließliche Reproduktion von gelernten Inhalten vor, sondern muss den Schüler_innen in drei unterschiedlichen *bullet points* Kompetenzen wie Argumentieren, Kritisieren, Vergleichen, Erklären etc. abverlangen. Dies hat bei korrekter Einhaltung der genannten Vorgaben zur Folge, dass die ausschließliche Reproduktion eines zuvor vom Schüler/von der Schülerin geschriebenen und womöglich korrigierten Textes als ausgeschlossen gilt. Durch diese Spontanität und Flexibilität, die den Schüler_innen obendrein in einer zeitlich beschränkten (Prüfungs-)situation abverlangt wird, nähert sich

der Schreibprozess ein Stück weit dem Sprechvorgang an, wie es auch in der wissenschaftlichen Literatur von RAHKONEN/HÅKANSSON festgehalten wird, die den Schreibprozess für Schwedisch als L2 im formellen und semiformalen Lernkontext erforschten (cf. 2008: 149f.):

„ [...] [P]roducing written [Interlanguage] and producing spoken [Interlanguage] are not as different tasks as one might perhaps believe. Of course, when writing one has more time for planning and monitoring than when engaged in speaking and it is rather likely that our learners have used these processes since they produced their essays as part of a language test. There is, however, an important common feature for speech and writing. In both cases the learner tries to create a content. This reduces the learner's possibilities of only directing his attention to the formal aspects of his utterances in written production.“

(RAHKONEN/HÅKANSSON 2008: 149f.)

Ich teile die Ansicht von RAHKONEN/HÅKANSSON, dass die produktive Natur des Schreibprozesses, die gleichzeitig auch ein wichtiges Charakteristikum des Sprechvorgangs darstellt, die Aufmerksamkeit der Schüler_innen stärker auf den Inhalt lenkt, sodass eine reine Konzentration auf die Sprachrichtigkeit sehr unwahrscheinlich scheint, auch wenn für das sogenannte *Monitoring* beim Schreiben mehr Zeit zur Verfügung steht. Dies impliziert für mich gleichzeitig, dass es sich um natürliche, unbeeinflusste und spontansprachliche Lerner_innenäußerungen in schriftlicher Form handelt, die aufgrund ihrer hohen Übereinstimmung mit mündlichen Äußerungen mittels einer ähnlichen Methodologie analysiert werden können. Demnach eignen sich die *Processability Theory* und ihre Rahmenbedingungen sehr gut dafür, diese Schreibperformanzen mit Blick auf eine Entwicklungssequenz zu untersuchen.

Meine Forschungsfrage lautet demnach: Lässt sich aus den oben beschriebenen schriftlichen Schreibperformanzen der Schüler_innen anhand ihrer *Interlanguage* eine gültige Entwicklungssequenz für Spanisch als L2/LZ rekonstruieren oder nicht? Steht sie in Zusammenhang mit dem Lehrwerk oder der Lehrperson, oder tritt sie ungeachtet dessen bei verschiedenen Klassen unterschiedlicher Schulen gleichermaßen auf?

Um dies herauszufinden, muss zunächst eine Entwicklungssequenz für Spanisch als L2/LZ aus mehreren Vorarbeiten anderer Wissenschaftler_innen rekonstruiert werden. Besonders geeignet erschien mir dafür die Arbeit von Barbara HINGER (cf. 2001), die eine Entwicklungssequenz auf Basis von Ergebnissen aus dem institutionalisierten

Spanischunterricht in Österreich konstruierte. Diese und weitere wissenschaftliche Erkenntnisse sollen zu einer für meine Proband_innen adäquaten und ebenso praktischen Entwicklungssequenz zusammenfließen und sich ergänzen.

4.2 Eigenständige Rekonstruktion der Entwicklungssequenz für Spanisch als L2/LZ

„Me ha tocado, como escritora, luchar también contra el prejuicio de los críticos, los profesores y los editores que no respetan el trabajo de la mujer, como respetan el trabajo del hombre. Hay que hacer el doble de esfuerzo para obtener la mitad de reconocimiento.”
Isabel Allende im Interview mit dem Magazin Freeda

Im folgenden Kapitel werden zwei Strukturen in die - bereits um das *DOM* erweiterte - Entwicklungssequenz für Spanisch als L2 von mir selbst integriert, weil sie mir sinnvoll und besonders gewinnbringend im Hinblick auf den Lernkontext der Schüler_innen und die verwendeten Lehrwerke im österreichischen Schulunterricht scheinen. Zunächst soll, wie schon von JOHNSTON (cf. 1995: 15) vorgenommen, erneut das Reflexivum unter Berücksichtigung von Erkenntnissen aus der aktuellen Literatur an einer geeigneten Stelle innerhalb der betreffenden *stage* eingeordnet werden. Danach soll der Ansatz von HINGER (cf. 2001: 52f., 102) aufgegriffen werden, die ihre Entwicklungssequenz mit Blick auf den institutionalisierten Spanischunterricht in Österreich um die Strukturen der Nebensatztypen 1 und 2 erweitert, wodurch ihr eine feingliedrige Analyse ihrer Performanzen gelang, da Nebensätze (in diesem Fall mit Indikativ) in den entsprechenden Aufgabenstellungen unumgänglich und sehr häufig von Schüler_innen gebraucht werden. Anhand der somit entstandenen Komposition von Strukturen aus verschiedenen Entwicklungssequenzen unterschiedlicher Autor_innen werden die Schreibperformanzen der Schüler_innen anhand einer überblicksartigen Implikationsskala schlussendlich ausgewertet.

4.2.1 Erweiterung 1: Einfügen des Reflexivums (cf. JOHNSTON 1995: 15; cf. DI BIASE/BETTONI 2015: 117-147)

Nachdem JOHNSTON (cf. 1995: 15) in seiner Vorlage einer Entwicklungssequenz für Spanisch als L2 bei englischsprachigen Teilnehmer_innen das Reflexivpronomen als syntaktische Struktur auf *stage* 4 verortete, ist es in vielen darauffolgenden Arbeiten nicht zu finden. Eine vollständige Reflexivstruktur verlangt ein *non-default-mapping*, ein Vorgang, der im Zuge der *Lexical Mapping Hypothesis* und des *Differential Object Marking* erst in der jüngeren Geschichte der Entwicklungssequenzen die Aufmerksamkeit der Forscher_innen erlangte

(siehe Kapitel 3.5.2 und 3.6.1). Um sie in meine bestehende Entwicklungssequenz adäquat zu integrieren und gleichzeitig eine fundierte Reihenfolge innerhalb der *stage 4* zu erhalten, habe ich die Ordnung von DI BIASE/BETTONI (cf. 2015: 141f.) aus dem Italienischen übernommen. Sie versuchen für die zahlreichen Verben, die zunächst innerhalb der *stage* des *non-default-mapping* noch etwas willkürlich platziert wurden, eine systematische Reihenfolge von ‚einfach‘ nach ‚schwierig‘ zu erwerbenden Strukturen zu konstruieren und meinen, dass folgende Charakteristika je nach Komplexität den Erwerbsprozess für die Lerner_innen erleichtern bzw. erschweren können:

- die Anzahl der Argumente: z.B. auf Spanisch wird *nacer* mit einem, *gustar* mit zwei Argumenten verwendet
- das Verlangen eines *non-canonical word order* wie z.B. bei Passivkonstruktionen
- die Funktion des klitischen Pronomens bei reflexiven Verben: z.B. das Verb *arrepentirse*, das keine nicht-reflexive Form wie **arrepentir* aufweist, im Gegensatz zu *besar* (jemanden küssen) und *besarse* (einander küssen), was semantisch zu unterscheiden ist
- die Reduktion, die eine Reflexivkonstruktion enthalten kann: z.B. wird bei *se lava* (er/sie wäscht sich) das Objekt ausgelassen (cf. DI BIASE/BETTONI 2015: 141f.)

Aufgrund dieser Argumentation habe ich für meine Entwicklungssequenz innerhalb der *stage 4* des *non-default-mapping* folgende, aufsteigende Abfolge hypothetisiert:

unpersönliche Strukturen: *disminuye el tráfico* < Intransitiva: *murió el gato* < Reflexiva: *se lava las manos* < Strukturen mit mehreren Argumenten: *a ella le gustan las plantas* < Passiva: *Juan fue empujado por el ladrón* < Kausative: *el papá deja conducir la moto a su hijo*

Das *DOM* bzw. die von DI BIASE/HINGER (cf. 2015: 222) vorgenommene Unterscheidung zwischen *DOM* und *topicalized DOM* habe ich an ihren unterschiedlichen und voneinander (durch die oben genannten Strukturen des *non-default-mapping*) getrennten Positionen belassen, nicht zuletzt aufgrund der Ergebnisse ihrer Studie (siehe Kapitel 3.6.1, Abbildung 21).

4.2.2 Erweiterung 2: Einfügen der Nebensatztypen 1 und 2 (cf. HINGER 2001: 49, 104)

HINGER hielt die morphologische Deskription der Nebensätze nach PIENEMANN, der sich dabei vor allem auf die Inversion im Deutschen konzentrierte, im Spanischen zurecht für unpassend und ergänzte anhand ihrer Korpusdaten auf *stage* 5 den Nebensatztyp 1, den sie zunächst unterhalb der den *subjuntivo* verlangenden Nebensätzen (= Nebensatztyp 2) positionierte⁸⁹ (cf. HINGER 2001: 49 [Tabelle], 52f.). In Anlehnung an die in Kapitel 3.6.1 von mir selbst formatierte Tabelle würde die Erweiterung wie folgt aussehen:

Abbildung 22

Vorläufige Einordnung der Nebensatztypen 1 und 2 (nach HINGER 2001: 49, 52f.)

STAGE	MORPH.	SYNTAX	STRUCTURE	SPANISH EXAMPLE
5	S-BAR procedure (interclausal morphology)		Nebensatztyp 2: subjunctive in subordinate/temporal clause	<i>me parece ridículo que cada familia tenga dos coches</i>
			Nebensatztyp 1: indicative in causal/object/relative clause	<i>tienen sus problemas porque no saben hablar el idioma</i>

Unter dem Nebensatztyp 1 fasst sie Nebensätze zusammen, die durch eine nebenordnende Konjunktion eingeleitet werden. Darunter fallen Kausal- und Objektsätze wie auch einfache Relativsätze mit dem Einleitewort *que* ohne eine zusätzliche Präposition. Allen gemeinsam ist, dass sie keine zusätzliche *feature unification* mit Elementen des Hauptsatzes verlangen (cf. HINGER 2001: 52).

Beispielsatz: „[...] *tienen sus problemas en la escuela porque no tienen muchos amigos y no pueden hablar *la idioma.*“ (HINGER 2001: 52)

Unter dem Nebensatztyp 2 versteht HINGER jene Nebensätze, die zusätzlich zu einer spezifischen Konjunktion eine *feature unification* mit Elementen des Hauptsatzes verlangen. Darunter fallen Objektsätze, die den Modus des *subjuntivo* verlangen sowie Temporalsätze, die eine bestimmte Tempusfolge implizieren (cf. HINGER 2001: 52f.).

Beispielsatz: „[...] *cuando quieras puedes venir a mi casa y *podimos hacer snowboard.*“
(HINGER 2001: 53)

⁸⁹ Sie weist darauf hin, dass es sich dabei jedoch um keine vollständige Beschreibung der Nebensätze im Spanischen handelt (cf. HINGER 2001: 52f.).

Andere Arten von Nebensätzen wie Konditionalsätze oder Relativsätze, die je nach Bezugswort den *subjuntivo* erfordern oder zudem eine Präposition verlangen, wurden nicht berücksichtigt (cf. HINGER: 2001: 52) (vgl. dazu JOHNSTON 1995: 15, der Relativsätze mit Präposition in seiner Sequenz auf *stage 7* verortete).

Nach sorgfältiger Analyse der Äußerungen ihrer Lerner_innen bemerkte HINGER, dass ihre hypothetisierte Einordnung nicht zutrifft und die Strukturen des Nebensatztyp 1 von Lerner_innen schon viel früher erworben werden. Sie erklärt dies anhand der Tatsache, dass die *feature unification* beim Nebensatztyp 1 genau genommen auf interphrasaler Ebene erfolgt, da wie erwähnt zwischen Haupt- und Nebensatz kein Informationsabgleich erforderlich ist. Stattdessen übernehmen in diesem Fall die Kausal- und Objektsätze die Funktion einer Phrase bzw. eines Satzglieds, wodurch jene *feature unification* zwischen Verb und Argument als ein *interphrasal procedure* gewertet werden kann. Jene Sichtweise wird zusätzlich davon gestützt, dass im Spanischen die Wortreihenfolge von Haupt- und Nebensatz dieselbe ist und es keine Inversion wie z.B. im Deutschen gibt. Somit ist der Nebensatztyp 1 als *interphrasal procedure* auf *stage 4* einzuordnen (cf. HINGER 2001: 104).

Der Nebensatztyp 2 wird weiterhin auf *stage 5* eingeordnet, da durch eine weitere Merkmalsunifizierung auf satzübergreifender Ebene ein spezifischer Modus oder Tempus zur Anwendung kommt. Es folgt nun eine Gegenüberstellung von zwei Beispielen, die verdeutlichen, dass unabhängig von der verwendeten Konjunktion bzw. der Lexik einer Konstruktion die *feature unification* das entscheidende Einordnungsmerkmal darstellt:

- (1) Creo que ha dormido (Nebensatztyp 1)
- (2) No creo que haya dormido (Nebensatztyp 2)

Beispielsatz 1 fällt als Objektsatz unter den Nebensatztyp 1 und ist auf *stage 4* einzuordnen, während hingegen Beispielsatz 2 dem Nebensatztyp 2 angehört und aufgrund der Negation eine *feature unification* zwischen Haupt- und Nebensatz erfordert, weshalb dieser auf *stage 5* zu verorten ist. Bei dieser Differenzierung stützt sich HINGER auf PIENEMANN, der in ähnlicher Weise morphologische Marker von *phrasal* und *interphrasal procedures* zweifach

ausgewiesen hat⁹⁰. Im Unterschied zu PIENEMANN handelt es sich bei HINGERS spanischen Beispielen zwar um korrekte Aussagen, wobei allerdings die Demonstration der *feature unification* als entscheidendes Phänomen und ihre Priorität vor der Lexik ebenso deutlich erkennbar bleibt.

HINGER betont, dass diese Neuordnung ausschließlich auf den Ergebnissen ihrer Arbeit beruht und für eine Verifizierung noch zusätzliche empirische Belege nötig sind (cf. HINGER 2001: 102ff.).

⁹⁰ PIENEMANN beschreibt die schwedische Phrase *den stora hunden* (der große Hund) als ein Beispiel eines *phrasal procedure*, wobei auf Schwedisch unbestimmter bzw. bestimmter Artikel, Geschlecht und Adjektiv übereingestimmt werden müssen. Auf Schwedisch müssen erst nach Hinzutreten eines attributiv gebrauchten Adjektivs der Artikel obligatorisch verwendet und die unterschiedlichen Endungen von unbestimmtem oder bestimmtem Artikel auch bei den zugehörigen Adjektiven angeglichen werden. Der schwedische Satz *hunden är stor* (der Hund ist groß) verlangt keinen Artikel und die Übereinstimmung von Zahl und Geschlecht zwischen Nomen und Adjektiv wird als *interphrasal procedure* definiert.

Die Phrase *hunden stor* dient als Beispiel für eine simplifizierte Aussage aus einer *Interlanguage* und kann als *phrasal procedure* [[*hunden*]_N [*stor*]_A]_{NP} interpretiert werden, wobei der Artikel fehlt und das Adjektiv somit nicht angeglichen wurde, oder als *interphrasal procedure* [[[*hunden*]_N]_{NP} [∅] [*stor*]_A]_S gedeutet werden, wobei das Prädikat ausgelassen wurde (cf. PIENEMANN 1998: 186f.).

4.2.3 Rekonstruierte Auswertungstabelle

Abbildung 23

Rekonstruierte Auswertungstabelle inklusive der Ergänzungen des Reflexivums (cf. JOHNSTON 1995) und der Nebensatztypen 1 und 2 (cf. HINGER 2001)

STAGE	MORPHOLOGY	SYNTAX	STRUCTURE	SPANISH EXAMPLE
5	S-BAR procedure	(interclausal morphology)	Nebensatztyp 2: subjunctive in subordinate/temporal clause	<i>me parece ridículo que cada familia tenga dos coches</i>
4	noncanonical word order		PP _{TOP} (SUBJ) CL _{ACC} V [=DOM]	<i>a la maestra Juan la vio ayer</i>
	S-procedure	(interphrasal morphology)		
	nondefault mapping		causatives	<i>el papá deja conducir la moto a su hijo</i>
			passives	<i>Juan fue empujado por el ladrón</i>
			exceptional verb constructions	<i>a ella le gustan las plantas</i>
			reflexive verb constructions	<i>se lava las manos</i>
			unaccusatives (= intransitives)	<i>murió el gato</i>
			impersonals	<i>disminuye el tráfico</i>
	noncanonical word order		SUBJ V OBJ _{TOP2} [=DOM]	<i>yo conozco a un médico</i> <i>Juan vio a la maestra</i>
	S-procedure	(interphrasal morphology)	(NP _{TOP}) CL _{ACC} V (SUBJ)	<i>Salzburgo lo he visitado una vez</i>
			XP _{TOP} (SUBJ) CL _{ACC/DAT} V	
			(PP _{TOP}) CL _{DAT} V (SUBJ)	<i>a ti te interesa mucho</i>
3	default mapping and additional arguments		SUBJ _{PL} COP _{PL} PRED ADJECTIVE _{PL}	<i>los perros son buenos</i>
			SUBJ _{PL} V _{PL} agreement	<i>los niños corren</i>
			Nebensatztyp 1: indicative in causal/object/relative clause	<i>tienen sus problemas porque no saben hablar el idioma</i>
	XP _{ADJ} canonical word order		agent/experiencer → SUBJ	<i>José da pan a los niños</i>
			patient/theme → OBJ	<i>ahora vivo en Barcelona</i>
			other roles → OBL argument	<i>ahora Juan tiene dos hermanos</i> <i>en Sydney tengo bicicleta</i>
2	phrasal procedure VP	(phrasal morphology)	COP _{PL} ADJECTIVE _{PL} agreement	<i>son grandes</i>
	phrasal procedure NP		NOUN _{PL} ADJECTIVE _{PL} agreement	<i>coches americanos</i>
	default mapping		agent/experiencer → SUBJ	<i>Juan tiene amigos</i>
			patient/theme → OBJ	<i>Juan compra manzanas</i>
1	canonical word order		(SUBJ) V OBJ	<i>Juan tiene amigos</i> <i>Juan tiene coche</i>
			category procedure (lexical morphology)	plural marking on nominals
	lemma access		single words, formulae	<i>árboles bonitos</i> <i>hola</i> <i>me llamo Pat</i>

4.3 Die Implikationsskala als methodisches Instrument

„All the world's a stage,
and all the men and women merely players.“
William Shakespeare, As You Like It, 2,7

Die Implikationsskalen stellen jenes Instrument dar, das PIENEMANN und seine Kolleg_innen in ihren Studien verwendeten, um im Rahmen der *Processability Theory* verschiedene Entwicklungssequenzen zu rekonstruieren. Selbst wenn diese meinen Recherchen zufolge in aktuelleren Studien seltener als Forschungsinstrument herangezogen werden (cf. RICKFORD ¹2002: 142) und eine gänzlich unterschiedliche Darstellung ermöglichen als moderne statistische Verfahren, möchte ich auch in meiner Arbeit im Sinne dieser Tradition sowie einer Vergleichbarkeit mit anderen Arbeiten jene übersichtliche, praktische, wenn auch etwas schlichte Vorgehensweise anhand einer Implikationsskala anwenden⁹¹.

„[I]mplicational scales depict hierarchical co-occurrence patterns in the acquisition or use of linguistic variables by individuals or groups, such that *x* implies *y* but not the reverse.“

(RICKFORD ¹2002: 143)

Wie aus dem Zitat hervorgeht, setzt das Konzept der Implikationsskala mit Anwendung in der *SLA* voraus, dass Sprachenlernen als kumulativer Prozess betrachtet wird und sprachliche Entwicklung somit anhand der sukzessiven Addition von linguistischen Regeln erfolgt, die zur *Interlanguage* hinzugefügt werden: Regel 1 + Regel 2 + Regel 3 etc.

Eine Regel ist dabei gleichzeitig immer auch Bedingung für alle nachfolgenden Regeln, z.B. ist das Beherrschen von Regel 1 eine Voraussetzung dafür, dass Regel 2 überhaupt erst verarbeitet werden kann (cf. PIENEMANN 1998: 134f.). Testet man im Vorhinein ausgearbeitete grammatikalische Strukturen an verschiedenen Proband_innen, kann man anhand einer tabellarisch abgebildeten Implikationsskala ablesen, ob sich im Hinblick auf den Erwerb der Strukturen ein einheitliches Muster abzeichnet oder nicht. Implikationsskalen wurden im Kontext der *SLA* für die Datenaufbereitung, -darstellung und -organisation von Longitudinal- wie Querschnittsstudien verwendet. Alle gemeinsam

⁹¹ Verwechslungsgefahr in Bezug auf den Terminus der Implikationsskala besteht mit jenen Skalen, die in den Sozialwissenschaften zur Messung von Verhaltenseinstellungen verwendet wurden (cf. GORDEN 1977), und damit andere Bedingungen zu erfüllen hatten (cf. RICKFORD ¹2002: 142f.).

orientieren sie sich am übergeordneten Ziel, den Erwerbs- bzw. Entwicklungsprozess des Sprachenlernens zu rekonstruieren und nachzuvollziehen.

MEISEL/CLAHSEN/PIENEMANN (cf. 1981) integrierten bereits in ihr *Multidimensional Model* die theoretischen Voraussetzungen, die eine wissenschaftlich fundierte Rekonstruktion einer sprachlichen Entwicklungssequenz anhand einer Implikationsskala ermöglichen. Um dabei an das Konzept der dynamischen Prozesse im Fremdsprachenerwerb anzuknüpfen, arbeiteten sie die Ansätze des *wave model* (cf. BAILEY 1973a), des im Englischen sogenannten *implicational scaling* (cf. GUTTMAN 1944; cf. DE CAMP 1971a) und der *variable rules* (cf. LABOV 1972a, 1972b) ein (cf. PIENEMANN 1998: 134). PIENEMANN hat später diese Einarbeitung wiederum verbessert, insbesondere indem er den Bereich der Variation konkretisiert und genauer differenziert hat, was auch zur Falsifizierbarkeit erheblich beigetragen hat (siehe Kapitel 3.4.2).

Um die Implikationsskala als methodisches Instrument ganzheitlich und aus ihrer Entstehung heraus zu begreifen, soll nun ein kurzer Exkurs folgen, der die ersten Anwendungen, allerdings in anderen, verwandten sprachwissenschaftlichen Disziplinen, beispielartig veranschaulicht.

4.3.1 Entstehung und wissenschaftliche Verortung der Implikationsskala

Die erstmalige Verwendung von Implikationsskalen in der Linguistik wird oftmals DE CAMP zugeschrieben, der sie seit 1968 für Analysen im Bereich der Soziolinguistik und Variationslinguistik verwendete und zunächst eine Skala der jamaikanischen Kreolsprache entwarf, die er bei einer Konferenz präsentierte. Die Skalentechnik selbst wurde jedoch schon früher von GUTTMAN (cf. 1944) für die Messung sozialer Einstellungen von Proband_innen verwendet und wurde in der sozialwissenschaftlichen Literatur als *Guttman-Skala* bezeichnet (cf. DUNN-RANKIN 1983), welche auch in Softwareprogrammen wie z.B. SPSS als solche integriert wurde. DE CAMP (cf. 1971b: 369) merkte später an, dass er von GUTTMANS Arbeiten nichts wusste und seine Skalen unabhängig davon entworfen hatte⁹².

⁹² DE CAMP fertigte seine ersten Implikationsskalen (cf. 1971b: 355) in ungeordneter Reihenfolge an und eben nicht in der stufenweisen aufsteigenden Anordnung, die wir heute aus der Literatur kennen. Die Neuordnung zugunsten einer besseren Darstellung der implikativen Beziehungen erfolgte erste später durch MCIVER/CARMINES (cf. 1981: 44ff.) (cf. RICKFORD ¹2002: 144).

Außerdem erkannte laut POLITZER der Wissenschaftler GREENBERG (cf. 1963), der sich mit Sprachtypologie und sprachwissenschaftlicher Universalienforschung beschäftigte, schon im Jahr 1963 – und somit als erster – die implikativen Beziehungen innerhalb einer Sprache (cf. POLITZER 1976: 123) (cf. RICKFORD ¹2002: 144).

In den 1970er-Jahren erfolgten Erweiterungen durch DE CAMP selbst (cf. 1973), durch BICKERTON (cf. 1973a, 1973b) und BAILEY (cf. 1973a, 1973b) im Bereich eines ‚implikationalistischen‘ bzw. dynamischen Ansatzes sowie durch SANKOFF (cf. 1974) und LABOV (cf. 1971; 1973), die Ergänzungen im Sinne eines quantitativen Paradigmas beisteuerten.

DE CAMP (cf. 1971b) und BICKERTON (cf. 1973a: 40) hielten es stets für bedeutsam, die einzelnen Proband_innen zuerst aufgrund ihres Sprachgebrauchs zu gruppieren und erst danach aufgrund ihrer sozialen Herkunft einzuordnen. Dieser Ansicht folgten die sogenannten *variationists* wie z.B. LE PAGE/TABOURET-KELLER (cf. 1985: 137ff.) und *implicationlists*. Sie standen den *quantitativists*, die mit der Einordnung aufgrund sozialer Charakteristika begannen, kritisch gegenüber, weil die dadurch entstandenen Gruppendurchschnittswerte die individuellen Eigenschaften ihrer Meinung nach verschleiern oder verfälschen könnten. Dennoch begründete SANKOFF die quantitative Vorgehensweise damit, dass man auf diese Art Ergebnisse erhält, die mit ‚sozialen wie kulturell sinnvollen Kategorien‘ (cf. SANKOFF 1974: 45) übereinstimmen. Aufgrund der zahlreichen Kritik durch die *implicationlists* bemühten sich die *quantitativists* zu zeigen, dass die einzelnen Proband_innen als Beispiel für die Einschränkungsmuster gelten können, die von den Gruppendurchschnittswerten postuliert wurden. Sie begannen, das Verhältnis von Einzel- zu Gruppengrammatiken als theoretische wie empirische Fragestellung zu erforschen (cf. GUY 1980). RICKFORD merkt außerdem an, dass das quantitative Modell zunächst auf Variation in der Phonologie und erst später in Syntax und Semantik angewandt wurde, während das implikative Modell zu Beginn auf Syntax und Lexik und später erst auf phonologische Aspekte angewandt wurde (cf. RICKFORD ¹2002: 148, 155).

DE CAMP konnte bei seinen Implikationsskalen zu verschiedenen Varietäten beobachten, dass sich bei seinem Ansatz auf ökonomische wie aussagekräftige Weise viele linguistische

Varietäten in einer grammatikalischen Beschreibung zusammenfassen lassen (cf. DE CAMP 1971b: 353):

„Thus it would be unnecessary to specify within each rule the entire list of speech varieties (i.e. points on the continuum) which activate or block that rule. It would be sufficient to identify the point on the continuum beyond which the rule does or does not operate.”

(DE CAMP 1971b: 353)

RICKFORD meint, dass diese Ansicht genau genommen niemals von nachfolgenden Forscher_innen aufgenommen wurde, vermutlich wegen praktischer wie empirisch-theoretischer Schwierigkeiten (cf. RICKFORD ¹2002: 148).

DE CAMP war ebenso der Meinung, dass sich nicht nur sozial wie geographisch definierte Dialekte, sondern auch Sprachregister innerhalb des Sprachrepertoires der Proband_innen implikativ⁹³ entwickeln, da Proband_innen niemals zufällig, sondern nach bereits existierenden Mustern zwischen verschiedenen Sprachregistern kontextbezogen wechseln würden. STOLZ/BILLS (cf. 1968: 21) und BICKERTON (1973b) stützten diese Annahme. Auch der Vorschlag von BELL (cf. 1984) weist dazu interessante Parallelen auf, wenn er meint, dass eine sogenannte *intra-speaker variation* viel später stattfindet und von der *inter-speaker variation* abhängt bzw. diese gewissermaßen spiegelt (cf. RICKFORD ¹2002: 149).

4.3.2 Verbesserungen der Implikationsskala als methodisches Instrument

Dennoch wurden die Implikationsskalen im Verlauf der Zeit besonders im Hinblick auf Genauigkeit und Präzision ergänzt und verbessert:

1. Während DE CAMP zunächst Phänomene aus unterschiedlichen Bereichen, wie z.B. Phonologie, Lexik und Morphosyntax, innerhalb einer Skala zusammenfasste, bevorzugten Wissenschaftler_innen einige Zeit später die Untersuchung von verwandten Elementen oder einer einzigen Regel innerhalb eines Bereichs der Phonologie oder der Grammatik.
2. Während sich die Pionierskalen auf die binären Werte + und – beschränkten und willkürliche Schwellenwerte festgelegt wurden, bloß um einen variablen Gebrauch der einen oder anderen Kategorie zuordnen zu können, wollten nachfolgende Forscher_innen mehr

⁹³ Während einzelne Forscher_innen konsequent das Adjektiv *implikational* gebrauchen (cf. HINGER 2001: 47f., 53, 58, 104, 245), konnte ich bei meinen Recherchen am häufigsten die Bezeichnung *implikativ* finden (cf. HOLTUS et al. 2001: 805ff.; cf. DITTMAR 1998: 85-114) und werde diese fortlaufend verwenden.

Variation innerhalb eines Leks erlauben und abbilden. In den einfachsten Fällen arbeiteten sie mit drei Werten, wobei der dritte einen variablen Gebrauch darstellt. In den komplexeren Vorgehensweisen entwickelten sie Häufigkeiten, was ein bestimmtes Maß an Präzision in Bezug auf implikative Reihenfolgen erlaubte, jedoch anfangs als schwierig (cf. DE CAMP 1973: 146f.) und mit dem implikativen Paradigma als unvereinbar galt (cf. FASOLD 1970).

3. In dieser Zeit entstandene Implikationsskalen, die auf Sprecheraussagen basierten, enthielten oft als Gütekriterium ein Maß der Skalierbarkeit in Bezug auf die Anpassungsgüte zwischen den tatsächlichen Daten und den Prognosen des Skalenmodells. Jenes war sehr großzügig angelegt, was leere Zellen betraf – solange keine Zelle vom idealen Implikationsmuster abwich. Dies führte offenbar dazu, dass die in der Literatur auffindbaren Abbildungen zahlreicher Tabellen nicht zu 100 Prozent die gemessenen Daten abbildeten. DE CAMP selbst (cf. PAVONE 1980: 120, 184 [Fußnote 9]⁹⁴) sowie nachfolgende Forscher_innen machten allerdings eine andere Erfahrung und mussten zugeben, dass die tatsächlichen Daten in diesem Sinne nicht „fehlerfrei“ waren und sich nicht von selbst eine derart perfekte Implikationsskala ergab. Da DE CAMP schließlich keine diachronen Interpretationsansätze andachte, verbanden BAILEY (cf. 1973a, 1973b) und BICKERTON (cf. 1971, 1973a, 1973b) jene abweichenden Muster mit den Auswirkungen von laufenden oder abgeschlossenen Veränderungen, die zur Charakterisierung des implikativen Ansatzes als ein dynamisches Paradigma führten (cf. RICKFORD ¹2002: 149).

BAILEY (cf. 1973a) begründete sein dynamisches Modell der Variation auf DE CAMPS Ideen und sah synchrone⁹⁵ Implikationsmuster als Reflexionen von sprachlichen Veränderungen an, die sich wellenförmig im sprachlichen, geographischen und sozialen Raum ausbreiten. BAILEYS sogenanntes *wave model* wurde von BICKERTON⁹⁶ (cf. 1971, 1973a, 1973b, 1973c) erweitert und mit Beispielen versehen, indem dieser die bereits vorhandenen Ideen in BAILEYS dynamischer Interpretation von synchronen Implikationen konkretisierte. BICKERTON beschrieb, dass ein an sich implikatives Phänomen in Raum und Zeit

⁹⁴ PAVONE nennt hier als Quelle ein „*personal interview with David DE CAMP, 25 April 1978*“ (PAVONE 1980: 184 [Fußnote 9])

⁹⁵ siehe Fußnote 9 zu Synchronie und Diachronie (cf. DE SAUSSURE et al. 1967).

⁹⁶ BICKERTON verübte gleichzeitig scharfe Kritik am quantitativen *variable rule paradigm*, was unter anderem durch Publikationen in führenden linguistischen Zeitschriften großen Einfluss erlangte (cf. RICKFORD ¹2002: 150).

wellenförmig fortschreite und dabei zu einem gewissen Zeitpunkt manche Sprecher_innen noch nicht oder gerade erst erreicht habe bzw. andere zuvor schon erreicht hatte. Das *wave model* löste somit ein striktes synchrones-diachrones Unterscheidungsmodell ab, sodass die im Sinne der dynamischen Prinzipien interpretierte Implikationsskala gewisse diachrone Vorhersagen anbietet, die den Ausgangspunkt für genauere empirische Untersuchungen darstellen könnten (cf. RICKFORD ¹2002: 149ff.; cf. BICKERTON 1971: 476-481).

Abbildung 24

Schematische Darstellung der Veränderung des Vokalkerns von Wörtern
(wie z.B. von *ham* zu *hem*) in verschiedenen geographischen Umgebungen
(BAILEY 1973b: 158; nach LABOV 1971: 427)

Following consonants:		m	f						p	
		n	θ	d	b	ɟ	g	v	t	l
			s					z	k	
Locales / Lects		(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)
0	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1	*	x	-	-	-	-	-	-	-	-
2	Birdsboro	+	x	-	-	-	-	-	-	-
3	Philadelphia	+	+	x	-	-	-	-	-	-
4	Mammoth Junction	+	+	+	x	-	-	-	-	-
5	Ringoes	+	+	+	+	x	-	-	-	-
6	Jackson	+	+	+	+	+	x	-	-	-
7	New York City	+	+	+	+	+	+	x	-	-
8	*	+	+	+	+	+	+	+	x	-
9	*	+	+	+	+	+	+	+	+	x
10	Buffalo	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Die abgebildete Implikationsskala enthält drei Werte: ein + (Plus) steht für ‚Anwendung‘ und impliziert ausschließlich ein + in allen Zellen links und darunter, ein – (Minus) steht für ‚keine Anwendung‘ und impliziert ein – in allen Spalten rechts und darüber. Eine optionale bzw. variable Anwendung wird mit einem x dargestellt. Die Asteriske werden als Platzhalter für (noch) nicht beschriebene aber vermutlich erfassbare Lekte verwendet (cf. BAILEY 1973b: 158). Außerdem wird anhand dieser Skala sichtbar, dass sich eine sprachliche Veränderung einerseits von einer eingeschränkten und markierten Umgebung ausgehend auf ein allgemeineres und weniger markiertes Umfeld ausbreitet, und dass sie andererseits als eine Variation beginnt, bevor sie in ein kategorisches Repertoire Eingang findet (cf. BAILEY 1973a: 55f.). BICKERTON nimmt in seinen Skalen einen zusätzlichen Vorgang hinzu, indem er den

Inhalt von Zellen, die vom implikativen Muster abweichen, kennzeichnet und in Klammern setzt bzw. einkreist (cf. BICKERTON 1973c: 647; cf. RICKFORD ¹2002: 151, 154).

4.3.3 Von Gütekriterien und guten Ratschlägen

Die sogenannte *Scalability* oder Skalierbarkeit wird bei einer Implikationsskala berechnet, indem die Anzahl der Zellen mit nicht abweichendem Inhalt durch die Anzahl der Zellen mit erhobenem Inhalt dividiert wird. Dabei erhält eine Skala von BICKERTON (cf. 1973c: 647), bei der nur gut zwei Drittel der Zellen einen Inhalt haben, trotzdem eine *Scalability* von 94,64%, weil 53 der 56 ausgefüllten Zellen nicht vom implikativen Muster abweichen. Ähnlich funktioniert der häufig zitierte Reproduzierbarkeitsindex nach GUTTMAN (cf. 1944), abgekürzt *IR*, der allerdings voraussetzt, dass alle Zellen einen Inhalt aufweisen. Die Formel lautet:

$$IR = 1 - \frac{\text{Anzahl der Fehler}}{\text{Anzahl der Fehlermöglichkeiten}} = 1 - \frac{\text{Anzahl der Fehler}}{\text{Anzahl der Spalten} \times \text{Anzahl der Zeilen}}$$

(cf. RICKFORD ¹2002: 154)

Obwohl laut RICKFORD später in einigen linguistischen Studien eine *Scalability* von mindestens 85% akzeptiert wurde, soll GUTTMAN (cf. 1944) als Grenzwert einen *IR* von mindestens 90% angedacht (cf. DUNN-RANKIN 1983: 107) und alles andere für inadäquat gehalten haben. RICKFORD schlägt obendrein eine *Scalability* von mindestens 93% vor. Wie PAVONE (cf. 1980) anführt, gibt es auch anspruchsvollere statistische Test als den *IR*, wie zum Beispiel die *Plus Percentage Ratio* nach JACKSON (cf. 1949) oder den *Index of Consistency* nach GREEN (cf. 1956), zwei Tests, die manche klassischen variationistischen Skalen nicht bestehen würden⁹⁷ (cf. RICKFORD ¹2002: 154, 157).

Implikationsskalen wurden zudem für die Analyse von syntaktischen Phänomenen, von Variation in der amerikanischen Gebärdensprache und von verschiedenen Sprachsituationen verwendet. Sogar eine österreichische Studie, die den Gebrauch von Deutsch und Ungarisch in unterschiedlichen Alltagssituationen von Sprecher_innen aus

⁹⁷ Da das Ziel dieser Arbeit eine erste, grobe Beantwortung der in Kapitel 4.1 genannten Forschungsfragen ist, wird zunächst darauf verzichtet, einen Reproduzierbarkeitsindex oder eine *Scalability* für jede Gruppe zu berechnen. Da es sich außerdem bei dieser Arbeit nicht um ein elizitiertes Datencorpus handelt, wäre eine Berechnung laut *IR* weder adäquat noch aussagekräftig.

Oberwart analysiert, stellt dies anhand einer Implikationsskala dar (cf. GAL 1979). Den größten Nutzen aus der Implikationsskala zog laut RICKFORD allerdings die SLA: POLITZER verwendete ein Skalenmodell, um die Beherrschung grammatikalischer Phänomene auf Französisch und Englisch von bilingualen Schüler_innen darzustellen (cf. 1976: 126-132). ANDERSEN (cf. 1978) untersuchte den Englischerwerb von spanischsprachigen Student_innen und NORDENSTAM (cf. 1979) sowie später auch TRUDGILL (cf. 1986: 25) beforschten den Norwegischerwerb von in Norwegen lebenden Schweden (cf. RICKFORD ¹2002: 155).

RICKFORD spricht von drei Vorbehalten, die sich Forscher_innen bei der Anwendung einer Implikationsskala zu Herzen nehmen sollen:

Zum einen gilt es, leere Zellen zu vermeiden, zum anderen behauptet unter anderem PIENEMANN mit Recht, dass leere Zellen eine Implikationsskala nicht disqualifizieren, solange sie die Hypothese unterstützen und ihr Ergebnis der hypothetisierten Entwicklungssequenz nicht widerspricht (cf. PIENEMANN 1998: 180). Bei einer validen Vorgangsweise sollte weder die Anzahl der leeren Zellen gänzlich ignoriert noch eine Skala ausschließlich anhand derer bewertet und gemessen werden. Die Lösung dieser Problematik besteht im kontinuierlichen Sammeln und Ergänzen der bereits vorhandenen Daten (cf. RICKFORD ¹2002: 157).

Ebenso thematisiert er die Problematik von zwei- und dreiwertigen Implikationsskalen einerseits und Skalen mit Häufigkeitsangaben andererseits. Viele Implikationalisten, so auch BICKERTON (cf. 1973a: 24f.), vermieden Häufigkeitsangaben und *variable rules* mit dem Argument, dass diese im Kontext ihrer Datenerhebung unangebrachte und leichtfertige Annahmen von der kognitiven Sprachfertigkeit der Sprecher_innen verlangen würden, die sie so nicht äußern wollten. Selbst wenn viele Quantitativisten anhand von Häufigkeitsanalysen genauere Einblicke in die getesteten linguistischen Strukturen bekommen und somit eine feinere Differenzierung von Lernergruppen bzw. Entwicklungsstadien vorgenommen werden kann, bleiben diese Erkenntnisse dennoch als eine Hypothese stehen und beziehen sich oftmals auf soziale Gruppenklassifikationen anstatt auf Individuen. Das Ergebnis der Diskussion sei nach RICKFORD, dass man sich nicht mit bloßen zwei- und dreiwertigen Skalen zufriedengibt, sondern – wenn es das Datenset erlaubt – durch Häufigkeitsangaben eine differenzierte wie auch alternative Skala zu

erstellen versucht, um sowohl den implikativen wie quantitativen Anforderungen gerecht zu werden⁹⁸ (cf. RICKFORD ¹2002: 157ff.).

In Bezug auf zukünftige Studien äußert er zuletzt den Wunsch einer angemessenen Interpretation anhand der linguistischen Terminologie, die er oft vermissen musste. Wenn Daten mit heuristischen Werkzeugen wie einer Implikationsskala dargestellt werden, sollten seiner Ansicht nach Erklärungen, Hypothesen und Interpretationsvorschlägen gesucht werden – unabhängig davon, ob diese Skala einzelne Patterns von sprachlichen Varietäten oder von dem Erwerb bzw. der Entwicklung darstellt. Dieses Verlangen nach einer Interpretation begründet sich darin, dass anhand einer Implikationsskala jene Daten nur in Form von groben Deskriptionen und Reihenfolgen dargestellt werden können, anhand deren sich Forscher_innen eine erste Orientierung verschaffen. Von diesen ersten Interpretationen ausgehend sollen in weiteren Schritten genauere Erklärungen und schlussendlich auch Beweise gefunden werden. RICKFORD bedauert, dass die Implikationsskalen als eine erste Methode der Datenorganisation im Laufe der Zeit von den Wissenschaftler_innen im Bereich der Soziolinguistik zunehmend ignoriert wurden. Er selbst sieht in der Methode – wenn sie als ein erster Datenüberblick angesehen wird – keine inhärenten Unzulänglichkeiten und teilt die Überzeugung, dass sich Implikationsskalen auch in aktuellen Forschungsfragen durchaus nützlich erweisen können (cf. RICKFORD ¹2002: 160f.).

4.3.4 Die Implikationsskala in der SLA

In den 1990er Jahren ereigneten sich weitere Anwendungen der Implikationsskala im Bereich der SLA: PIENEMANN/MACKEY (cf. 1993) stellten anhand einer Skala den Erwerb mehrerer englischer Strukturen bei Kindern mit unterschiedlichem sprachlichem Hintergrund dar. NAGY/MOISSET/SANKOFF (cf. 1996) skizzierten anhand der Skala eine Erwerbsreihenfolge von anglophonen Sprecher_innen für die /l/-Elision im Französischen in Montreal. BAYLEY (cf. 1999) stellte die aspektuelle Verwendung von *Pretérito Indefinido* und *Pretérito Imperfecto* in mexikanischen Kindererzählungen implikativ dar (cf. RICKFORD ¹2002: 155).

⁹⁸ Laut RICKFORD (cf. ¹2002: 158) gelang dies nur in drei Fällen, darunter die Skala von FASOLD anhand von SANKOFFS Daten (cf. FASOLD 1975: 53), ANDERSENS Skala (cf. 1978: 226) und RICKFORDS eigene Skala, wobei er die zunächst binäre Skala später mit Häufigkeitsangaben aufgrund derselben Daten versah (cf. RICKFORD 1979: 261; cf. RICKFORD 1991: 234).

Ein interessantes Statement zur Verwendung der Implikationsskala im Kontext der SLA stammt von der Wissenschaftlerin Lianne KLEIN GUNNEWIEK. Sie bezeichnet die Implikationsskala als ein „*Konstrukt, das zwischen der synchronen Struktur der erhobenen Daten und der diachronen Struktur*“ (2000: 46) der Entwicklungssequenz vermitteln soll. Diese wird eingesetzt, um Rückschlüsse auf eine einheitliche Entwicklungssequenz zu ziehen. Laut ihrer Auffassung ermöglicht die Anwendung der Implikationsskala bei Querschnittstudien und Studien mit zwei Messungen ein Aufstellen von Hypothesen wie ein Abbilden der Entwicklungsstufen, aber kein Nachprüfen oder Testen der Hypothesen sowie keine Aussagen zur individuellen Entwicklungssequenz der einzelnen Lerner_innen (cf. KLEIN GUNNEWIEK 2000: 46):

„Hypothesen einer Erwerbssequenz [können] aufgrund von Resultaten zweier Messungen nicht getestet, sondern nur gebildet werden.“ (KLEIN GUNNEWIEK 2000: 47)

KLEIN GUNNEWIEK war zu dieser Feststellung gelangt, weil sie beobachtete, dass Spracherwerbsstudien häufig mittels einer einzigen Technik ihre Daten erheben, wobei die gesuchten Strukturen nicht systematisch elizitiert werden (z.B. in Interviews oder Bildbeschreibungen)⁹⁹. Dies führe dazu, dass einzelnen Proband_innen zu wenige, lückenhafte oder einseitige Daten liefern, um den Fortschritt genauer zu definieren und den Entwicklungsverlauf präzise zu rekonstruieren. Erst durch Longitudinalstudien mit mindestens drei gleichwertig auf den Entwicklungsprozess aufgeteilten Messungen kann der individuelle Entwicklungsverlauf genauer erforscht werden, wobei hier meist eine bestimmte Struktur in den Fokus gerückt wird anstatt einer Übersicht mit mehreren Strukturen (cf. KLEIN GUNNEWIEK 2000: 47).

Genau an diesem von KLEIN GUNNEWIEK hervorgehobenen Punkt im Arbeitsprozess mit Implikationsskalen ist eine grundlegende Entscheidung fällig:

Möchte man die (individuellen) Entwicklungssequenzen möglichst genau erforschen und rekonstruieren, sollte man zum einen wenige Strukturen auswählen und zum anderen diese mehrmals an den Proband_innen testen, um ein möglichst engmaschiges und vollständiges Datencorpus zu erhalten. Je nach Ziel und Zweck der Forschungsarbeiten kann aber auch nur einer der beiden Punkte fokussiert werden, und z.B. die Auswahl einer konkreten

⁹⁹ Diese Vorgehensweise bevorzugte auch PIENEMANN (cf. 1998).

Struktur in einer Querschnittsstudie dargestellt werden (cf. TOTH 2018). Meinen Recherchen zufolge werden dabei in aktuellen Forschungsarbeiten oftmals quantitative und statistisch komplexe Verfahren eingesetzt (cf. DIAUBALIK 2019) und es zeichnet sich eine Tendenz in Richtung einer größeren Proband_innenanzahl ab, die sich deutlich von früheren Studien abhebt.

Möchte man sich der Thematik allerdings von einer anderen Perspektive annähern, ist es genauso gut möglich, die bereits erforschten grammatikalischen Strukturen nicht einzugrenzen und sich anhand einer Implikationsskala einen groben Überblick zu verschaffen, ob diese in einem bestimmten Setting von den Proband_innen implikativ angewandt bzw. erworben werden oder nicht. Eine solche Art von Querschnittsstudie hat laut PIENEMANN den Vorteil, dass einzelne Performanzen der Lerner_innen übersichtlich dargestellt werden können und eine chronologische Erwerbsentwicklung der Strukturen hypothetisiert werden kann (cf. 1998: 135):

„When it comes to accounting for cross-sectional data, implicational scaling has a further advantage. As long as one limits oneself to cumulative learning processes, interlanguage samples from different speakers can be represented on [a] time axis. If such an exercise produces a valid implicational relationship of individual interlanguage rules, then the chronological development of these rules can be hypothesized to follow the implicational pattern.” (PIENEMANN 1998: 135)

Genau an diesem Punkt möchte ich mit meiner Arbeit anknüpfen, um zu untersuchen, ob Schüler_innen an niederösterreichischen AHS grammatikalische Strukturen aus dem Spanischunterricht implikativ anwenden und entwickeln.

4.4 Auswertung der Schreibperformanzen der Schüler_innen

„Multum illi dabis, etiam si nihil dederis praeter exemplum.“
Seneca, Ad Helviam matrem de consolatione 18,8

4.4.1 Beschreibung der methodischen Vorgehensweise

Das Corpus von 96 Schreibperformanzen kam zustande, indem 96 Schüler_innen aus 6 verschiedenen Schülergruppen an 4 unterschiedlichen niederösterreichischen AHS jeweils eine Schreibperformanz, die sie im Rahmen einer Schularbeit selbst und ohne zusätzliche Hilfsmittel verfassten, freiwillig zur Verfügung stellten.

Im Sinne einer übersichtlichen Darstellung wurde ein Farbleitsystem für die 6 Schülergruppen festgelegt. In folgender Tabelle sind die Zusammenhänge der einzelnen Gruppen, Schüler_innen, Schulen und Lehrwerke aufgeschlüsselt:

Abbildung 25 Übersicht des Datencorpus

Schülergruppe	Schüler_innen	Schule	Lehrwerk
Gruppe 1 (gelb)	S1 – S12	Schule A	Perspectivas Austria
Gruppe 2 (orange)	S13 – S24	Schule A	Perspectivas Austria
Gruppe 3 (rot)	S25 – S43	Schule B	Perspectivas Austria
Gruppe 4 (rosa)	S44 – S68	Schule B	Perspectivas Austria
Gruppe 5 (blau)	S69 – S76	Schule C	Caminos Austria
Gruppe 6 (grün)	S77 – S96	Schule D	Caminos Austria

Gruppe 1 bis 4 (warme Farbtöne) verwendeten das Lehrwerk Perspectivas Austria (cf. AMANN-MARÍN et al. 2012-2018 [alle Bände und Ausgaben der Lehrwerksreihe]).

Gruppe 5 und 6 (kalte Farbtöne) verwenden das Lehrwerk Caminos Austria (cf. GÖRRISSEN et al. 2009-2019 [alle Bände und Ausgaben der Lehrwerksreihe]).

Gruppe 1 und 2 (Gelbtöne) stellen zwei Schülergruppen mit unterschiedlichen Lehrpersonen an derselben Schule dar (= Schule A).

Gruppe 3 und 4 (Rottöne) stellen zwei Schülergruppen mit unterschiedlichen Lehrpersonen an derselben Schule dar (= Schule B).

Gruppe 5 und Gruppe 6 stellen zwei Schülergruppen an verschiedenen Schulen mit unterschiedlichen Lehrpersonen dar (= Schule C und Schule D).

Diese Aufschlüsselung dient dazu, die einzelnen Gruppen 1-6 später im Hinblick auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu vergleichen. Es gilt zu bedenken, dass jede Gruppe einen thematisch wie grammatikalisch eigenständigen Schreibauftrag zu bewältigen hatte und sich deshalb eventuell bestimmte grammatikalische Strukturen bei einer Gruppe eher anbieten und sich demnach häufiger vorfinden lassen als bei einer anderen.

Die Auswertung der Schreibperformanzen der 96 Schüler_innen erfolgt anhand der zuvor ergänzten und beschriebenen Auswertungstabelle (siehe Kapitel 4.2.3). Diese wird in Funktion einer Implikationsskala verwendet und versteht sich als eine rekonstruierte Entwicklungssequenz für Spanisch als L2 (bzw. als L3 oder LZ), basierend auf den drei Modellen von DI BIASE/HINGER (cf. 2015: 227, 229, 231; siehe Kapitel 3.6.1) und ergänzt durch die fett gedruckten Elemente aus den Modellen von JOHNSTON (cf. 1995: 15) und HINGER (cf. 2001: 49, 104) (siehe Kapitel 4.2.1 bis 4.2.3).

In den Zeilen am linken Rand sind die grammatikalischen Strukturen der rekonstruierten Entwicklungssequenz für Spanisch als L2/LZ aufgelistet, die den *stages* 1-5 sowie bestimmten Prozessen zugeordnet sind. Es ist wiederum farblich gekennzeichnet, ob eine grammatikalische Struktur einem Prozess der Morphologie (dunkelgelb) oder der Syntax (blau) oder beiden zugeordnet wird. In der Spalte *spanish example* ist für jeden Prozess ein spanisches Beispiel kursiv ausgeschrieben. In den weiteren Spalten finden sich die Ergebnisse der Schreibperformanzen des/der einzelnen Schülers/Schülerin, abgekürzt mit S1-S96, für jede gelistete grammatikalische Struktur. Erwähnenswert ist vor allem, dass es sich hier nicht um elizitierte Daten handelt, sondern der Schüler/die Schülerin die jeweiligen grammatikalischen Strukturen von sich aus ohne jegliche Vorgaben verwendete.

Das sogenannte *emergence criterion* definiere ich in meiner Arbeit im engsten Sinne seiner ursprünglichen Bedeutung mit dem ersten systematischen Gebrauch einer grammatikalischen Struktur (cf. MEISEL/CLAHSEN/PIENEMANN 1981: 133 [Fußnote 5]; cf. PIENEMANN 1984: 191; siehe Kapitel 3.4.3), weil ich damit zum einen den Entwicklungsaspekt in den Vordergrund rücken möchte und weil zum anderen die einzelnen Schreibperformanzen der Schüler_innen infolge der einzuhaltenden Vorschriften des Lehrplans eine zu geringe Wortanzahl aufweisen, sodass eine konkrete Mindestanzahl an Kontexten in diesem Fall nicht sinnvoll angewandt werden kann. Dies führt dazu, dass ein +

(Plus) in der Tabelle bedeuten kann, dass die Struktur einmal und dabei richtig oder öfter und dabei zumindest einmal richtig verwendet wurde. Ein – (Minus) in der Tabelle bedeutet, dass die Struktur niemals richtig angewandt wurde, unabhängig davon, wie oft sie verwendet wurde. Um eine gute Übersicht beizubehalten wurde anstatt eines dritten Symbols eine leere Zelle belassen, wenn die Struktur in der Schreibperformanz gar nicht vorkam.

Was die von PALLOTTI (cf. 2007: 370-373; siehe Kapitel 3.4.3) zusammengefassten Qualitätskriterien im Rahmen des *emergence criterion* und der *Processability Theory* betrifft, möchte ich hier deutlich anmerken, dass diese anhand der mir zur Verfügung stehenden Ressourcen nur teilweise zu erfüllen waren: Die Schreibperformanzen wurden im Rahmen einer Schularbeit verfasst und gelten somit als ein Dokument zur schriftlichen Leistungsfeststellung der Schüler_innen. Sie werden zur Wahrung deren Anonymität sowie aus datenschutzrechtlichen Gründen und in Absprache mit der Bildungsdirektion für Niederösterreich nicht gesondert abgebildet oder zur Verfügung gestellt, auch nicht in Form einer Transkription. Außerdem habe ich, was die Reliabilität und Validität meiner und anderer Arbeiten im Rahmen der *Processability Theory* betrifft, keine neuen oder zusätzlichen Gütekriterien eingeführt. Diese zu entwickeln, zu testen und als verbindlich festzulegen ist eine Aufgabe, die höherrangigen Forscher_innen zufällt und im Rahmen einer Diplomarbeit weder ausreichend noch zufriedenstellend zu bewältigen ist.

Um dennoch an interessanten Stellen einen Einblick in die einzelnen Schüleräußerungen zu geben, ist in dieser Arbeit ein Anhang eingefügt (siehe Kapitel 4.4.3), der jene Äußerungen enthält, die mit den einzelnen gelb unterlegten Zellen in den Auswertungstabellen verknüpft sind: Diese Aussagen entsprechen entweder nicht der postulierten Entwicklungssequenz oder wurden von dem Schüler/der Schülerin nur teilweise korrekt verwendet. Für folgende Strukturen hat dies bestimmte Konsequenzen:

- Pluralmarkierung und Kongruenz bei Kopula: Die Struktur ist zunächst im Sinne zweier einfacher Pluralmarkierungen mit -s auf *stage 3* (Bsp. *coches americanos, son grandes*) zu finden, und danach in einer längeren und komplexeren Struktur auf *stage 4* (*los perros son buenos*), wobei die Kongruenz ebenso mitgewertet wird. Dennoch verwendeten viele Schüler_innen die einfache Pluralmarkierung kein einziges Mal korrekt, obwohl sie komplexere Strukturen

höherer *stages* wiederum beherrschen. Die zahlreichen Minus lassen sich somit nicht innerhalb der postulierten Entwicklungssequenz interpretieren und werden Gegenstand der Diskussion eines anderen Lösungsansatzes (siehe Kapitel 5.1).

- Nebensatztyp 1: Kausal-, Objekt- und Relativsätze mit Indikativ, die HINGER auf *stage* 4 verortet (cf. 2001: 52), werden in ihrer Arbeit immer im Plural angegeben, was nicht zuletzt in Bezug auf die Kopula komplexer erscheint als im Singular (HINGER macht dazu allerdings keine genaueren Angaben). Bei jenen gelb unterlegten Spalten mit einem Plus handelt es sich in erster Linie um Äußerungen im Singular und weiterhin um Äußerungen mit anderen inkorrekten Komponenten (Kopula und Kongruenz). Diese Arten von Fehlern durften deshalb nicht negativ als ein Minus gewertet werden, da sie anderen Strukturen zugeordnet sind bzw. die korrekte Beherrschung des Singulars jene des Plurals nicht ausschließt.
- Nebensatztyp 2: Beim Gebrauch des *subjuntivo* in untergeordneten Sätzen (Temporalsätze kamen nur vereinzelt vor), gilt es in vielerlei Hinsicht zu differenzieren, weil selbst eine korrekte Anwendung noch lange nicht für eine *emergence* des gesamten *procedures* dieser Struktur steht. Ein gelb unterlegtes Plus steht somit entweder für eine korrekte Anwendung inklusive einer Übergeneralisierung, oder für einen chunk-artigen und inkonsequenten Gebrauch (im Sinne auswendig gelernter Phrasen), oder für eine korrekte Anwendung unter Verletzung anderer Regeln, die im Indikativ zumeist vom jeweiligen Schüler/von der jeweiligen Schülerin beherrscht werden. Letztere Option konnte am häufigsten festgestellt werden, wenn sich auch alle drei in einer Phrase überschneiden können (siehe Anhang im Kapitel 4.4.3). Die drei genannten Abweichungen konnten wiederum nicht mit einem Minus gewertet werden, da ja grundsätzlich eine korrekte Anwendung des *subjuntivo*, meist auch zusätzlich in anderen Phrasen und Sätzen, erfolgte.

Die drei hier genannten Strukturen der Kopula und der Nebensatztypen 1 und 2 sowie deren Grauzonen zwischen Plus und Minus repräsentieren den interessantesten Erkenntnisgewinn

dieser Arbeit und werden demnach in der Conclusio noch genauer ausgeführt (siehe Kapitel 5.1).

Zusätzlich zu den oben angeführten Abweichungen sind folgende Erkenntnisse, die allerdings noch viel mehr einer Dichte an Daten bedürfen, um auf wissenschaftlicher Ebene interpretiert und diskutiert werden zu können, ebenfalls aus den Auswertungstabellen ablesbar:

- 4 fehlerhafte Schüleraussagen zum *DOM* auf *stage 4* lassen sich nicht innerhalb der postulierten Entwicklungssequenz interpretieren, da die jeweiligen Schüler_innen komplexere Strukturen dennoch beherrschen. Die betreffenden Zellen bei S41, S70, S73 und S96 wurden ebenso gelb unterlegt, konnten jedoch aufgrund der geringen Anzahl nicht genauer analysiert werden.
- Die Strukturen XP_{TOP} SUBJ V OBJ auf *stage 3* und XP_{TOP} SUBJ CL_{ACC/DAT} V auf *stage 4*, die PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI (cf. 2005: 199-251) in der *Lexical Mapping Theory* als Vor- bzw. Zwischenstufen des *non-default-mapping* und des *DOM* postulierten, wurden kaum verwendet. Der Übergang vom *Unmarked Alignment* zur *TOPIC Hypothesis* bzw. zur *Lexical Mapping Hypothesis* und hin zur Zielsprache scheint bei den untersuchten Schüler_innen in anderen bzw. ohne Zwischenstufen zu erfolgen. Der Grund dafür ließe sich eventuell im Hinblick auf die LX (Deutsch) und LY (Englisch) der Proband_innen oder womöglich auch auf den formalen Kontext des Unterrichts zurückführen – konkrete Beweise bleiben allerdings ausständig und könnten nur anhand eines größeren Datencorpus erstellt werden, das sich gezielt dieser Problematik widmet. Ich erachte es dennoch für sinnvoll, die genannten Strukturen bei der Erstellung ähnlicher Entwicklungssequenzen vorläufig auszusparen.

Bei der grau unterlegten Spalte S40 bei Gruppe 3 handelt es sich um eine Austauschschülerin mit L1 Italienisch.

Auf den folgenden 6 Seiten sind die Auswertungstabellen der einzelnen Gruppen ersichtlich.

Abbildung 26

Auswertungstabelle Gruppe 1 (gelb) S1-S12

STAGE	MORPHOLOGY	SYNTAX	STRUCTURE	SPANISH EXAMPLE	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12
5	S-BAR procedure (interclausal morphology)		Nebensatztyp 2: subjunctive in subordinate/temporal clause	<i>me parece ridículo que cada familia tenga dos coches</i>							+					
	S-procedure	noncanonical word order (interphrasal morphology)	PP _{TOP} (SUBJ) CL _{ACC} V [=DOM]	<i>a la maestra Juan la vio ayer</i>												
			causatives	<i>el papá deja conducir la moto a su hijo</i>												
			passives	<i>Juan fue empujado por el ladrón</i>	-								-	-		
			exceptional verb constructions	<i>a ella le gustan las plantas</i>												
			reflexive verb constructions	<i>se lava las manos</i>									+			+
			unaccusatives (= intransitives)	<i>murió el gato</i>												
			impersonals	<i>disminuye el tráfico</i>	+		+	+	+							+
			SUBJ V OBJ _{TOP2} [=DOM]	<i>yo conozco a un médico</i>												
				<i>Juan vio a la maestra</i>												
4		noncanonical word order		<i>Salzburgo lo he visitado una vez</i>		+										
	S-procedure (interphrasal morphology)		(NP _{TOP}) CL _{ACC} V (SUBJ)													
			XP _{TOP} (SUBJ) CL _{ACC/DAT} V													
			(PP _{TOP}) CL _{DAT} V (SUBJ)													
			SUBJ _{PL} COP _{PL} PRED ADJECTIVE _{PL}	<i>los perros son buenos</i>	+	-	+	-	-	+	+	-	-	-	-	+
			SUBJ _{PL} V _{PL} agreement	<i>los niños corren</i>	+	+		+	+	-	+	+	+	+	+	+
	S-procedure (interphrasal morphology)		Nebensatztyp 1: indicative in causal/object/relative clause	<i>tienen sus problemas porque no saben hablar el idioma</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
			agent/experiencer → SUBJ	<i>José da pan a los niños</i>												
			patient/theme → OBJ	<i>ahora vivo en Barcelona</i>	+	+	+	+								
3		default mapping and additional arguments	other roles → OBL argument	<i>ahora Juan tiene dos hermanas</i>			+									+
			XP _{ADJ} canonical word order	<i>en Sydney tengo bicicleta</i>												
	phrasal procedure VP (phrasal morphology)		COP _{PL} ADJECTIVE _{PL} agreement	<i>son grandes</i>	+	-	+	-	-	+	+	-	-	+	+	+
	phrasal procedure NP		NOUN _{PL} ADJECTIVE _{PL} agreement	<i>coches americanos</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
			agent/experiencer → SUBJ	<i>Juan tiene amigos</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
			patient/theme → OBJ	<i>Juan compra manzanas</i>												
2		default mapping	(SUBJ) V OBJ	<i>Juan tiene amigos</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
		canonical word order		<i>Juan tiene coche</i>												
	category procedure (lexical morphology)		plural marking on nominals	<i>árboles bonitos</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
1	lemma Access, invariant forms		single words, formulae	<i>hola</i>												
				<i>me llamo Pat</i>												

Abbildung 2.7

Auswertungstabelle Gruppe 2 (orange) S13-S24

STAGE	MORPHOLOGY	SYNTAX	STRUCTURE	SPANISH EXAMPLE	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20	S21	S22	S23	S24
5	S-BAR procedure (interclausal morphology)		<i>Nebensatztyp 2</i> : subjunctive in subordinate/temporal clause	<i>me parece ridículo que cada familia tenga dos coches</i>		+		+				-		+		
	S-procedure (interphrasal morphology)	noncanonical word order	PP _{TOP} (SUBJ) CL _{ACC} V [=DOM]	<i>a la maestra Juan la vio ayer</i>												
			causatives	<i>el papá deja conducir la moto a su hijo</i>												
			passives	<i>Juan fue empujado por el ladrón</i>											+	
			exceptional verb constructions	<i>a ella le gustan las plantas</i>	-	+	-		+	+	-	-		+	+	
			reflexive verb constructions	<i>se lava las manos</i>		+			+	+	+	+		+	+	
			unaccusatives (= intransitives)	<i>murió el gato</i>												
			impersonals	<i>disminuye el tráfico</i>				+	+	+					+	
4			SUBJ V OBJ _{TOP2} [=DOM]	<i>yo conozco a un médico</i>				+	+						+	-
				<i>Juan vio a la maestra</i>												
				<i>Salzburg lo he visitado una vez</i>												
	S-procedure (interphrasal morphology)		(NP _{TOP}) CL _{ACC} V (SUBJ) XP _{TOP} (SUBJ) CL _{ACC/DAT} V													
			(PP _{TOP}) CL _{DAT} V (SUBJ)	<i>a ti te interesa mucho</i>												
			SUBJ _{PL} COP _{PL} PRED ADJECTIVE _{PL}	<i>los perros son buenos</i>	-	+	-		+							
			SUBJ _{PL} V _{PL} agreement	<i>los niños corren</i>	-	+		+	+	+		+		+	+	
	S-procedure (interphrasal morphology)		<i>Nebensatztyp 1</i> : indicative in causal/object/relative clause	<i>tienen sus problemas porque no saben hablar el idioma</i>	+	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+
			agent/experiencer → SUBJ	<i>José da pan a los niños</i>		+		+							+	
			patient/theme → OBJ	<i>ahora vivo en Barcelona</i>												
3			other roles → OBL argument	<i>ahora Juan tiene dos hermanos</i>	-	+	-		+	+		+				
			XP _{TOP} (SUBJ) V OBJ	<i>en Sydney tengo bicicleta</i>					+	+						
			COP _{PL} ADJECTIVE _{PL} agreement	<i>son grandes</i>	-	+	-		+	+		+			+	
	phrasal procedure VP phrasal procedure NP		NOUN _{PL} ADJECTIVE _{PL} agreement	<i>coches americanos</i>	+			+	+	+		+		+	+	+
			agent/experiencer → SUBJ	<i>Juan tiene amigos</i>	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
			patient/theme → OBJ	<i>Juan compra manzanas</i>				+	+	+	+	+	+	+	+	+
2			(SUBJ) V OBJ	<i>Juan tiene amigos</i>	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
				<i>Juan tiene coche</i>	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
				<i>árboles bonitos</i>	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
			plural marking on nominals	<i>hola</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
1			single words, formulae	<i>me llamo Pat</i>												

STAGE	MORPHOLOGY	SYNTAX	STRUCTURE	SPANISH EXAMPLE	S25	S26	S27	S28	S29	S30	S31	S32	S33	S34	S35	S36	S37	S38	S39	S40	S41	S42	S43
5	S-BAR procedure (interclausal morphology)		Nebensatztyp 2: subjunctive in subordinate/temporal clause	me parece ridículo que cada familia tenga dos coches	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+		+		
	S-procedure	noncanonical word order (interphrasal morphology)	PP _{TOP} (SUBJ) CL _{ACC} V [=DOM]	a la maestra Juan la vio ayer																			
			causatives	el papá deja conducir la moto a su hijo																			
			passives	Juan fue empujado por el ladrón												+			-				
			exceptional verb constructions	a ella le gustan las plantas	-	-	+	+	-	+	+	+	-	+			+			+	+	+	+
			reflexive verb constructions	se lava las manos				+				+				+			-		+	+	+
			unaccusatives (= intransitives)	murió el gato												+	+						
			impersonals	disminuye el tráfico					+				-			+			-				
				yo conozco a un médico									-			+	+		+		-	+	
				Juan vio a la maestra															+		+		
			SUBJ V OBJ _{TOP2} [=DOM]	Salzburg lo he visitado una vez	+													+					
	S-procedure (interphrasal morphology)	noncanonical word order	(NP _{TOP}) CL _{ACC} V (SUBJ)																				
			XP _{TOP} (SUBJ) CL _{ACC/DAT} V																				
			(PP _{TOP}) CL _{DAT} V (SUBJ)	a ti te interesa mucho																			
			SUBJ _{PL} COP _{PL} PRED ADJECTIVE _{PL}	los perros son buenos	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+
			SUBJ _{PL} V _{PL} agreement	los niños corren	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	S-procedure (interphrasal morphology)		Nebensatztyp 1: indicative in causal/object/relative clause	tienen sus problemas porque no saben hablar el idioma	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
			agent/experiencer → SUBJ	José da pan a los niños												+							
			patient/theme → OBJ	ahora vivo en Barcelona																		+	
			other roles → OBL argument	ahora Juan tiene dos hermanos																	+		
			XP _{TOP} (SUBJ) V OBJ	en Sydney tengo bicicleta																	+		
			COP _{PL} ADJECTIVE _{PL} agreement	son grandes	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+
	phrasal procedure VP phrasal procedure NP	(phrasal morphology)	NOUN _{PL} ADJECTIVE _{PL} agreement	coches americanos	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
			agent/experiencer → SUBJ	Juan tiene amigos	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
		default mapping	patient/theme → OBJ	Juan compra manzanas	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
		canonical word order	(SUBJ) V OBJ	Juan tiene amigos	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
			plural marking on nominals	Juan tiene coche	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	category procedure	(lexical morphology)	plural marking on nominals	árboles bonitos	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
		lemma access	single words, formulae	hola																			
1	lemma Access, invariant forms		single words, formulae	me llamo Pat																			

Abbildung 29

Auswertungstabelle Gruppe 4 (rosa) S44-S68

STAGE	MORPHOLOGY	SYNTAX	STRUCTURE	SPANISH EXAMPLE	S44	S45	S46	S47	S48	S49	S50	S51	S52	S53	S54	S55	S56	S57	S58	S59	S60	S61	S62	S63	S64	S65	S66	S67	S68
5	S-BAR procedure	(interclausal morphology)	Nebensatztyp 2 : subjunctive in subordinate/temporal clause	me parece ridículo que cada familia tenga dos coches	-		+		+	+	-	-	-	-		-	-	+		+	-	+		-	-	-			
	S-procedure	noncanonical word order (interphrasal morphology)	PP _{TOP} (SUBJ) CL _{ACC} V [=DOM]	a la maestra Juan la vio ayer																									
			causatives	el papá deja conducir la moto a su hijo																									
			passives	Juan fue empujado por el ladrón			-					-							-										
			exceptional verb constructions	a ella le gustan las plantas	-					+	+	-	-	+	-		-	-	-			-	-		-	-	+	+	
4			reflexive verb constructions	se lava las manos			-	-	+	+	+	-	+	-	-	+	-	-	-			-	-	+			+	+	
			unaccusatives (= intransitives)	murió el gato																									
			impersonals	disminuye el tráfico			-					-																	
			SUBJ V OBJ _{TOP2} [=DOM]	yo conozco a un médico							-			+	-					-	-	+	-		-	-	+		
	S-procedure (interphrasal morphology)		(NP _{TOP}) CL _{ACC} V (SUBJ)	Salzburg lo he visitado una vez																									
			(PP _{TOP}) CL _{DAT} V (SUBJ)	a ti te interesa mucho	-																								
			SUBJ _{PL} COP _{PL} PRED ADJECTIVE _{PL}	los perros son buenos	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	-	-	+	+	-	+	-	+	-	-	
			SUBJ _{PL} V _{PL} agreement	los niños corren	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
	S-procedure	(interphrasal morphology)	Nebensatztyp 1: indicative in causal/object/relative clause	tienen sus problemas porque no saben hablar el idioma	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
			agent/experiencer → SUBJ	José da pan a los niños																									
3			patient/theme → OBJ	ahora vivo en Barcelona																									
			other roles → OBL argument	ahora Juan tiene dos hermanos	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
			XP _{ADJ} canonical word order	en Sydney tengo bicicleta																									
	phrasal procedure VP		COP _{PL} ADJECTIVE _{PL} agreement	son grandes	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-	-	
	phrasal procedure NP	(phrasal morphology)	NOUN _{PL} ADJECTIVE _{PL} agreement	coches americanos	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
			agent/experiencer → SUBJ	Juan tiene amigos																									
			patient/theme → OBJ	Juan compra manzanas	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
			(SUBJ) V OBJ	Juan tiene amigos																									
			plural marking on nominals	Juan tiene coche	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
	category procedure	(lexical morphology)	single words, formulae	árboles bonitos	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
1	lemma Access, invariant forms	lemma access	hola																										
				me llamo Pat																									

STAGE	MORPHOLOGY	SYNTAX	STRUCTURE	SPANISH EXAMPLE	S69	S70	S71	S72	S73	S74	S75	S76
5	S-BAR procedure (interclausal morphology)	(interclausal morphology)	Nebensatztyp 2 : subjunctive in subordinate/temporal clause	me parece ridículo que cada familia tenga dos coches	+	+	+	+	+	+	+	+
	S-procedure (interphrasal morphology)	noncanonical word order (interphrasal morphology)	PP _{TOP} (SUBJ) CL _{ACC} V [=DOM]	a la maestra Juan la vio ayer								
4	nondefault mapping	nondefault mapping	causatives	el papá deja conducir la moto a su hijo								
			passives	Juan fue empujado por el ladrón								
			exceptional verb constructions	a ella le gustan las plantas								
			reflexive verb constructions	se lava las manos			+					
			unaccusatives (= intransitives)	murió el gato								
			impersonals	disminuye el tráfico								+
			SUBJ V OBL _{TOP2} [=DOM]	yo conozco a un médico Juan vio a la maestra	+	-	+	-	+	+	+	+
			(NP _{TOP}) CL _{ACC} V (SUBJ)	Salzburg lo he visitado una vez		+						
			XP _{TOP} (SUBJ) CL _{ACC/DAT} V									
			SUBJ _{PL} COP _{PL} PRED ADJECTIVE _{PL}	los perros son buenos	+	-	+	-	+	+	+	+
	SUBJ _{PL} V _{PL} agreement	los niños corren			+	+	+	+	+	+	+	
	S-procedure (interphrasal morphology)	(interphrasal morphology)	Nebensatztyp 1: indicative in causal/object/relative clause	tienen sus problemas porque no saben hablar el idioma	+	+	+	+	+	+	+	+
	agent/experiencer → SUBJ patient/theme → OBJ		José da pan a los niños									
	other roles → OBL argument		ahora vivo en Barcelona									
XP _{TOP} (SUBJ) V OBJ	ahora Juan tiene dos hermanos en Sydney tengo bicicleta		+	+						+		
3	phrasal procedure VP phrasal procedure NP	(phrasal morphology)	COP _{PL} ADJECTIVE _{PL} agreement	son grandes	+		+	-	+	+	+	-
	default mapping	default mapping	NOUN _{PL} ADJECTIVE _{PL} agreement	coches americanos	+	+	+	+	+	+	+	+
agent/experiencer → SUBJ patient/theme → OBJ			Juan tiene amigos Juan compra manzanas	+	+	+	+	+	+	+	+	+
(SUBJ) V OBJ			Juan tiene amigos Juan tiene coche	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2	category procedure (lexical morphology)	canonical word order	plural marking on nominals	árboles bonitos	+	+	+	+	+	+	+	+
	single words, formulae		hola me llamo Pat									
1	lemma Access, invariant forms	lemma access										

Abbildung 31

Auswertungstabelle Gruppe 6 (grün) S77-S96

STAGE	MORPHOLOGY	SYNTAX	STRUCTURE	SPANISH EXAMPLE	S77	S78	S79	S80	S81	S82	S83	S84	S85	S86	S87	S88	S89	S90	S91	S92	S93	S94	S95	S96	
5	S-BAR procedure (interclausal morphology)		Nebensatztyp 2 : subjunctive in subordinate/temporal clause	me parece ridículo que cada familia tenga dos coches	+	+		+	+			-	+		-				-	+		+	+		
		noncanonical word order																							
	S-procedure (interphrasal morphology)		pp _{TOP} (SUBJ) CL _{ACC} V [=DOM]	a la maestra Juan la vio ayer																					
4	nondefault mapping	noncanonical word order	causatives	el papá deja conducir la moto a su hijo																					
			passives	Juan fue empujado por el ladrón																					
			exceptional verb constructions	a ella le gustan las plantas			-										+	+	-		+		+		
			reflexive verb constructions	se lava las manos							-						+	+						+	
			unaccusatives (= intransitives)	murió el gato												-									
			impersonals	disminuye el tráfico	+	+																		+	
			SUBJ V OBJ _{TOP2} [=DOM]	yo conozco a un médico Juan vio a la maestra	+		+								-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	
			(NP _{TOP}) CL _{ACC} V (SUBJ)	Salzburg lo he visitado una vez																					
			XP _{TOP} (SUBJ) CL _{ACC/DAT} V																						
				(PP _{TOP}) CL _{DAT} V (SUBJ)		a ti te interesa mucho	-					-	-	+	+	+			+	-	-	-	+	+	+
3	S-procedure (interphrasal morphology)		SUBJ _{PL} COP _{PL} PRED ADJECTIVE _{PL}	los perros son buenos									+												
			SUBJ _{PL} V _{PL} agreement	los niños corren		+	+	+	+	-	-			+				+		-			+	+	
			Nebensatztyp 1: indicative in causal/object/relative clause	tienen sus problemas porque no saben hablar el idioma	+	+	+	+	+			+				+	+	+	+	+	+	+	+	+	
			agent/experiencer → SUBJ	José da pan a los niños																					
			patient/theme → OBJ	ahora vivo en Barcelona																					
	default mapping and additional arguments	XP _{ADJ} canonical word order	other roles → OBL argument	ahora Juan tiene dos hermanos en Sydney tengo bicicleta			+									+									
			XP _{TOP} (SUBJ) V OBJ																						
			COP _{PL} ADJECTIVE _{PL} agreement	son grandes	+	+				-	+	+	+	+	+			+	-	-	+	+	+	+	+
			NOUN _{PL} ADJECTIVE _{PL} agreement	coches americanos	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
			agent/experiencer → SUBJ	Juan tiene amigos	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2	default mapping	patient/theme → OBJ	Juan compra manzanas	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
		(SUBJ) V OBJ	Juan tiene amigos Juan tiene coche	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
		plural marking on nominals	árboles bonitos	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
1	category procedure (lexical morphology)		single words, formulae	hola	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
	lemma Access, invariant forms	lemma access	me llamo Pat																						

4.4.3 Anhang zu den Auswertungstabellen

Folgender Anhang gibt Einblick in jene Schüleräußerungen, aufgrund deren eine einzelne Zelle gelb unterlegt wurde (zur Erklärung der Vorgehensweise siehe Kapitel 4.4.1) oder die zum Vergleich mit anderen Äußerungen derselben Schülerin/desselben Schülers dienen. Sätze und Phrasen mit einem vorangestellten Asterisk * sind inkorrekt und enthalten eine Richtigstellung in Klammer. Auch korrekte Sätze und Phrasen können eine Richtigstellung in Klammer enthalten, die dann allerdings nicht die gewertete Struktur und das dafür vorausgesetzte Grammatikwissen betrifft.

Verletzung der Pluralmarkierung (*stage 3*) sowie der Übereinstimmung von Substantiv und Adjektiv (*stage 4*) bei einer Kopula:

S2	*Las tecnologías son muy importante (importantes)
S5	*Las ventajas son más importante (importantes)
S6	*Los medios son importante (importantes)
S9	*Libros electrónicos y el tablet no son famoso (famosos)
S13	*Pienso que los teléfonos están más grande y están mas inteligente (grandes, inteligentes)
S14	*[...] puedes ganar más dinero [...], cuándo tu estudio serán completos (tus estudios)
S26	Los hijos están más abiertos a personas diferentes *En mí opinión, las nuevas formas de familia no son mal (malas) *No creo que los redes sociales sean mal para los chicos (las, malas)
S27	*Yo solo uso el WhatsApp pero otras aplicaciones son divertido (divertidas)
S29	*Los redes sociales no son mal (las, malas)
S34	*No me gusta ir a fiestas, porque son muy caro (caras)
S42	*Todos formas de amor parental son sanos (Todas las, sanas)
S44	*Los teléfonos inteligentes son muy practicable (practicables bzw. prácticos)
S45	*Para mí estas son muy importante (importantes)
S51	*¿Pero son los positivas? (estos son positivos) *Mi opinión sobre las nuevas familias es que los no son males (estas, malas)
S54	*[...] con parejas lo que son homosexual (~~lo~~ , homosexuales)
S57	*Estos son memorias valiosas en el futuro (Estas)
S60	*Yo creo que da igual si los padres están casado o están divorciado (casados, divorciados) *Los niños podrían estar contento (contentos) *Por otro lado, muchos jóvenes no están informado suficientemente (informados)

- S61 En mi opinión, las nuevas formas son normales
Hoy en día, los teléfonos inteligentes son puntos significados
*No tengo que pagar muchas cosas, pero existen poco (pocas)
*Existen familias que no son tan tradicional (tradicionales)
*Los hijos de una madre sola son tan contento como niños de una familia tradicional (soltera, están, contentos)
- S62 *Pienso las nuevas formas de familia no son malo (Pienso que, malas)
- S63 *Los teléfonos inteligentes casi son necesario (necesarios)
*Los mensajes son rápidamente (rápidos)
- S64 Hay muchos padres se divorciaron o son homosexuales (padres que)
*Los teléfonos y las redes sociales son muy prácticas para chatear (prácticos)
- S65 *Los teléfonos inteligentes y las redes sociales son muy bien (buenos)
- S67 Cuando los padres son homosexuales, los jóvenes aprenden para respetar los homosexuales en general (aprenden a)
*Hoy en día hay muchas cosas que son mal para los jóvenes (malas)
- S68 *Los teléfonos inteligentes son portátil y muy practicado (son portables/son como portátiles, prácticos)
- S70 *La contaminación y el trato irresponsable es muy mal (son muy malos)
- S72 *El medio ambiente y el comercio justo es muy importante para cada uno (son, importantes)
- S76 *Estos alimentos son más ricos y saludables (ricos)
- S77 Lenguas son importantes (1x)
*Lenguas son importante (importantes) (2x)
*Español es una de las lenguas más hablado (habladas)
- S81 *Es imprescindible que tenga un buen humor, así que las clases no estén tan aburridos y serios (~~un~~, aburridas, serias)
- S89 *Los diferentes lenguas son utilizado para el futuro (Las, útiles)
*Por otra parte, inglés y italiano son también perfecto para aprender (e italiano, perfectos)
*Ellas lenguas son más importante (Estas, importantes)
*Un perfecto profesor debe dar deberes, que son muchas veces aborridos pero son importante (aburridas, importantes)
- S91 *Lenguas extranjeras es muy importante (son, importantes)
- S92 *Lenguas son importante para conocer a nuevas personas (importantes)
*Viajes de lenguas son perfecto para aprender (perfectos)
- S93 *[...] porque los clases no son aburridos (las, aburridas)
*Los lenguas son muy importantes (Las)

Der Nebensatztyp 1 wird entweder nur im Singular verwendet, oder im Singular richtig und im Plural falsch, oder im Plural treten andere kleine Fehler hinzu:

S9	Singular: Plural:	Mi móvil [...] es mi aparato favorito, porque es una revolución * [...], porque los estudiantes usan los tecnologías (las)
S13	Singular:	[...] porque en el futuro yo quiero trabajar como profesora
S14	Singular:	Creo que empezaré a estudiar en Viena
S15	Singular:	[...] porque la cultura es muy diferente
S20	Singular:	[...] porque no tienes buena formación
S22	Singular:	Es recomendable que termines la escuela porque vas a tener un trabajo bueno y ganas más dinero
S23	Singular:	No eres el único, que es desanimado (está)
S27	Plural:	*Hay demasiados ejemplos de familias tradicionales que son cruel con sus hijos (cruels)
S35	Singular:	Creo que una familia tradicional tiene una madre y un padre
S40	Singular:	Yo pienso que el chico no puede crecer bien
S44	Singular: Plural:	una desventaja que no se debe olvidar *es que los niños no tiene interesa (tienen interés)
S52	Singular:	Son importantes porque se puede mantener el contacto con amigos
S58	Singular: Plural:	Gasto mi paga en cosas, que quiero comprar Pero no es mal, porque casi cada semana los jóvenes tienen que aprender (está mal, estudiar) *Las nuevas formas de familia son muy buenas porque las padres están feliz y esto es bien (los, son felices, está bien)
S62	Singular: Plural:	[...] porque vivir con dos madres o dos padres no es mucho diferente (muy) *Pienso las nuevas formas de familia no son malo (Pienso que, malas)
S65	Singular:	Un niño que nace hoy en día Una ventaja es que no necesitas mucho dinero
S68	Singular:	Surfear por internet, chatear con amigos y jugar videojuegos son actividades que puedes hacer No todo que hace la generación nueva es negativo (todo lo que hace)
S77	Singular:	Es verdad que español es difícil, pero es una lengua bonita *Son muchas personas que hablan una lengua diferente (Hay) *Es igual si estás en el extranjero o en la casa (Da igual, en casa)

S79	Singular:	¡Es importante tener el profesor ideal porque tiene que motivarte! Es una lengua muy útil, porque es una lengua mundial
	Plural:	*Yo prefiero una profesora de media edad porque ellas personas me normalmente gusta mucho (porque estas personas normalmente me gustan mucho)
S80	Singular:	En primer lugar, es importante porque mucha gente habla esta lengua
S83	Singular:	Creo que aprender lenguas extranjeras es muy importante
S91	Singular:	[...]porque está hablado de gente en el sur de América (por)
S92	Singular:	Si una asignatura es interesante, es más fácil aprenderla
S93	Singular:	Pienso que es muy útil aprender español
	Plural:	*[...] porque los clases no son aburridos (las, aburridas)
S94	Singular:	[...] porque es una lengua muy bonita ¿Puedes imaginarte que existe un ideal profe de idiomas?

Untergeordnete Sätze mit *subjuntivo*

Übergeneralisierung des *subjuntivo*:

S2	*Creo que en los próximos años muchas tecnologías sean (hay/habrà muchas tecnologías)
S3	*Es evidente que tres cuartos de las viviendas tengan ordenador (tienen)
S5	*El móvil tenga muchas ventajas (tiene)
S7	Pero no creo que sea bueno *[...] porque tengan muchas ventajas (tienen)
S16	*Quiero que pague un coche y visite el mundo con mi nuevo coche (pagar bzw. comprar, visitar) *Yo quiero que estudie muchos lenguas (quiero estudiar muchas)
S18	*Es importante que vaya en escuela (ir a escuela) *No pienso que trabaje estar malo (trabajar sea malo)
S25	*Los teléfonos puedan estar muy útil (pueden ser útiles)
S29	No creo que sea demasiado *Creo que los jóvenes no sean así (son)
S30	*Probablemente muchos jóvenes reciban demasiado paga de sus padres (reciben, demasiada) *Muchos resultan mimados, no puedan aprender cómo se maneja correctamente el dinero (pueden)
S33	*Es claro que los bebidas sean caro (Está, las, son caras)
S57	*Los teléfonos inteligentes tengan muchas ventajas (tienen)

- S75 *Creo que te vaya a gustar (va)
- S92 Te aconsejo que aprendas muchas idiomas (muchos)
*Creo que aprender lenguas sea increíble (es)

Chunkartiger Gebrauch des *subjuntivo* und somit kein konsequent korrekter Gebrauch, wenn die Notwendigkeit des *subjuntivo* selbst erkannt werden muss:

- S16 No creo que ganes dinero con música
*Yo quiero que estudie muchos lenguas (quiero estudiar muchas; Übergeneralisierung)
- S25 No es verdad que solo niños en familias tradicionales tengan una vida buena
*Es falso que los jóvenes solo quieren festejar (quieran)
*Los teléfonos puedan estar muy útil (Übergeneralisierung: pueden; ser, útiles)
*Además, es notable que el uso de los móviles y los redes sociales está vinculado (las, esté)
- S26 No creo que seas correcto (gemeint: tengas razón)
*Es normal que una mujer y un hombre son una familia (sean; besser: formen)
- S27 Dudo que los jóvenes festejen en una forma normal
*Dudo que alguien de mis amigos poden vivir sin teléfonos inteligentes (pueda)
*Es falso que solo familias tradicionales daron el 'amor sano' (den)
- S30 No creo que los niños falten
*Es una buena cosa que pueden ganar mi propio dinero (pueda)
- S37 No creo que todos los jóvenes gasten su paga en fiestas
*No creo que es posible vivir una vida pura (sea)
- S39 *Es un mentira que los jóvenes solo viven a salir y botellar (una, vivan para salir y hacer botellón)
- S48 *No creo que es muy bien para un niño (esté/sea)
- S49 Espero que a vosotros os guste mi blog
*No creo que a muchos niños les falta la amor (falte, el)
*Opino que es necesario que los niños busquan soluciones (busquen)
- S50 *Espero que les encantaría mis pensamientos (os encanten)
- S57 ¡Espero que os haya me blog! (haya gustado, mi)
*Los teléfonos inteligentes tengan muchas ventajas (Übergeneralisierung: tienen)
- S62 ¡Ojalá os haya gustado mi comentario!
- S63 Espero que os haya gustado mi blog
- S69 Es normal que coma un plátano y mi madre cocine varias comidas (que mi madre)
*Es muy importante que separen la basura y usas contenedores diferentes (separen, uses)
*Es importante que cambiamos nuestra vida diaria y conocemos los aspectos más importantes (cambemos, conozcamos)
- S72 *Es importante que reciclas la basura (recicles/separen)
- S75 *Es importante que ayudamos a los pobres y no destruimos nuestra planeta (ayudemos, destruyamos, nuestro)

- S78 Es importante que se tenga un buen profe (besser: que tengas)
 *Es importante que ayude los estudiantes cuando ellos tengan problemas (ayude a los estudiantes)
 *Me encanta que puedo hablar con personas de los EEUU (pueda)
- S85 *Es importante que el profe motive sus alumnos y que sus clases son divertidas (motive a sus alumnos, sean)

Richtige Anwendung des *subjuntivo*, doch Verletzung anderer grammatikalischer Regeln, die im Indikativ zwar beherrscht werden, aber in Kombination mit dem Nebensatztyp 2 nicht auch noch zusätzlich verarbeitet werden konnten:

- S18 ¡Ojalá Álvaro pueda ganar dinero con la música!
 Muchos jóvenes no piensan que una carrera universitaria sea necesaria
 *Es importante que vaya en escuela (ir a escuela)
 *No pienso que trabaje estar malo (trabajar sea malo)
- S26 No creo que los redes sociales sean mal para los chicos (aber: las, malas)
- S31 Es falso que niños sean sano solo en una familia tradicional (sanos)
 Espero que todos de nosotros amigos vengan (nuestros)
 *Es negativo que tu privados informaciones son en el todo Internet y mucha gente lean tu informaciones (tus privadas, estén, ~~el todo~~, lea tus informaciones)
- S33 Creo que las familias tradicionales son importantes para los niños
 Es importante que tengan un teléfono inteligente
 Es importante que acepte este facto (gemeint: hecho)
 *No creo que los jueves gasten mucho dinero (jóvenes)
 *Es claro que los bebidas sean caro (Está, las, son caras - Übergeneralisierung)
- S34 Es imposible que todos los jóvenes gasten su paga en fiestas
 *Es falso que los teléfonos inteligentes esté malo (sean malos)
- S35 *No creo que las redes sociales tenga muchas ventajas (tengan)
- S39 *No creo que las niños falte amor sano (a los niños les falte)
- S41 No es verdad que ellos sean malos para la vida social
 *No creo que fiestas en casa sean más caro que salir a una discoteca (caras)
 *Me gusta que tenga todos los redes sociales en mi móvil (todas las)
- S46 ¡Espero que os haya gustado mi blog!
 *Es importante para un chico o una chica joven reciben una paga mensual (recibir; oder: Es importante que jóvenes reciban)
- S48 Espero que os haya gustado mi blog
 *No es necesario que dos personas estén casado y tengan dos niños (casadas)
 *Es verdad que los jóvenes gastan mucho dinero en fiestas, pero no todo (gemeint: todos)
- S59 ¡Espero que os haya gustado mi blog!
 *Es no importante reciben el amor en familias reconstituidas (~~No~~ Es importante que reciban [también])
 *Es correcta que los jóvenes sólo viven los fiestas (Es correcto, para las)
- S71 *Es importante que ayudes chicos con las tareas (ayudes a los chicos)

- S73 Es posible que mejoréis vuestra lengua extranjera
Es imprescindible que cortéis la luz
*Creo que es importante que todos conozcan algo sobre estos temas (conozcan/sepan)
*Vos aconsejo que os duchéis en vez de os bañéis (en vez de que)
*No creo que alguien disfrute un año en el extranjero (alguien no disfrute de un año)
*Es necesario que no uséis la calefacción si no sois en casa (no estáis/no está nadie)
- S75 *Es importante que ayudamos a los pobres y no destruimos nuestra planeta (ayudemos, destruyamos, nuestro)
*Es necesario que hagamos algo buen para todos (bueno)
- S77 A mí me encanta que los españoles hablen muy rápido
*Lo más importante es que corregir todos los errores [el profesor] (corrija)
- S78 Es importante que se tenga un buen profe (besser: que tengas)
*Es importante que ayude los estudiantes cuando ellos tengan problemas (ayude a los estudiantes)
- S80 Para ser un ideal profesor es importante que te guste trabajar con chicos
*Espero que tengas un profesor amable y buen (bueno/buen profesor)
- S81 *Es imprescindible que tenga un buen humor, así que las clases no estén tan aburridos y serios (tenga buen humor, aburridas, serias)
- S85 *Es importante que el profe motive sus alumnos y que sus clases son divertidas (motive a sus alumnos, sean)
- S92 Te aconsejo que aprendas muchas idiomas (muchos)

5. CONCLUSIO, DISKUSSION UND AUSBLICK

5.1 Conclusio, Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

„Alles Fertige, sagt man, alles Fertige hört auf, Behausung unseres Geistes zu sein.“
Max Frisch, Bin oder Die Reise nach Peking

Zusammenfassend konnte aufgrund der übersichtlichen Darstellung und der geringen Abweichungen bei den Einzelauswertungen gezeigt werden, dass sich die anhand der *Processability Theory* postulierte Entwicklungssequenz für Spanisch als L2/LZ mit großer Mehrheit in den Schreibperformanzen der 96 Schüler_innen nachweisen lässt und zwischen den 6 Gruppen keine signifikanten Unterschiede erkennbar sind, wenngleich individuelle Unterschiede unter den einzelnen Schüler_innen sehr wohl bestehen, was ebenso zu erwarten war.

Diese Tatsache kann gleichzeitig als ein Argument für eine praktische Implementierung der *Processability Theory* (cf. PIENEMANN 1998) und ihren weiterführenden sowie aktuelleren Hypothesen (cf. DIE BIASE/HINGER 2015) im schulischen Spanisch- bzw. Fremdsprachenunterricht gelten. Um besser zu verstehen, welche Detailfragen dennoch offenbleiben und welche (Teil-) Ergebnisse der Studien besonders wertvoll für den Unterricht erscheinen, sollen in der folgenden Diskussion einzelne Phänomene, die im Rahmen dieser Arbeit beobachtet werden konnten, näher analysiert werden:

Die Strukturen der Pluralmarkierung (*stages* 3 und 4; siehe Kapitel 4.4.1) wichen sehr häufig von der postulierten Entwicklungssequenz ab. Es stellt sich nun die Frage, ob sie ungünstig eingeordnet wurden bzw. die Aufsplitterung ungünstig verlief, oder sie womöglich gar nicht eingeordnet werden können:

„Höchst interessant, aber noch gänzlich ungeklärt erscheinen uns Pienemanns Thesen zur Morphologie. Demnach müsste sich die Kongruenz der Nominalphrase mit Artikel, Adjektiv und Nomen früher lernen lassen als SV-Kongruenz, weil erstere eine Merkmalsangleichung auf Satzgliedebene verlangt, während letztere satzgliedübergreifend ist. Dies widerspricht allen Erfahrungen, die Lehrer und Lehrerinnen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache machen. Eine Antwort könnte sein, dass die Nominalflexion so komplex ist, dass sie trotz einfacher Verarbeitung erst relativ spät gelernt wird.“

(MEERHOLZ-HÄRLE/TSCHIRNER 2001: 19)

MEERHOLZ-HÄRLE/TSCHIRNER beobachteten 2001 jene Ungereimtheiten bei der Einordnung der Pluralmarkierung in eine Entwicklungssequenz für Deutsch als L2, die noch vor der Aufsplitterung in eine einfachere Struktur auf *stage* 3 und eine komplexere Struktur

auf *stage* 4 bestanden. Somit wurde damals das gesamte *procedure* der Kongruenz von Artikel, Nomen und Adjektiv im Fall einer Kopula jedenfalls unterhalb der SV-Kongruenz eingeordnet, was sich mit den Erfahrungen im Sprachunterricht nicht deckte. Zwischen den Zeilen lassen MEERHOLZ-HÄRLE/TSCHIRNER anklingen, dass vor allem die komplexe Pluralmarkierung inklusive Kongruenz sehr spät in einem fortgeschrittenen Stadium erworben wird, was auch meiner Einschätzung im Kontext von Spanisch als L2 entspricht. Deshalb soll nun anhand der Schüleräußerungen von S30, S74, S61, S26 und S81 eine kleine, eigenständige Entwicklungssequenz für den Erwerb der Pluralmarkierung rekonstruiert werden:

- | | |
|-----|--|
| S30 | <p>Los teléfonos inteligentes ayudan en la vida</p> <p>No es un problema cuando tus padres son homosexuales</p> <p>*los teléfonos inteligentes son muy práctico (prácticos)</p> <p>*muchos personas trabajan (muchas)</p> |
| S74 | <p>muchos campesinos</p> <p>otros productos</p> <p>unos meses</p> <p>los países ricos</p> <p>Estos productos son saludables y naturales</p>
<p>nuevas personas</p> <p>*otros posibilidades (otras)</p> <p>*muchos razones (muchas)</p> <p>*los emisiones (las)</p> |

An den Äußerungen von S30 und S74 ist erkennbar, dass zunächst männliche bzw. unspezifische Nomina (= maskulin und feminin in einer Form) und Adjektiva richtig übereingestimmt wurden. Danach folgte bei beiden Schüler_innen die korrekte Übereinstimmung derselben zusätzlich zu einer Kopula. Bei zwei Wörtern zwischen Nomen und Adjektiv (= fett gedruckt), gelang S30 keine korrekte Pluralübereinstimmung mehr. S74 gelang es zudem, ein weibliches Nomen richtig mit seinem Adjektiv übereinzustimmen, was offenbar bei unspezifischen Nomina zunehmend schwerfällt.

- S61 En mi opinión, las nuevas formas **son** normales
 Hoy en día, los teléfonos inteligentes **son** puntos significados
 *No tengo que pagar muchas cosas, **pero existen** poco (pocas)
 *Existen familias **que no son tan** tradicional (tradicionales)
 *Los hijos **de una madre sola son tan** contento como niños de una familia tradicional
 (soltera, están, contentos)

An den Äußerungen von S61 wird deutlich erkennbar, dass sich die Wahrscheinlichkeit einer inkorrekten Aussage erhöht, je mehr Wörter zwischen den zwei zu übereinstimmenden Satzgliedern stehen, also zwischen Nomen und Adjektiv. War es ein Wort – welches in diesen Fällen gleichzeitig die Kopula darstellt –, unterliefen S61 keine Fehler, nicht einmal Kongruenzfehler. Standen jedoch plötzlich 2, 4 oder sogar 6 Wörter dazwischen, gelang es S61 nicht einmal, die Pluralmarkierung richtig vorzunehmen. Bei der letzten angeführten Äußerung traten noch Lexik- bzw. Konzeptfehler hinzu.

- S26 Los hijos **están más** abiertos a personas diferentes
 *En mi opinión, las nuevas formas **de familia no son** mal (malas)
 *No creo que los redes sociales sean mal para los chicos (las, malas)

- S81 *Es imprescindible que tenga un buen humor, así que las clases **no estén tan** aburridos y serios (~~un~~, aburridas, serias)

S26 gelang es, bei 2 Wörtern zwischen Nomen und Adjektiv die Kongruenz noch richtig vorzunehmen, bei 4 Zwischenwörtern passierte schließlich ein Fehler. Trat zur Notwendigkeit der Pluralmarkierung noch ein Satz im *subjuntivo* hinzu, wählte S26 plötzlich den falschen Artikel und unternahm keine Pluralübereinstimmung des Adjektivs. S81 setzte zusätzlich zum *subjuntivo* den Artikel richtig, wählte aber nach 3 Zwischenwörtern das falsche Geschlecht bzw. vergaß auf das feminine Adjektiv.

Anhand der gelisteten Beispiele lässt sich zusammenfassen, dass feminine Endungen häufiger vergessen oder falsch gesetzt werden als maskuline oder unspezifische Endungen, dass bei Kopulaverben eine größere Anzahl von Wörtern zwischen den zwei zu übereinstimmenden Satzgliedern eine korrekte Kongruenz erschwert und dass die Pluralmarkierung inklusive oder exklusive der Kongruenz in Kombination mit anderen Strukturen wie z.B. dem *subjuntivo* häufig nicht korrekt angewandt wird. Folgende Entwicklungssequenz ließe sich anhand der diskutierten Beispiele rekonstruieren:

maskulin/unspezifisch: *unos meses/muchos campesinos* <
 < Ein Zwischenwort + maskulin/unspezifisch: *padres **son** homosexuales* <
 < feminin: *nuevas personas* <
 < feminin + unspezifisch: *otras posibilidades* <
 < Ein Zwischenwort + feminin: *las nuevas formas **son** normales* <
 < 2 Zwischenwörter + maskulin: *teléfonos **son muy** prácticos/hijos **están más** abiertos* <
 < 2 Zwischenwörter + feminin: *cosas, **pero existen** pocas* <
 < 4 Zwischenwörter + feminin: *formas **de familia non son** malas* <
 < 1 Zwischenwort + feminin + subjuntivo: *las redes sociales **sean** malas* <
 < 3 Zwischenwörter + feminin + subjuntivo: *las clases **no estén tan** aburridas*

Um die hier beschriebene Entwicklungssequenz für die Pluralmarkierung überzeugender darstellen zu können, bräuchte es weitere Studien mit einem speziellen Fokus auf diese Struktur und eventuell ein elizitiertes Datencorpus, dass genügend Äußerungen liefert. Sollte es jedoch auch nur geringfügig zutreffen, könnte es im Unterricht dennoch sinnvoll zum Einsatz kommen, indem bei Grammatikübungen (z.B. *gap-filling*) zur Pluralmarkierung am Beginn Beispiele mit maskulinen und unspezifischen Wörtern stehen und fortlaufend feminine Strukturen, mehrere Zwischenwörter sowie Kombinationen mit anderen Strukturen hinzukommen.

Was die Einordnung der Pluralmarkierung auf *stage* 3 und 4 betrifft, zeigt sich – wenn auch nur anhand oberflächlicher Beweise –, dass diese vorgenommene Aufsplitterung etwas unglücklich vorgenommen wurde:

Einerseits enthält ein Großteil der inkorrekten Schüleräußerungen gar keine Pluralmarkierung, wie z.B. in *Las tecnologías son muy importante* (siehe Kapitel 4.4.3), und nur wenige der inkorrekten Aussagen stimmen im Geschlecht oder Artikel nicht richtig überein, was insgesamt für eine Verlegung der Struktur COP_{PL} ADJECTIVE_{PL} agreement auf *stage* 4 sprechen würde. Andererseits gelangen durchaus öfter Pluralmarkierungen inklusive Kopula und Kongruenz bei maskulinen/unspezifischen Nomina, als die bloße Übereinstimmung eines femininen Nomen und dessen unmittelbar folgenden Adjektivs, was dafür sprechen würde, die Pluralmarkierung nach Geschlechtern getrennt an unterschiedlichen Punkten in die Entwicklungssequenz einzuordnen, sei es in einzelnen Teilstrukturen auf verschiedenen *stages* oder in Form einer Gesamtstruktur für maskuline

und einer weiteren für feminine Nomina. Dafür bedarf es allerdings einer separaten Studie, die gezielt und bestenfalls ausschließlich die Pluralmarkierung in den Fokus nimmt.

Als Lösungsmöglichkeit möchte ich dennoch vorschlagen, die einfachste Pluralmarkierung in Form der Struktur NOUN_{PL} ADJECTIVE_{PL} agreement (= *coches americanos*) auf *stage* 3 zu belassen, da hier nur S15 als einziger/einzigem von 96 Schüler_innen Fehler unterliefen. Die Struktur inklusive der Kopula in Form von COP_{PL} ADJECTIVE_{PL} agreement (= *son grandes*) sollte meiner Ansicht nach in Zukunft auf *stage* 4 oder höher, jedenfalls aber direkt unter der Struktur SUBJ_{PL} COP_{PL} PRED ADJECTIVE_{PL} (= *los perros son buenos*) eingeordnet werden, da insgesamt 26 von 96 Schüler_innen (= 27,1 %) beide Strukturen nicht ein einziges Mal korrekt anwandten, doch andere Strukturen, die auf den *stages* dazwischen verortet wurden, allerdings größtenteils korrekt verwendeten¹⁰⁰. Ein weiterer Vorteil dieser anderen Art der Aufsplitterung wäre außerdem, dass die beiden komplexeren Strukturen auf derselben *stage* eingeordnet wären und eine abweichende Entwicklungsabfolge im Rahmen der *variation* interpretiert werden könnte¹⁰¹.

¹⁰⁰ Von diesen 26 Schüler_innen sind 4 in Gruppe 1 (S2, S5, S6, S9), 2 in Gruppe 2 (S13, S15), 4 in Gruppe 3 (S27, S29, S34, S42), 9 in Gruppe 4 (S44, S45, S51, S54, S60, S62, S63, S65, S68), 2 in Gruppe 5 (S72, S76) und 5 in Gruppe 6 (S81, S89, S90, S91, S92).

¹⁰¹ PIENEMANN stellt klar, dass Strukturen innerhalb derselben *stage* nicht zwingend gleichzeitig oder der aufgelisteten Reihenfolge nach erworben werden müssen. Abweichungen von der postulierten Entwicklungssequenz, die innerhalb derselben *stage* auftreten, wären somit theoretisch der *variation* zuzuordnen (cf. 1998: 115f.).

Abbildung 32

Umordnung der Strukturen zur Pluralmarkierung

4	S-procedure (interphrasal morphology)		(NP _{TOP}) CL _{ACC} V (SUBJ)	Salzburgo lo he visitado una vez
			XP _{TOP} (SUBJ) CL _{ACC/DAT} V	
			(PP _{TOP}) CL _{DAT} V (SUBJ)	a ti te interesa mucho
	S-procedure (interphrasal morphology)		SUBJ _{PL} COP _{PL} PRED ADJECTIVE _{PL}	los perros son buenos
		interphrasal procedure VP	COP _{PL} ADJECTIVE _{PL} agreement	son grandes
			SUBJ _{PL} V _{PL} agreement	los niños corren
3	default mapping and additional arguments		agent/experiencer → SUBJ	José da pan a los niños
			patient/theme → OBJ	ahora vivo en Barcelona
			other roles → OBL argument	ahora Juan tiene dos hermanos
	XP _{ADJ} canonical word order		XP _{TOP} (SUBJ) V OBJ	en Sydney tengo bicicleta
2	phrasal procedure NP (phrasal morphology)		NOUN _{PL} ADJECTIVE _{PL} agreement	coches americanos
	default mapping		agent/experiencer → SUBJ	Juan tiene amigos
			patient/theme → OBJ	Juan compra manzanas
	canonical word order		(SUBJ) V OBJ	Juan tiene amigos
				Juan tiene coche
	category procedure (lexical morphology)		plural marking on nominals	árboles bonitos

Wie im Tabellenausschnitt ersichtlich, geht mit der Umordnung die Bedingung einher, dass man die Struktur COP_{PL} ADJECTIVE_{PL} agreement als ein *interphrasal procedure* interpretiert. Dies entspricht zwar zunächst nicht der Klassifizierung, die PIENEMANN (cf. 1998: 112ff., 266) sowie DI BIASE/HINGER (cf. 2015: 227) vornahmen (siehe Kapitel 3.3.2 und 3.4.2 [Fußnote 62]), könnte aber sinnvoll ausgeführt werden, indem man ein Kopulaverb als durchtrennendes Element der Nominalphrase wertet und nicht wie üblich das Kopulaverb und seine Komplemente als Verbalphrase zusammenfasst.

Eventuelle Interpretation zuvor:

los coches son grandes

Neuer Vorschlag:

los coches son grandes

Legende: Nominalphrase = blau Verbalphrase = rot

Den Ergebnissen dieser Arbeit zufolge, dürfte genau dieses trennende Element inmitten der Nominalphrase den Schüler_innen ein *interphrasal procedure* abverlangen, welches einige offensichtlich noch nicht erworben hatten. Diese Beobachtung könnte vermutlich mit der L1

bzw. LX Deutsch oder mit etwaigen Vorkenntnissen aus Latein in Verbindung stehen, wo Schüler_innen das Erkennen gemeinsamer morphologischer Eigenschaften von Wörtern oft anwenden müssen, um Texte erfolgreich zu übersetzen. Um hierzu eindeutige Beweise liefern zu können, bräuchte es zunächst eine eigene Studie zur Pluralmarkierung und weiterhin eine genauere Definition des Konzeptwissens bzw. der Wissensquelle (UG oder eine andere Quelle; siehe Kapitel 3.1.2). Fest steht allerdings, dass sich durch die Umordnung der zuvor abweichende Entwicklungsverlauf sowie die Fehler der 26 Schüler_innen nun in der Entwicklungssequenz interpretieren lassen. Die nun gelb hinterlegte Struktur COP_{PL} ADJECTIVE_{PL} agreement wäre durch eine bloße Pluralmarkierung ohne korrekte Kongruenz erfüllt: *Los medios de comunicación son importantes; Las profesoras son buenas; Las casas son pequeños.*

An zweiter Stelle soll der Nebensatztyp 1 genauer analysiert werden. Wie bereits erwähnt, sind die Nebensätze bei HINGER (cf. 2001: 52) stets im Plural angeführt (siehe Kapitel 4.4.1):

S58	Plural:	Pero no es mal, porque casi cada semana los jóvenes tienen que aprender (está mal, estudiar) *Las nuevas formas de familia son muy buenas porque las padres están feliz y esto es bien (los, son felices, está bien)
S79	Plural:	*Yo prefiero una profesora de media edad porque ellas personas me normalmente gusta mucho (porque estas personas normalmente me gustan mucho)

In den Äußerungen von S58 fällt beim Vergleichen der beiden Nebensätze im Plural auf, dass die SV-Kongruenz im ersten Nebensatz korrekt ausgeführt wurde, obwohl die Kongruenz von Nomen und Adjektiv im zweiten Nebensatz nicht gelang. Dasselbe Phänomen wurde im zweiten, vorangestellten Hauptsatz allerdings trotz des komplexeren femininen Geschlechts und 4 Zwischenwörtern korrekt angewandt. In der Äußerung von S79 wurde eine Struktur des *non-default-mapping* im Nebensatz einschließlich der Wortstellung nicht korrekt verwendet.

Allgemein lässt sich aus den Äußerungen der Schüler_innen ableiten, dass ihnen bei der Anwendung des Nebensatztyp 1 vor allem im Plural zu bestimmten Strukturen Fehler unterlaufen, darunter die Pluralmarkierung, die Kongruenz sowie lexikalische Ungereimtheiten. Man könnte meinen, dass dieselben Strukturen, wenn sie innerhalb eines

Nebensatzes verarbeitet werden sollen, nach derselben Entwicklungssequenz wie für die Hauptsätze erworben werden. Eine mögliche Hypothese wäre daher, dass dem Nebensatztyp 1 eine weitere Entwicklungssequenz von derselben Hierarchie quasi in zweiter Ebene innewohnt und die Lerner_innen von neuem begreifen müssen, die einzelnen Strukturen in Kombination mit einem Nebensatztyp 1 zu verarbeiten:

Nebensatztyp 1 + SV-Kongruenz: *porque los jóvenes tienen que aprender* <

< Nebensatztyp 1 + Pluralmarkierung + Kongruenz: *porque los padres son felices* <

< Nebensatztyp 1 + non-default-mapping: *porque estas personas me gustan mucho*

Nun stellt sich allerdings die Frage, auf welcher *stage* die jeweiligen Strukturen in Kombination mit dem Nebensatztyp 1 einzuordnen sind:

Werden sie allesamt auf *stage* 4 verortet, hätte dies zur Folge, dass sie nicht zwingend gleichzeitig oder der aufgelisteten Reihenfolge nach erworben werden müssen und Abweichungen von der postulierten Entwicklungssequenz somit theoretisch der *variation* zuzuordnen wären (cf. PIENEMANN 1998: 115f.; [siehe Fußnote 101]). Aufgrund unterschiedlicher Komplexität könnte es allerdings sinnvoller erscheinen, die einzelnen Strukturen in Kombination mit dem Nebensatztyp 1 auch in unterschiedliche *stages* einzuordnen. Für beide Unternehmungen bräuchte es allerdings eindeutiger Ergebnisse und Studien, die diesen Erkenntnisgewinn von vornherein anstreben.

Zuletzt soll der Erwerb des Nebensatztyp 2 mit *subjuntivo* detaillierter ausgeführt werden:

- | | |
|-----|---|
| S18 | *Es importante que vaya en escuela (ir a escuela - Übergeneralisierung)
*No pienso que trabaje estar malo (trabajar sea malo - Übergeneralisierung) |
| S33 | Creo que las familias tradicionales son importantes para los niños
Es importante que tengan un teléfono inteligente
Es importante que acepte este hecho (gemeint: hecho)
*No creo que los jueves gasten mucho dinero (jóvenes)
*Es claro que los bebidas sean caro (Está, las, son caras - Übergeneralisierung) |
| S41 | No es verdad que ellos sean malos para la vida social
*No creo que fiestas en casa sean más caro que salir a una discoteca (caras)
*Me gusta que tenga todos los redes sociales en mi móvil (tener todas las - Übergeneralisierung) |

Anhand der Äußerungen von S18 ist erkennbar, dass er/sie aufgrund bestimmter Einleitewörter eine übergeneralisierte Anwendung des *subjuntivo* unternahm, anstatt

den Infinitiv bei gleichem Subjekt korrekterweise zu belassen. Die letzte Aussage von S33 enthält eine weitere Übergeneralisierung bzw. eine falsche Unterscheidung von Infinitiv und *subjuntivo* nach einer bestimmten einleitenden Phrase, obwohl S33 diesbezüglich 3 Mal den *subjuntivo* und 1 Mal den Infinitiv richtig verwendete. Ebenso enthält die letzte Aussage von S41 eine übergeneralisierte Anwendung des *subjuntivo* anstelle eines Infinitivs, während hingegen S41 in all seinen Äußerungen den *subjuntivo* aus konzeptueller Sicht korrekt anwendete. Dies lässt darauf schließen, dass in einer rekonstruierten Entwicklungssequenz die richtige Einordnung, ob eine einleitende Phrase einen Infinitiv (= Nebensatztyp 1) oder *subjuntivo* (= Nebensatztyp 2) verlangt, zuerst erfolgen muss, noch bevor infolgedessen zwischen Infinitiv bei gleichem Subjekt und *subjuntivo* bei unterschiedlichem Subjekt differenziert werden kann. Diese Tatsache regt erneut die Diskussion rund um die Präsenz des Konzeptwissens in den Entwicklungssequenzen an, da ein_e Lerner_in nur anhand dessen eine Unterscheidung vornehmen kann und es sich beim dazugehörigen *procedure* somit um kein morphosyntaktisches handelt. Es scheint, als wären nicht alle Strukturen in einer rein morphosyntaktischen Entwicklungssequenz beschreibbar und man müsste für deren vollständige Beschreibung in Zukunft ebenso konzeptuelle wie syntaktisch-semantiche Elemente in die Sequenz miteinbeziehen (cf. HINGER 2001: 44f.; siehe Kapitel 3.3.1)

- | | |
|-----|--|
| S16 | *Yo quiero que estudie muchos lenguas (quiero estudiar muchas - Übergeneralisierung) |
| S34 | Es imposible que todos los jóvenes gasten su paga en fiestas
*Es falso que los teléfonos inteligentes esté malo (sean malos) |
| S41 | No es verdad que ellos sean malos para la vida social
*No creo que fiestas en casa sean más caro que salir a una discoteca (caras)
*Me gusta que tenga todos los redes sociales en mi móvil (tener todas las - Übergeneralisierung) |
| S48 | Espero que os haya gustado mi blog
*No es necesario que dos personas estén casado y tengan dos niños (casadas)
*Es verdad que los jóvenes gastan mucho dinero en fiestas, pero no todo (gemeint: todos) |
| S73 | Es posible que mejoréis vuestra lengua extranjera
Es imprescindible que cortéis la luz
*Creo que es importante que todos conoan algo sobre estos temas (conozcan/sepan)
*Vos aconsejo que os duchéis en vez de os bañéis (en vez de que)
*No creo que alguien disfrute un año en el extranjero (alguien no disfrute de un año)
*Es necesario que no uséis la calefacción si no sois en casa (no estáis/no está nadie) |

S81 *Es imprescindible que tenga un buen humor, así que las clases **no estén tan** aburridos y serios (~~un~~, aburridas, serias)

Anhand der Aussagen der Schüler_innen S16, S34, S41, S48, S73 und S81 lässt sich feststellen, dass innerhalb eines Nebensatztyp 2 mit korrekt angewandtem *subjuntivo* dennoch Fehler in Bezug auf andere Strukturen auftreten, die zumeist auf niedrigeren *stages* verortet sind. S16, S34, S41, S48 und S81 haben die Pluralmarkierung nicht gesetzt bzw. nicht korrekt angeglichen, S73 unterliefen Fehler bei den Präpositionen und der Orthographie, S34 und S73 unterschieden nicht zwischen *ser* und *estar*. Besonders interessant sind wiederum die Äußerungen von S41: Während der *subjuntivo* stets korrekt angewendet wurde und zusätzlich in der ersten Äußerung mit der Kopula als einzigem Zwischenwort die maskuline Pluralmarkierung korrekt erfolgte, gelang keine korrekte Pluralmarkierung bei 4 Zwischenwörtern und einem femininen Substantiv. Wie bereits erwähnt, erfolgte bei S41 auch keine korrekte Unterscheidung des *subjuntivo* in finiter Form und des Infinitivs bei gleichbleibendem Subjekt: dieses *procedure* dürfte somit erst sehr spät erworben werden, was auch die Aussagen von S16 bestätigen, die/der die Pluralmarkierung zwar vornimmt, aber das Geschlecht nicht angleicht und ebenso nicht den Infinitiv belässt.

S39 *No creo que las niños falte amor sano (a los niños les falte)

S71 *Es importante que ayudes chicos con las tareas (ayudes a los chicos)

S78 *Es importante que ayude los estudiantes cuando ellos tengan problemas (ayude a los estudiantes)

An den Äußerungen von S39, S71 und S78 lässt sich festhalten, dass das *DOM* in Kombination mit einem Nebensatztyp 2 im *subjuntivo* von keinem der drei Schüler_innen korrekt angewandt wurde, obwohl Übereinstimmungen von Substantiv und Adjektiv (*amor sano*) sowie Substantiv und Artikel (*las tareas, los estudiantes – ellos*) schon korrekt vorgenommen wurden.

Die Eigenschaft von Nebensatztyp 1, dass einer Entwicklungssequenz eine zweite innewohnt, manifestiert sich bei Nebensatztyp 2 mit Blick auf die Rohdaten allerdings weniger deutlich. Es ist zu beachten, dass sich vor allem am Ende jeder Entwicklungssequenz Überschneidungen mit den Sequenzen zu anderen Strukturen häufen, weshalb hier bewusst im Sinne einer besseren Demonstration einzelne Teile doppelt genannt und blau hinterlegt wurden. Ab der Trennung in drei Spalten (= Pluralmarkierung, *DOM* und *ser/estar*) lässt sich

anhand der ausgewerteten Daten keine genauere Reihenfolge mehr rekonstruieren. Man kann nur annehmen, dass die *procedures* zu diesen drei Strukturen ungefähr zeitgleich auf derselben *stage* erworben werden:

Abbildung 33

Aus Lerner aussagen rekonstruierte Entwicklungssequenz für den Nebensatztyp 2 mit *subjuntivo* für Spanisch als L2/LZ

Chunks im subjuntivo <		
< Unterscheidung von Signalwörtern/ -phrasen mit darauffolgendem Indikativ (= Nebensatztyp 1) oder subjuntivo (Nebensatztyp 2) [Konzeptwissen] <		
< subjuntivo + SV-Kongruenz: <i>Es imposible que todos los jóvenes gasten su paga</i> <		
< subjuntivo + Pluralmarkierung (max. 1 Zwischenwort): <i>No es verdad que ellos sean malos para la vida social / Quiero que estudies muchas lenguas</i> <		
< Signalwörter des subjuntivo: Unterscheidung von Infinitiv (bei gleichem Subjekt) und finitem Verb im subjuntivo bei anderem Subjekt <		
< subjuntivo + Pluralmarkierung + feminin (1 Zwischenwort): <i>No creo que las redes sociales sean malas</i> <	< subjuntivo + DOM + Artikel: <i>Es importante que ayudes a los chicos con las tareas</i> <	< subjuntivo + ser/estar [Konzeptwissen]: <i>Es falso que los teléfonos inteligentes sean malos</i>
		< subjuntivo + ser/estar [Konzeptwissen] + Pluralmarkierung: <i>No es necesario que dos personas estén casados</i> <
< subjuntivo + Pluralmarkierung + feminin (3 Zwischenwörter): <i>así que las clases no estén tan aburridas y serias</i> <	< subjuntivo + DOM + Nebensatz: <i>Es importante que ayude a los estudiantes cuando ellos tengan problemas</i> <	< subjuntivo + ser/estar [Konzeptwissen] + Pluralmarkierung + Kongruenz: <i>No es necesario que dos personas estén casadas</i>
		< subjuntivo + ser/estar [Konzeptwissen] + Pluralmarkierung + Kongruenz (3 Zwischenwörter): <i>así que las clases no estén tan aburridas y serias</i> <
< subjuntivo + Pluralmarkierung + feminin (4 Zwischenwörter): <i>No creo que fiestas en casa sean más caras</i>	< subjuntivo + DOM + indirektes Objekt: <i>No creo que a los niños les falte amor sano</i>	< subjuntivo + ser/estar [Konzeptwissen] im Nebensatz + Präpositionen/Pronomen: <i>Es necesario que no uséis la calefacción si no está nadie en casa</i>

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich der Erwerb des Nebensatztyp 2 mit *subjuntivo* vor allem in Kombination mit anderen Strukturen als sehr komplex erweist. Zunächst ist und bleibt es meiner Einschätzung nach schwierig, diese Struktur im Rahmen eines schulischen Spanischunterrichts genauer zu erforschen, da die Schüler_innen im

Hinblick auf das Zeitpensum im Unterricht diese sehr spät erlernen und dadurch weniger Übungs- und Wiederholungsmöglichkeiten haben. Um hierzu eine genauere Analyse vorlegen zu können, wäre es eventuell ratsam, fortgeschrittene Lerner_innen (z.B. Student_innen einer Universität, Sprachlehrer_innen) als Proband_innen auszuwählen. Außerdem wird anhand des Nebensatztyp 2 und der genaueren Analyse der zugeordneten Schüleräußerungen offenbar, dass sich der (Teil-)Erwerb dieser Struktur nicht vollständig in einer morphosyntaktischen Entwicklungssequenz beschreiben lässt und daher ab einem gewissen Entwicklungszeitpunkt auch das Konzeptwissen sowie andere semantisch-syntaktische Elemente mitberücksichtigt werden sollten, um ein vollständiges und ganzheitliches Erwerbsbild zu beforschen. Auch wenn man somit meinen könnte, die morphosyntaktischen Entwicklungssequenzen stießen bei fortgeschrittenen Lerner_innen an ihre Grenzen, bedeutet dies nicht automatisch, dass sie für den schulischen Unterricht – besonders am Beginn – nicht genutzt werden können.

5.2 Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungsinitiativen

*„L'avenir à plusieurs noms. Pour les faibles, il se nomme l'impossible.
Pour les timides, il se nomme l'inconnu.
Pour les penseurs et pour les courageux, il se nomme l'idéal.“*
Victor Hugo

Im Verlauf dieser Arbeit wurden an zahlreichen Stellen weiterführende Forschungsideen sowie Verbesserungsvorschläge dargelegt, die in diesem Kapitel nochmals resümiert werden sollen.

Zunächst würde sich eine detaillierte Erforschung der Entwicklungssequenz bzw. der einzelnen Strukturen aller *stages* als nützlich erweisen, selbst wenn eine derartige Feinabstimmung womöglich stark von der beforschten Gruppe und ihren (einheitlichen oder unterschiedlichen) Vorkenntnissen abhängt. Anhand derartiger Studien könnte z.B. eine Feinabstimmung der Entwicklungssequenz auf Schüler_innen des österreichischen Bildungssystems in verschiedenen Fremdsprachen als L2/L3/LZ erfolgen. Ebenso für diesen, aber auch für andere Lernkontexte, würde die Erforschung von Schnittstellen der *TLA* und der *Processability Theory* einen sinnvollen Beitrag darstellen. Von besonderem Interesse wären auch Vergleiche von zwei Entwicklungssequenzen einer bestimmten Sprache – einmal als L2 und einmal als L3. Laut den bisherigen Annahmen der *TLA* wäre dabei ein Unterschied zu erwarten, was wiederum einem universalen Ansatz widersprechen würde.

Die Universalität einer Entwicklungssequenz und damit ihre Allgemeingültigkeit für dieselbe Sprache als (L1)/L2/L3/LZ ist ein in der Literatur oft erwähntes aber selten diskutiertes Charakteristikum, das dennoch im Hintergrund stets mitschwingt. Diesbezüglich gilt es noch folgende Fragen zu klären:

- Inwieweit werden Unterschiede in den jeweiligen Entwicklungssequenzen für dieselbe Sprache als L1 oder als L2 (eventuell auch durch andere Messverfahren) besser sichtbar?
- Inwiefern kann eine Entwicklungssequenz einer Sprache als L2 auch für dieselbe Sprache als L3/LZ gelten?
- Inwieweit gibt es einerseits einen gemeinsamen Nenner von Entwicklungssequenzen für dieselbe Sprache als L1/L2/L3/LZ, und inwieweit kann andererseits eine aus diesen im Hinblick auf eine bestimmte homogene Lernergruppe noch genauer erforscht und „maßgeschneidert“ werden?
- Welche Diskrepanzen innerhalb derselben Entwicklungssequenz einer bestimmten Sprache (als L2) bestehen im Hinblick auf den Unterschied von Zweit- und Fremdsprache?

Neben der sukzessiven Aufklärung dieser Fragen wäre es zudem wünschenswert, eine (einheitliche) Messmethode in Ergänzung zur Implikationsskala zu finden, die den heutigen statistischen Ansprüchen gerecht wird und dennoch Darstellungen in einfacher und praktischer Form erlaubt sowie unkompliziert zu handhaben ist.

Ein weiterer noch zu verbessernder Punkt ist es, den Entwicklungsweg von der *emergency* zur *mastery* genauer zu untersuchen. BONILLA kritisierte zurecht, dass die Aussagen von Lerner_innen, die in allen *stages* eine *emergence* zeigen, innerhalb der *Processability Theory* nicht genauer interpretiert werden können und fordert eine genauere Analyse dieses Prozesses. Dies geht zum Teil auch mit ihrer Forderung nach unterschiedlichen Testformaten für Entwicklungssequenzen einher, die dazu dienen sollten, den einzelnen Kompetenzbereichen besser gerecht zu werden (cf. BONILLA 2012: 243f.).

Abschließend wäre es eine gewinnbringende Erweiterung, das Konzeptwissen in einer geeigneten Form in die morphosyntaktischen Entwicklungssequenzen der *Processability Theory* zu integrieren, um konzeptuelle Phänomene besser in die Sequenz einordnen zu können und bestimmte grammatikalische Strukturen (wie z.B. den *subjuntivo*) und deren Entwicklungsprozesse dadurch besser zu verstehen und genauer bestimmen zu können.

5.3 Bedeutung für Lehrwerke und Unterricht

„Una mujer con imaginación es una mujer que no sólo sabe proyectar la vida de una familia, la de una sociedad, sino también el futuro de un milenio.”
Rigoberta Menchú

FRÖHLICH/DÖLL/DIRIM (cf. ¹2014, ²2019) gelang es, die Erkenntnisse aus den Entwicklungssequenzen für Deutsch als Zweitsprache in eine didaktisch wie pädagogisch sinnvolle Form zu bringen, um diese in einem Beobachtungsbogen für Sprachstandsbeobachtungen von Schüler_innen in Österreich nutzen zu können und Lehrkräften zur Verfügung zu stellen. Sie übertrugen dabei das Layout der Entwicklungssequenzen und der dazugehörigen *stages* sogar auf Kompetenzbeschreibungen in den Bereichen Wortschatz, mündlicher Sprachhandlungsfähigkeit, schriftlicher Textkompetenz und Orthographie. Ihre Empfehlungen stützen sich zudem auf weiterführende und aktuelle sprachwissenschaftliche Studien, besonders aus der Zweitsprachenforschung, und bilden einen meiner Ansicht nach gelungenen Erkenntnisgewinn mittels der Kombination mehrerer wissenschaftlicher Ansätze ab.

Eine derartige Vorgehensweise sollte meiner Ansicht nach auch den Autor_innen bei der Konzeption von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht abverlangt werden. Die Lehrwerke sind meist in Lektionen gegliedert, wobei jede Lektion ein bestimmtes Thema und das dazugehörige Vokabular inklusive grammatikalischer Phänomene bearbeitet. Diese Abfolge von Lektionen könnte sich theoretisch an den morphosyntaktischen Strukturen der erarbeiteten Entwicklungssequenzen orientieren, sofern sie auch mit dem jeweiligen thematischen Vokabular kombiniert werden kann, was höchstwahrscheinlich keine einfach zu lösende Aufgabe, aber dennoch einen Versuch wert wäre.

Eine weitere, bereits erwähnte Möglichkeit wäre, einzelne Übungen zu einer bestimmten Struktur so zu gestalten, dass zu Beginn einfachere Beispielsätze stehen, die *procedures* niedrigerer *stages* verlangen, und im Verlauf der Übung komplexere hinzutreten, die mehr

Zwischenwörter enthalten bzw. eine Kombination mit anderen Strukturen aufweisen und demnach *procedures* höherer *stages* erfordern.

Zuletzt könnte man die *Processability Theory* und ihr *framework* zudem nützen, um nicht nur spontansprachliche Äußerungen, seien sie gesprochen und aufgenommen oder in kurzer Zeit niedergeschrieben worden, sondern auch andere Kompetenzen und Testformate darin auszutesten und sich einen groben, ersten Überblick zu verschaffen, inwieweit sich die postulierten Entwicklungssequenzen z.B. beim Ausfüllen von Grammatikübungen nachweisen lassen. Dies würde den momentan geltenden Richtlinien der SRDP durchaus entgegenkommen und anhand jener Ergebnisse könnten Schüler_innen eventuell in den einzelnen Kompetenzbereichen noch besser und gezielter gefördert werden. Eine Erweiterung in diese Richtung wird auch von BONILLA begrüßt, die annimmt, dass die Art der Aufgabenstellung die Performanz der Lerner_innen beeinflusst, und die es daher für nötig hält, im institutionalisierten Bereich in Zukunft mehrere, verschiedenartige Testformate miteinander zu vergleichen (cf. BONILLA 2012: 251).

LIGHTBOWN ist der Meinung, dass Entwicklungssequenzen zwar ein bedeutender, aber nicht der einzige Teil sind, auf den sich Lehrpersonen und Lehrwerkauf Autoren bei der Erstellung des Unterrichtsmaterials stützen sollten. Es käme sodann zu einem isolierten Fremdsprachenlernen, was damals wie heutzutage von keiner Forschungsrichtung als gewinnbringend angesehen wurde bzw. wird (cf. LIGHTBOWN 1998: 188). Wenn eine Implementation von Forschungsansätzen und -ergebnissen in Lehrwerke und den Unterricht erfolgt, sollten dabei mehrere verschiedenartige Zugänge berücksichtigt werden. Außerdem ist für einen gelungenen Transfer nicht nur die Wissenschaft allein zuständig, sondern auch die Lehrpersonen sollten laut TANZMEISTER über den aktuellen Forschungsstand regelmäßig informiert werden bzw. sich selbst informieren, nicht zuletzt, um gewissermaßen die Rolle des Korrektivs zu übernehmen und rückmelden zu können, falls bestimmte Ansätze in der Praxis nicht sinnvoll umsetzbar sind (cf. TANZMEISTER 2008: 29).

Schlussendlich ist die vorliegende Diplomarbeit dem Dialog von Wissenschaft und Schulpraxis gewidmet und soll gleichzeitig als Input für weitere Forschungsaktivitäten zum gemeinsamen Wissensaustausch auffordern, wobei die Professionalisierung und Verbesserung von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien im Hinblick auf wissenschaftliche Erkenntnisse im Zentrum stehen.

6. BIBLIOGRAPHIE

„So eine Arbeit wird eigentlich nie fertig, man muß sie für fertig erklären,
wenn man nach Zeit und Umständen das möglichste getan hat.“
J.W. Goethe, Italienische Reise, 16.3.1787

6.1 Primärliteratur

PIENEMANN, Manfred (1998): *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.

PIENEMANN, Manfred (Hrsg.) (2005): *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.

PIENEMANN, Manfred/KEßLER, Jörg-Ulrich (¹2014): Processability theory. In: GASS, Susan M. (Hrsg.): *The Routledge handbook of second language acquisition*. London [u.a.]: Routledge, S. 228-246.

6.2 Sekundärliteratur

ALIGHIERI, Dante/BOTTERILL, Steven (Hrsg.) (1996): *De vulgari eloquentia*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.

ALSINA, Alex (1996): *The role of argument structure in grammar: evidence from Romance*. Stanford, CA: CSLI Publications [Zugleich erweiterte Auflage der Dissertation von 1993].

ALSINA, Alex (1997). Causatives in Bantu and Romance. In: ALSINA, Alex/BRESNAN, Joan/SELLS, Peter (Hrsg.): *Complex Predicates*, Stanford, CA: CSLI Publications, S. 203–246.

AMANN MARÍN, Sanna/BUCHELI, Andrea/BÜRSGENS, Gloria/FORST, Gabriele/GONZÁLEZ, Jaime; bearbeitet von: BAUER-GREINÖCKER, Romana/DANNERER, Karin/NIEDERSÜß, Barbara (¹2014-⁴2018): *Perspectivas B1 Austria, 3. Band, Lehr- und Arbeitsbuch*. Linz: VERITAS Verlag.

AMANN MARÍN, Sanna/BUCHELI, Andrea/BÜRSGENS, Gloria/FORST, Gabriele/VICENTE ÁLVAREZ, Araceli; bearbeitet von: BAUER-GREINÖCKER, Romana/DANNERER, Karin/NIEDERSÜß, Barbara (¹2013-⁴2017): *Perspectivas A2+ Austria, 2. Band, Lehr- und Arbeitsbuch*. Linz: VERITAS Verlag.

AMANN MARÍN, Sanna/FORST, Gabriele/VICENTE ÁLVAREZ, Araceli; bearbeitet von: BAUER-GREINÖCKER, Romana/DANNERER, Karin/NIEDERSÜß, Barbara (¹2012-⁶2017): *Perspectivas A1-A2 Austria, 1. Band, Lehr- und Arbeitsbuch*. Linz: VERITAS Verlag.

- ANDERSEN, Roger W. (1978): An implicational model for second language research. In: *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics* 28/2, S. 221–282.
- ANDERSON, John R. (¹1980): *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco, CA: Freeman.
- ANDERSON, John R. (³1990, ⁴1995): *Cognitive psychology and its implications*. New York, NY: Freeman.
- BAHNS, Jens (1983): On acquisitional criteria. In: *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)* 21/1, S. 57-68.
- BAILEY, Charles-James N. (1973a): *Variation and linguistic theory*. Washington, DC: Washington, DC [u.a.]: Center for Applied Linguistics.
- BAILEY, Charles-James N. (1973b): The patterning of linguistic variation.
In: BAILEY, Richard W./ROBINSON, Jay L. (Hrsg.): *Varieties of present-day English*. New York, NY [u. a.]: Macmillan, S. 156-186.
- BAILEY, Nathalie/MADDEN, Carolyn/KRASHEN, Stephen D. (1974): Is There a 'Natural Sequence' in Adult Second Language Learning? In: *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics* 24/2, S. 235-243.
- BAYLEY, Robert (1999): The primacy of aspect hypothesis revisited: evidence from language shift. In: *Southwest Journal of Sociolinguistics* 18/2, S. 1-22.
- BECHTEL, William (1988): *Philosophy of mind: an overview for cognitive science*. Hillsdale, NJ [u. a.]: Lawrence Erlbaum Associates.
- BELL, Allan (1984): Language style as audience design. In: *Language in Society* 13/2, S. 145-204.
- BERWICK, Robert C./WEINBERG, Amy S. (1984): *The Grammatical Basis of Linguistic Performance: Language Use and Acquisition*. Cambridge, MA [u. a.]: MIT Press.
- BETTONI, Camilla (2009): Rezension zu:
KEßLER, Jörg-Ulrich (2008): *Processability approaches to second language development and second language learning*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Press.
In: *Studies in Second Language Acquisition* 31/3, S. 502-503.
- BETTONI, Camilla/DI BIASE, Bruno (2015): Foreword. In: BETTONI, Camilla/DI BIASE, Bruno (Hrsg.): *Grammatical development in second languages: exploring the boundaries of Processability Theory*. Amsterdam: The European Second Language Association, Eurosia Monograph Series 3, S. 7-12.

- BETTONI, Camilla/DI BIASE, Bruno (2015): Processability Theory: theoretical bases and universal schedules. In: BETTONI, Camilla/DI BIASE, Bruno (Hrsg.): *Grammatical development in second languages: exploring the boundaries of Processability Theory*. Amsterdam: The European Second Language Association, Eurosla Monograph Series 3, S. 19-79.
- BIALYSTOK, Ellen (1991): Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In: BIALYSTOK, Ellen (Hrsg.): *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 113-140.
- BIALYSTOK, Ellen (1994): Analysis and control in the development of second language proficiency. In: *Studies in Second Language Acquisition* 16/2, S. 157-168.
- BICKERTON, Derek (1971): Inherent variability and variable rules. In: *Foundations of Language* 7/4, S. 457-492.
- BICKERTON, Derek (1973a): Quantitative versus dynamic paradigms: the case of Montreal que. In: BAILEY, Charles-James N./SHUY, Roger W. (Hrsg.): *New ways of analyzing variation in English*. Washington, DC: Georgetown University Press, S. 23-43.
- BICKERTON, Derek (1973b): The structure of polylectal grammars. In SHUY, Roger W. (Hrsg.): *Report of the Twenty-Third Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*. Washington, DC: Georgetown University Press, S. 17-42.
- BICKERTON, Derek (1973c): The nature of a creole continuum. In: *Language* 49/3, S. 640-669.
- BLEY-VROMAN, Robert (1983): The comparative fallacy in interlanguage studies: the case of systematicity. In: *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics* 33/1, S. 1-17.
- BLEY-VROMAN, Robert (1990): The logical problem of second language learning. In: *Linguistic Analysis* 20, S. 3-49.
- BMBF [= Bundesministerium für Bildung und Frauen] (Hrsg.) (2013a): *Der Weg zur kompetenzorientierten Reifeprüfung: Leitfaden zur Erstellung von Schularbeiten in der Sekundarstufe 2 – AHS. Lebende Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch*. Wien: BMBF.
- BMBF [= Bundesministerium für Bildung und Frauen] (Hrsg.) (2013b): *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung: lebende Fremdsprachen. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. Wien: BMBF.
- BOHNACKER, Ute (2006): When Swedes begin to learn German: from V2 to V2. In: *Second Language Research* 22/4, S. 443-486.

- BONILLA, Carrie L. (2012): *Testing Processability Theory in L2 Spanish: Can readiness or markedness predict development?* Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh [Dissertation].
- BOSSONG, Georg (1991): Differential object marking in Romance and beyond. In: WANNER, Dieter/KIBBEE, Douglas A. (Hrsg.): *New analyses in Romance linguistics: selected papers from the XVIII Linguistic Symposium on Romance Languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, S. 143-170.
- BOWLES, Melissa/MONTRUL, Silvina (2009): Instructed L2 acquisition of Differential Object Marking in Spanish. In: LEOW, Ronald P./CAMPOS, Hector/LARDIERE, Donna (Hrsg.): *Little words: their history, phonology, syntax, semantics, pragmatics, and acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press, S. 199-209.
- BRESNAN, Joan (2000): Optimal syntax. In: DEKKERS, Joost/VAN DER LEEUW, Frank/VAN DER MEIJER, Jeroen (Hrsg.): *Optimality theory: phonology, syntax, and acquisition*. Oxford: Oxford University Press, S. 334-385.
- BRESNAN, Joan (2001): *Lexical-functional syntax*. Malden, MA. [u.a.]: Blackwell.
- BRESNAN, Joan/ASUDEH, Ash/TOIVONEN, Ida/WECHSLER, Stephen (²2016): *Lexical-functional syntax*. Oxford/Malden, MA [u.a.]: Wiley-Blackwell.
- BRESNAN, Joan/KANERVA, Jonni M. (1989): Locative Inversion in Chicheŵa: A Case Study of Factorization in Grammar. In: *Linguistic inquiry* 20/1, Cambridge, MA [u.a.]: MIT Press, S. 1-50.
- BROWN, Roger (1973): *A first language: the early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BUßMANN, Hadumod (⁴2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- CANCINO, Herlinda/ROSANSKY, Ellen J./SCHUMANN, John H. (1978): The Acquisition of English Negatives and Interrogatives by Native Spanish speakers. In: HATCH, Evelyn M. (Hrsg.): *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley, MA: Newbury House, S. 207-230.
- CAZDEN, Courtney B./CANCINO, Herlinda/ROSANSKY, Ellen J./SCHUMANN, John H. (1975): *Second language acquisition sequences in children, adolescents and adults: final report*. National Institute of Education (DHEW), Washington DC: Office of Research Grants, Project Number 730733.
- CHOMSKY, Noam (1959): A Review of B.F. Skinner's 'Verbal Behavior'. In: *Language* 35/1, S. 26-58.
Erneut gedruckt in: FODOR, Jerry A./KATZ, Jerrold J. (1964): *The structure of language: readings in the philosophy of language*. Englewood Cliffs, NJ [u.a.]: Prentice-Hall, S. 547-578.

- CHOMSKY, Noam (²1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- CHOMSKY, Noam (1975): *Reflections on Language*. New York, NY: Pantheon Books.
- CHOMSKY, Noam (1980): *Rules and representations*. New York, NY: Columbia University Press.
- CHOMSKY, Noam (1981a): *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht [u.a.]: Foris Publications.
- CHOMSKY, Noam (1981b): Principles and parameters in syntactic theory. In: HORNSTEIN, Norbert/LIGHTFOOT, David (Hrsg.): *Explanation in linguistics: the logical problem of language acquisition*. London [u. a.]: Longman, S. 32-75.
- CHOMSKY, Noam/LASNIK, Howard (1993): The Theory of Principles and Parameters. In: JACOBS, Joachim/VON STECHOW, Arnim/STERNEFELD, Wolfgang/VENNEMANN, Theo (Hrsg.): *Syntax: An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin/New York, NY: Walter de Gruyter, S. 506-570.
- CLAHSEN, Harald (1984): The Acquisition of German Word Order: A Test Case for Cognitive Approaches to Second Language Acquisition. In: ANDERSEN, Roger W. (Hrsg.): *Second languages: a cross-linguistic perspective*. Rowley, MA: Newbury House, S. 219-242.
- CLAHSEN, Harald (1986): Connecting theories of language processing and (second) language acquisition. In: PFAFF, Carol W. (Hrsg.): *First and second language acquisition processes*. Cambridge, MA: Newbury House, S. 103-116.
- CLAHSEN, Harald (1990): The comparative study of first and second language development. In: *Studies in Second Language Acquisition* 12/2, S. 135-153.
- CLAHSEN, Harald/MEISEL, Jürgen M./PIENEMANN, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- COOK, Vivian J. (1988): *Chomsky's Universal Grammar: an introduction*. Oxford: Blackwell.
- COOPER, W. E./ZURIF, E. B. (1983) Aphasia: information-processing in language production and reception. In: BUTTERWORTH, Brian (Hrsg.): *Language production 2: development, writing and other language processes*. London [u.a.] : Academic Press, S. 225-256.
- CORDER, Stephen P. (1967): The significance of learner's errors. In: *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)* 5, S. 161-170.
- DALRYMPLE, Mary/NIKOLAEVA, Irina (2011): *Objects and information structure*. Cambridge: Cambridge University Press.

- DANIEL, Irene M. (1983): *On first-year university German foreign language learning: a comparison of the language behaviour in response to two instructional methods*. California, CA: University of Southern California [Dissertation].
- DE ANGELIS, Gessica (2007): *Third or additional language acquisition*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.
- DE BOT, Kees (1992): A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted. In: *Applied Linguistics* 13, S. 1-24.
- DE BOT, Kees (2004): The multilingual lexicon: modelling selection and control. In: *International Journal of Multilingualism* 1/1, S. 17-32.
- DE CAMP, David (1971a): Implicational scales and sociolinguistic linearity. In: *Linguistics* 9/73, S. 30-43.
- DE CAMP, David (1971b): Toward a generative analysis of a post-creole speech continuum. In: HYMES, Dell (Hrsg.): *Pidginization and creolization of languages*. Cambridge [u. a.]: Cambridge University Press, S. 349-370.
- DE CAMP, David (1973): What do implicational scales imply? In: BAILEY, Charles-James N./SHUY, Roger W. (Hrsg.): *New ways of analyzing variation in English*. Washington, DC: Georgetown University Press, S. 141-148.
- DE KEYSER, Robert (2007): Skill Acquisition Theory. In: VAN PATTEN, Bill/WILLIAMS, Jessica (Hrsg.): *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Mahwah, NJ [u.a.]: Lawrence Erlbaum Associates, S. 97-113.
- DE SAUSSURE, Ferdinand/BALLY, Charles/SECHEHAYE, Albert (²1967): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* [unter Mitarbeit von RIEDLINGER, Albert/VON POLENZ, Peter; übersetzt von LOMMEL, Herman]. Berlin: Walter de Gruyter.
- DIAUBALICK, Tim (2019): *La adquisición del sistema verbal español por aprendices alemanes y el papel del aspecto gramatical: una comparación entre los tiempos del pasado y los tiempos del futuro*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- DI BIASE, Bruno (2007): *A processability approach to the acquisition of Italian as a second language: theory and applications*. Canberra: Australian National University [Dissertation].
- DI BIASE, Bruno (2008): Focus-on-form and development in L2 learning. In: KEßLER, Jörg-Ulrich (Hrsg.): *Processability approaches to second language development and second language learning*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Press, S.197-219.

- DI BIASE, Bruno/BETTONI, Camilla (2015): The development of Italian as a second language. In: BETTONI, Camilla/DI BIASE, Bruno (Hrsg.): *Grammatical development in second languages: exploring the boundaries of Processability Theory*. Amsterdam: The European Second Language Association, Eurosla Monograph Series 3, S. 117-147.
- DI BIASE, Bruno/HINGER, Barbara (2015): Exploring the acquisition of differential object marking (DOM) in Spanish as a second language. In: BETTONI, Camilla/DI BIASE, Bruno (Hrsg.): *Grammatical development in second languages: exploring the boundaries of Processability Theory*. Amsterdam: The European Second Language Association, Eurosla Monograph Series 3, S. 213-242.
- DI BIASE, Bruno/KAWAGUCHI, Satomi (2002): Exploring the typological plausibility of Processability Theory: language development in Italian second language and Japanese second language. In: *Second Language Research* 18/3, S. 274-302.
- DIEHL, Erika/CHRISTEN, Helen/LEUENBERGER, Sandra/PELVAT, Isabelle/STUDER, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- DITTMAR, Norbert (1998): ‚Wer A sagt, muß auch B sagen‘ oder: Wie verlässlich lassen sich Sprecher nach sprachlichen Merkmalen auf Implikationsskalen (IPS) ordnen? In: *Sociolinguistica* 12, S. 85-116.
- DOUGHTY, Catherine (1991): Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study of SL relativization. In: *Studies in Second Language Acquisition* 13/4, S. 431-469.
- DOUGHTY, Catherine/WILLIAMS, Jessica (1998): Pedagogical choices in focus on form. In: DOUGHTY, Catherine/WILLIAMS, Jessica (Hrsg.): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge [u. a.]: Cambridge University Press, S. 197-261.
- DOUGLAS, Dan (1986): Communicative competence and tests of oral skills. In: STANSFIELD, Charles W. (Hrsg.): *Toward communicative competence testing: proceedings of the second TOEFL invitational conference [TOEFL research reports 21]*. Princeton, NJ: Educational Testing Service, S. 157-175.
- DULAY, Heidi C./BURT, Marina K. (1973): Should we teach children syntax? In: *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics* 23/2, S. 245-258.
- DULAY, Heidi C./BURT, Marina K. (1974a): Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. In: *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics* 24/1, S. 37-53.
- DULAY, Heidi C./BURT, Marina K. (1974b): A New Perspective on the Creative Construction Processes in Child Second Language Acquisition. In: *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics* 24/2, S. 253-278.

- DULAY, Heidi C./BURT, Marina K./KRASHEN, Stephen D. (1982): *Language two*. New York, NY: Oxford University Press.
- DUNN-RANKIN, Peter (1983): *Scaling methods*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DUŠKOVÁ, Libuše (1969): On Sources of Errors in Foreign Language Learning. In: *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)* 7, S. 11-36.
- ELLIS, Nick C. (1994): Introduction: Implicit and explicit language learning – an overview. In: ELLIS, Nick C. (Hrsg.): *Implicit and explicit learning of languages*. London [u.a.]: Academic Press, S. 1-31.
- ELLIS, Nick C. (1998): Emergentism, connectionism and language learning. In: *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics* 48/4, S. 631-664.
- ELLIS, Rod (1988): The effects of the linguistic environment on the second language acquisition of grammatical rules. In: *Applied Linguistics* 9/3, S. 257-274.
- ELLIS, Rod (1989): Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. In: *Studies in Second Language Acquisition* 11/3, S. 305-328.
- ELLIS, Rod (1992): *Second Language Acquisition & Language Pedagogy*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.
- ELLIS, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, Rod (2001): Some thoughts on testing grammar: an SLA perspective. In: ELDER, Catherine/BROWN, Annie/GROVE, Elisabeth/HILL, Kathryn/IWASHITA, Noriko/LUMLEY, Tom/MCNAMARA, Tim/O'LOUGHLIN, Kieran (Hrsg.): *Experimenting with uncertainty: essays in honor of Alan Davies*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 251-263.
- ELLIS, Rod (²2015): *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELMAN, Jeffrey L./BATES, Elizabeth A./JOHNSON, Mark H./KARMILOFF-SMITH, Annette/PARISI, Domenico/PLUNKETT, Kim (1996): *Rethinking Innateness: A connectionist perspective on development*. Cambridge, MA [u.a.]: MIT Press.
- EUBANK, Lynn (1991): Introduction: Universal Grammar in the Second Language. In: EUBANK, Lynn (Hrsg.): *Point Counterpoint: Universal Grammar in the second language*. Amsterdam [u.a.]: John Benjamins, S. 1-48.
- EUBANK, Lynn (1993): On the transfer of parametric values in L2 development. In: *Language Acquisition* 3, S. 183-208.

- EUBANK, Lynn (1996): Negation in early German-English Interlanguage: more Valueless Features in the L2 initial state. In: *Second Language Research* 12/1, S. 73-106.
- FABIO, Rosa Angela/ANTONIETTI, Alessandro (2012): Effects of hypermedia instruction on declarative, conditional and procedural knowledge in ADHD students. In: *Research in Developmental Disabilities* 33/6, S. 2028-2039.
- FAERCH, C./KASPER, G (1983): Plans and strategies in foreign language communication. In: FAERCH, C./KASPER, G. (Hrsg.): *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, S. 20-60.
- FARLEY, Andrew P./MCCOLLAM, Kristina (2004): Learner readiness and L2 production in Spanish: Processability Theory on trial. In: *Estudios de lingüística aplicada* 40, S. 47-69.
- FASOLD, Ralph W. (1970): Two models of socially significant linguistic variation. In: *Language* 46/3, S. 551-563.
- FASOLD, Ralph W. (1975): The Bailey wave model: a dynamic quantitative paradigm. In: FASOLD, Ralph W./SHUY, Roger W. (Hrsg.): *Analyzing variation in language: papers from the second colloquium on new ways of analyzing variation*. Washington, DC: Georgetown University Press, S. 27-58.
- FELIX, Sascha W. (1984): Maturational aspects of universal grammar. In: DAVIES, Alan/CRIPER, Clive/HOWATT, Anthony P. (Hrsg.): *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 133-161.
- FIRTH, Alan/WAGNER, Johannes (1997): On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA. In: *Modern Language Journal* 81, S. 285-300.
- FIRTH, Alan/WAGNER, Johannes (2007): Second/foreign language learning as a social accomplishment: elaborations on a reconceptualized SLA. In: *Modern Language Journal* 91, S. 800-819.
- FODOR, Jerry A. (1983): *The modularity of mind: an essay on faculty psychology*. Cambridge, MA [u.a.]: MIT Press.
- FRANCK, Julie/VIGLIOCCO, Gabriella/NICOL, Janet (2002): Subject-verb agreement errors in French and English: the role of syntactic hierarchy. In: *Language and Cognitive Processes* 17/4, S. 371-404.
- FRÖHLICH, Lisanne/DÖLL, Marion/DIRIM, İnci (cf. ¹2014): *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache, Teil 1: Beobachtungsbogen für Volksschulen und Sekundarstufe I*. Wien: BMBF [= Bundesministerium für Bildung und Frauen].

- FRÖHLICH, Lisanne/DÖLL, Marion/DIRIM, İnci (cf. ²2019): *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache, Teil 1: Beobachtungsbogen für Volksschulen und Sekundarstufe I*. Wien: BMBWF [= Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung].
- GAL, Susan (1979): *Language shift: social determinants of linguistic change in bilingual Austria*. New York, NY [u. a.]: Academic Press.
- GASS, Susan M./FLECK, Catherine/LEDER, Nevin/SVETICS, Ildiko (1998): A historicity revisited: does SLA have a history? In: *Studies in Second Language Acquisition* 20/3, S. 407-421.
- GASS, Susan M./SELINKER, Larry (³2008): *Second Language Acquisition: an introductory course*. New York, NY [u.a]: Routledge.
- GLAHN, Esther (2001): Rezension zu:
PIENEMANN, Manfred (1998): *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
In: *Applied Linguistics* 22/4, S. 544-548.
- GLAHN, Esther/HÅKANSSON, Gisela/HAMMARBERG, Björn/HOLMEN, Anne/HVENEKILDE, Anne/LUND, Karen (2001): Processability in Scandinavian second language acquisition. In: *Studies in Second Language Acquisition* 23/3, S. 389-416.
- GORDEN, Raymond L. (1977): *Unidimensional scaling of social variables: concepts and procedures*. New York, NY: The Free Press.
- GÖRRISSEN, Margarita/HÄUPTLE-BARCELÓ, Marianne/SÁNCHEZ BENITO, Juana/BEUCKER, Veronica/MARTÍN LUENGO, Paloma/VOIGT, Burkhard/WIENER, Bibiana (¹2010-2019): *Caminos neu A1, Lehr- und Arbeitsbuch, Spanisch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- GÖRRISSEN, Margarita/HÄUPTLE-BARCELÓ, Marianne/SÁNCHEZ BENITO, Juana/WIENER, Bibiana (¹2009-2013): *Caminos neu B1, Lehr- und Arbeitsbuch, Spanisch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- GÖRRISSEN, Margarita/HÄUPTLE-BARCELÓ, Marianne/SÁNCHEZ BENITO, Juana/WIENER, Bibiana; unter Mitarbeit von: BEUCKER, Veronica/MARTÍN LUENGO, Paloma/VOIGT, Burkhard (¹2010-2014): *Caminos neu A2, Lehr- und Arbeitsbuch, Spanisch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- GREEN, Bert F. (1956): A method of scalogram analysis using summary statistics. In: *Psychometrika* 21/1, S. 79-88.

- GREENBERG, Joseph H. (1963): Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In: GREENBERG, Joseph H. (Hrsg.): *Universals of language: report of a conference held at Dobbs Ferry, New York, April 13 - 15, 1961*. Cambridge, MA: MIT Press, S. 58-90.
- GREGG, Kevin R. (1996): The logical and developmental problems of second language acquisition. In: RITCHIE, William C./BHATIA, Tej K. (Hrsg.): *Handbook of second language acquisition*. San Diego [u.a.]: Academic Press, S. 49-81.
- GREGG, Kevin R. (1999): Rezension zu:
PIENENMANN, Manfred (1998): *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
In: *The Clarion: Eurosia* 5/1, S. 10-17.
- GUIJARRO-FUENTES, Pedro (2012): The acquisition of interpretable features in L2 Spanish: personal a. In: *Bilingualism: language and cognition* 15/4, S. 701-720.
- GUTTMAN, Louis (1944): A basis for scaling qualitative data. In: *American Sociological Review* 9/2, S. 139-150.
- GUY, Gregory R. (1980): Variation in the group and the individual: the case of final stop deletion. In: LABOV, William (Hrsg.): *Locating language in time and space*. New York, NY [u. a.]: Academic Press, S. 1-36.
- HABERZETTL, Stefanie (2005): *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag [zugleich Dissertation, Universität Potsdam].
- HÅKANSSON, Gisela (2001): Against Full Transfer - evidence from Swedish learners of German. In *Working Papers* 48, Lund University, Department of Linguistics, S. 67-86.
- HÅKANSSON, Gisela/PIENEMANN, Manfred/SAYEHLI, Susan (2002): Transfer and typological proximity in the context of second language processing. In: *Second Language Research* 18/3, S. 250-273.
- HAMMARBERG, Björn (1996): Examining the processability hierarchy: the case of adjective agreement in L2 Swedish. In: KELLERMAN, Eric/WELTENS, Bert/BONGAERTS, Theo (Hrsg.): *Eurosia 6: a selection of papers [= Toegepaste taalwetenschap in artikelen 55/1]*, S. 75-88.
- HAMMARBERG, Björn (2009): *Processes in Third Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- HAWKINS, Roger (2001): *Second Language Syntax: A Generative Introduction*. Oxford [u.a.]: Blackwell.

- HINGER, Barbara (2001): *Intensiv versus extensiv: der Faktor Zeitverteilung im schulischen Fremdsprachenerwerb am Beispiel des Spanischen*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Bereich III: Fremdsprachen (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum), ZSE-Report 56 [zugleich Dissertation an der Universität Innsbruck, 2000].
- HINGER, Barbara (2011): *Sprache lehren – Sprache überprüfen – Sprache erwerben: Empirie- und theoriebasierte Einsichten in den schulischen Spanischunterricht: eine Fallstudie*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- HOLTUS, Günter/METZELTIN, Michael/SCHMITT, Christian (2001): *Lexikon der romanischen Linguistik (LRL), Band/Volume 1, 2: Methodologie (Sprache in der Gesellschaft / Sprache und Klassifikation / Datensammlung und -verarbeitung)*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- HUDSON, Thom (1993): Nothing does not equal zero: Problems with applying developmental sequence findings to assessment and pedagogy. In: *Studies in Second Language Acquisition* 15/4, S. 461-493.
- HULSTIJN, Jan H. (1987): *Onset and development of grammatical features: two approaches to acquisition orders*. La Trobe University, Melbourne: Interlanguage Conference [Konferenzbeitrag].
- HULSTIJN, Jan H./DE GRAAFF, Rick (1994): Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. In: *AILA Review* 11, S. 97-112.
- JACKSON, Jay M. (1949): A simple and more rigorous technique for scale analysis. In: *A Manual of Scale Analysis, Part II*. Montreal: McGill University.
- JACKENDOFF, Ray S. (1983): *Semantics and cognition*. Cambridge, MA [u. a.]: MIT Press.
- JAKOBSON, Roman (¹1968): *Child language, aphasia and phonological universals*. Den Haag [u.a.]: Mouton.
- JANSEN, Louise M. (1991): The development of word order in natural and formal German second language acquisition. In: *Australian Working Papers in Language Development* 5, S. 1-42.
- JESSNER, Ulrike/ALLGÄUER-HACKL, Elisabeth/HOFER, Barbara (2016): Emerging multilingual awareness in educational contexts: from theory to practice. In: *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 72/2, S. 157-182.
- JOHNSTON, Malcolm (1985): *Syntactic and morphological progressions in learner English: a research report*. Canberra: Commonwealth Department of Immigration and Ethnic Affairs.

- JOHNSTON, Malcolm (1995): Stages of the Acquisition of Spanish as a Second Language.
In: *Australian Studies in Language Acquisition (ASLA)* 4, S. 1-28.
- JOSEPH, John E. (2010): Chomsky's atavistic revolution (with a little help from his enemies).
In: KIBBEE, Douglas A. (Hrsg.): *Chomskyan (r)evolutions*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, S. 1-18.
- JUNGEN, Oliver /LOHNSTEIN, Horst (¹2006): *Einführung in die Grammatiktheorie*. Stuttgart: UTB GmbH.
- KAPLAN, Ronald M. (1972) Augmented transition networks as psychological models of sentence comprehension. In: *Artificial Intelligence* 3, S. 77-100.
- KAPLAN, Ronald M./BRESNAN, Joan (1982): Lexical-Functional Grammar: a formal system for grammatical representation. In: BRESNAN, Joan (Hrsg.) *The mental representation of grammatical relations*. Cambridge, MA [u.a.]: MIT Press, S. 173-281.
- KARMILOFF-SMITH, Annette (1986): From meta-processes to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data. In: *Cognition* 23/2, S. 95-147.
- KAWAGUCHI, Satomi (2005): Argument structure and syntactic development in Japanese as a second language. In: PIENEMANN, Manfred (Hrsg.): *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company, S. 253-298.
- KAWAGUCHI, Satomi/DI BIASE, Bruno (2012): Acquiring procedural skills in L2: Processability Theory and skill acquisition. In: *Studies in Language Sciences* 11, S. 68-95.
- KELLERMANN, Eric (1983): Now you see it, now you don't. In: GASS, Susan M./SELINKER, Larry (Hrsg.): *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, S. 112-134.
- KEMPEN, Gerard/HOENKAMP, Edward (1987): An incremental procedural grammar for sentence formulation. In: *Cognitive Science* 11/2, S. 201-258.
- KLEIN, Wolfgang/PERDUE, Clive (1992): *Utterance structure: developing grammars again*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
- KLEIN GUNNEWIEK, Lianne (2000): *Sequenzen und Konsequenzen: zur Entwicklung niederländischer Lerner im Deutschen als Fremdsprache*. Amsterdam [u.a.]: Rodopi.
- KLIMA, Edward S./BELLUGI, Ursula (1966): Syntactic Regulation in the Speech of Children. In: LYONS, John/WALES, Roger J. (Hrsg.): *Psycholinguistics Papers: The proceedings of the 1966 Edinburgh conference*. Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 183-208.

- KLUCKHOHN, Clyde/MURRAY, Henry A. (²1953): Personality formation: the determinants. In: KLUCKHOHN, Clyde/MURRAY, Henry A./ SCHNEIDER, David S. (Hrsg.): *Personality in nature, society and culture*. New York, NY: Alfred A. Knopf, S. 53-70.
- KÖNIG, Ekkehard/GAST, Volker (³2012): *Understanding English-German Contrasts*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- KRASHEN, Stephen D. (1980): The input hypothesis. In: ALATIS, James E. (Hrsg.): *Current Issues in Bilingual Education*. Washington, DC: Georgetown University Press, S. 168-180.
- KRASHEN, Stephen D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, Stephen D. (1982): *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press
online unter:
http://www.sdcrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
(letzter Zugriff 04.01.2020, 15:08)
- LABOV, William (1971). Methodology. In: DINGWALL, William O. (Hrsg.): *A survey of linguistic science*. College Park, MD: Linguistics Program/University of Maryland, S. 412-491.
- LABOV, William (1972a): *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- LABOV, William (1972b): The internal evolution of linguistic rules. In: STOCKWELL, Robert P./MACAULEY, Ronald K. (Hrsg.): *Linguistic change and generative theory*. London/Bloomington: Indiana University Press, S. 101-171.
- LABOV, William (1973). The boundaries of words and their meanings. In: BAILEY, Charles-James N./SHUY, Roger W. (Hrsg.): *New ways of analyzing variation in English*. Washington, DC: Georgetown University Press, S. 340-373.
- LANTOLF, James P. (2000): Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, James P. (Hrsg.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford [u.a.]: Oxford University Press, S. 1-26.
- LARSEN-FREEMAN, Diane (2011): A complexity approach to second language development/acquisition. In: ATKINSON, Dwight (Hrsg.): *Alternative approaches to second language acquisition*. Abingdon [u.a.]: Routledge, S. 48-72.
- LARSEN-FREEMAN, Diane/LONG, Michael H. (¹1994): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London [u.a.]: Longman.

- LENZING, Anke (2004): Analyse von Lehrwerken für den Englischunterricht in der Grundschule. In: *FMF-Landesverband Schleswig-Holstein*, Mitteilungsblatt August 2004, S. 36-41.
Von der Autorin zur Verfügung gestellt unter www.fmks-online.de
(letzter Zugriff: 11.01.2020, 20:26)
- LE PAGE, Robert B./TABOURET-KELLER, Andrée (1985): *Acts of identity: creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge [u. a.]: Cambridge University Press.
- LEVELT, William J. M. (1989): *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- LIBON, David J./BOGDANOFF, Bruce/CLOUD, Blaine S./SKALINA, Stefan/GIOVANNETTI, Tania/GITLIN, Heather L./BONAVITA, John (1998): Declarative and procedural learning, quantitative measures of the hippocampus, and subcortical white alterations in Alzheimer's disease and ischaemic vascular dementia. In: *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology* 20/1, S. 30-41.
- LIGHTBOWN, Patsy M. (1998): The importance of timing in focus on form. In: DOUGHTY, Catherine/WILLIAMS, Jessica (Hrsg.): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge [u. a.]: Cambridge University Press, S. 177-196.
- LINKE, Angelika/NUSSBAUMER, Markus/PORTMANN, Paul R. (³1996): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- LOCKE, John/RAND, Benjamin (Hrsg.) (2013 [1690]): *An Essay Concerning the Understanding, Knowledge, Opinion, and Assent [sic!]*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- LOEWEN, Shawn/GASS, Susan M. (2009): The Use of Statistics in L2 Acquisition Research. In: *Language Teaching* 42/2, S. 181-196.
- LONG, Michael H. (1985): A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-Based Language Teaching. In: HYLSTENSTAM, Kenneth/PIENEMANN, Manfred (Hrsg.): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters (18), S. 77-99.
- LONG, Michael H. (¹1987): Instructed interlanguage development. In: BEEBE, Leslie M. (Hrsg.): *Issues in second language acquisition: multiple perspectives*. Cambridge, MA: Newbury House, S. 115-141.
- LONG, Michael H. (1989): Task, group and task-group interactions. In: *University of Hawai'i Working Papers in ESL* 8/2, S. 1-26.

- LONG, Michael H. (1991): Focus on Form: a design feature in language teaching methodology. IN: DE BOT, Kees/GINSBERG, Ralph B./KRAMSCH, Claire J. (Hrsg.): *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam [u.a.]: John Benjamins Publishing Company, S. 39-52.
- LONG, Michael H. (1996): The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In: RITCHIE, William C./BHATIA, Tej K. (Hrsg.): *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, S. 413-468.
- MCIVER, John P./CARMINES, Edward G. (1981): *Unidimensional Scaling*. Newbury Park, CA [u. a.]: Sage Publications.
- MCLAUGHLIN, Barry (1987): *Theories of second-language learning*. London [u.a]: Edward Arnold.
- MCMANUS, Kevin/MARSDEN, Emma (2017): L1 explicit instruction can improve L2 online and offline performance. In: *Studies in Second Language Acquisition* 39/3, S. 459-492.
- MACKEY, Alison (1999): Input, interaction, and second language development: an empirical study of question formation in ESL. In: *Studies in Second Language Acquisition* 21/4, S. 557-587.
- MATTHEI, Edward H./ROEPER, Thomas (1983): *Understanding and producing speech*. London: Fontana Press.
- MEERHOLZ-HÄRLE, Birgit/TSCHIRNER, Erwin (2001): Processability Theory: Eine empirische Untersuchung. In: AGUADO, Karin/RIEMER, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Schriftenreihe Perspektiven Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 155-175.
 Von den Autoren zur Verfügung gestellt und in dieser Arbeit zitiert nach:
https://www.researchgate.net/publication/308793755_Processability_theory_Eine_empirische_Untersuchung (letzter Zugriff: 11.01.2020, 20:23)
- MEISEL, Jürgen M. (1991): Principles of Universal Grammar and strategies of language use: on some similarities and differences between first and second language acquisition. In: EUBANK, Lynn (Hrsg.): *Point Counterpoint: Universal Grammar in the second language*. Amsterdam [u.a.]: John Benjamins Publishing Company, S. 231-276.
- MEISEL, Jürgen M./CLAHSEN, Harald/PIENEMANN, Manfred (1981): On determining developmental stages in natural second language acquisition. In: *Studies in Second Language Acquisition* 3/2, S. 109-135.
- MEISER, Gerhard (2006): *Historische Laut- und Formenlehre der lateinischen Sprache*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- MEIßNER, Franz-Joseph (1998): Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: das mehrsprachige mentale Lexikon. In: MEIßNER, Franz-Joseph/REINFRIED, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrung mit romanischen Fremdsprachen [Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]*. Tübingen: Narr, S. 45-67.
- Memory, Britannica Online Academic Edition (Lexikoneintrag vom 08.01.2020). In: *Encyclopaedia Britannica*. Online unter: <https://academic-eb-com.uaccess.univie.ac.at/levels/collegiate/article/memory/109427> (letzter Zugriff: 11.08.2020, 20:36)
- MONTRUL, Silvina (2008): *Incomplete acquisition in bilingualism: re-examining the age factor*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- MÖHLE, Dorothea/RAUPACH, Manfred (1993): Ausdrucksschwierigkeiten als Merkmal von Lernaltersprache: Sprachproduktion fortgeschrittener Lerner des Französischen. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 22, S. 109-128.
- MÜLLER-LANCÉ, Johannes (2003): *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb: Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg.
- NAGY, Naomi/MOISSET, Christine/SANKOFF, Gillian (1996): On the acquisition of variable phonology in L2. In: *University of Pennsylvania working papers in linguistics* 3.1, S. 111-126.
- NORDENSTAM, Kerstin (1979): *Svenskan i Norge: språklig variation hos svenska invandrare i Bergen* = [The Swedish language in Norway: language variation among Swedish immigrants in Bergen]. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis [Dissertation].
- NORRIS, John/ORTEGA, Lourdes (2003): Defining and measuring SLA. In: DOUGHTY, Catherine J./LONG, Michael H. (Hrsg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, S. 717-771.
- NORTON, Bonny (2000): *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow [u.a.]: Longman.
- NUNAN, David (1994): Linguistic theory and pedagogic practice. In: ODLIN, Terence (Hrsg.): *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 253-270.
- O'GRADY, William (2008): Innateness, universal grammar, and emergentism. In: *Lingua (International Review of General Linguistics)* 118, Amsterdam: Elsevier Science Direct, S. 620-631.
- ORTEGA, Lourdes (2009): *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.

- PALLOTTI, Gabriele (2007): An operational definition of the emergence criterion.
In: *Applied Linguistics* 28/3, S. 361-382.
- PARADIS, Michel (1987): *The assessment of bilingual aphasia*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- PARADIS, Michel (1994): Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism and SLA. In: ELLIS, Nick C. (Hrsg.): *Implicit and explicit learning of languages*. London [u.a.]: Academic Press, S. 393-419.
- PAVESI, Maria (1984): The acquisition of relative clauses in a formal and in an informal setting: further evidence in support of the markedness hypothesis. In: SINGLETON, David M./LITTLE, D (Hrsg.) *Language learning in formal and informal contexts*. Dublin: IRAAL (Irish Association for Applied Linguistics), S. 151-163.
- PAVESI, Maria (1986): Markedness, discursal modes, and relative clause formation in a formal and an informal context. In: *Studies in Second Language Acquisition* 8/1, S. 38-55.
- PAVONE, James (1980): *Implicational scales and English dialectology*. Bloomington: Indiana University, Department of English [Dissertation].
- PIAGET, Jean (1970): *Genetic Epistemology* [Übersetzung von DUCKWORTH, Eleanor]. New York, NY: Columbia University Press.
- PICA, Teresa/KANAGY, Ruth/FALODUN, Joseph (1993): Choosing and using communication tasks for second language instruction and research. In: CROOKES, Graham/GASS, Susan M. (Hrsg.): *Tasks and language learning: integrating theory and practice*. Clevedon [u. a.]: Multilingual Matters, S. 9-34.
- PIENEMANN, Manfred (1981): *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn: Bouvier.
- PIENEMANN, Manfred (1984): Psychological constraints on the teachability of languages. In: *Studies in Second Language Acquisition* 6/2, S. 186-214.
- PIENEMANN, Manfred (1989): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: *Applied Linguistics* 10, S. 52-79.
- PIENEMANN, Manfred (1998a): Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition: Processability Theory and generative entrenchment. In: *Bilingualism: language and cognition* 1/1, S. 1-20.
- PIENEMANN, Manfred (1998b): A focus on processing. In: *Bilingualism: language and cognition* 1/1, S. 36-38.
- PIENEMANN, Manfred (1999): Antwort auf die Rezension von GREGG, Kevin R. [siehe oben] In: *The Clarion: Eurosla* 5/1, S. 18-23.

- PIENEMANN, Manfred (2015): An outline of Processability Theory and its relationship to other approaches to SLA. In: *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics* 65/1, S. 123-151.
- PIENEMANN, Manfred/DI BIASE, Bruno/KAWAGUCHI, Satomi (2005): Extending Processability Theory. In: PIENEMANN, Manfred (Hrsg.): *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company, S. 199-251.
- PIENEMANN, Manfred/DI BIASE, Bruno/KAWAGUCHI, Satomi/HÅKANSSON, Gisela (2005): Processability, typological distance and L1 transfer. In: PIENEMANN, Manfred (Hrsg.): *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company, S. 85-116.
- PIENEMANN, Manfred/JOHNSTON, Malcolm (1987): Factors influencing the development of language proficiency. In: NUNAN, David (Hrsg.): *Applying second language acquisition research*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre, S. 45-141.
- PIENEMANN, Manfred/LENZING, Anke (³2020): Processability Theory. In: VAN PATTEN Bill/KEATING, Gregory D./WULFF, Stefanie (Hrsg.): *Theories in Second Language Acquisition: an introduction*. New York, NY [u.a.]: Routledge, S. 162-191.
- PIENEMANN, Manfred/LENZING, Anke/KEßLER, Jörg-Ulrich (2016): Testing the Developmentally Moderated Transfer Hypothesis: The initial state and the role of L2 in L3 acquisition. In: KEßLER, Jörg-Ulrich/LENZING, Anke/LIEBNER, Matthias (Hrsg.): *Developing, Modelling and Assessing Second Languages*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company, S. 79-98.
- PIENEMANN, Manfred/MACKEY, Alison (1993): An empirical study of children's ESL development and rapid profile. In: MCKAY, Penny (Hrsg.): *ESL development: language and literacy in schools: documents on bandscale development and language acquisition, Volume 2*. Deakin, ACT: National Languages and Literacy Institute of Australia, S. 115-259.
- PINKER, Steven (1984): *Language learnability and language development*. Cambridge, MA [u.a.]: Harvard University Press.
- POCKLINGTON, Jackie (1990): *Charles Carpenter Fries: The Humanist, the Linguist, the Teacher; A comparison with Leonard Bloomfield*. Wilhelmsfeld: Egert.
- POLIO, Charlene/GASS, Susan M. (1997): Replication and reporting: a commentary. In: *Studies in Second Language Acquisition* 19/4, S. 499-508.
- POLITZER, Robert L. (1976): The implicational relation paradigm in language acquisition. In: JUILLAND, Alphonse G. (Hrsg.): *Linguistic studies offered to Joseph Greenberg: on the occasion of his sixtieth birthday*. Saratoga, CA: Anna Libri & Co., S. 123-135.

- QUINTILIANUS, Marcus Fabius/BUTLER, Harold E. (Hrsg.) (1920): *Quintilian: Institutio oratoria. Books I-III*. Cambridge, MA [u.a.]: Harvard University Press [Loeb Classical Library].
- RAHKONEN, Matti/HÅKANSSON, Gisela (2008): Production of written L2-Swedish – processability or input frequencies? In: KEßLER, Jörg-Ulrich (Hrsg.): *Processability approaches to second language development and second language learning*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Press, S. 135-161.
- RAUPACH, Manfred (1994): Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: BÖRNER, Wolfgang/VOGEL, Klaus (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: Das mentale Lexikon*. Tübingen: Narr, S. 19-37.
- RICHARDS, Jack C./SCHMIDT, Richard W. (⁴2013): *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. New York, NY [u.a.]: Routledge.
- RICKFORD, John R. (1979): *Variation in a creole continuum: quantitative and implicational approaches*. University of Pennsylvania [Dissertation].
- RICKFORD, John R. (1991): Variation theory: implicational scaling and critical age limits in models of linguistic variation, acquisition and change. In: HUEBNER, Thom/FERGUSON, Charles A. (Hrsg.): *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company, S. 225-246.
- RICKFORD, John R. (¹2002): Implicational scales. In: CHAMBERS, Jack K./TRUDGILL, Peter/SCHILLING-ESTES, Natalie (Hrsg.): *The handbook of language variation and change*. Oxford: Blackwell, S. 142-167.
- RICKHEIT, Gert/STROHNER, Hans (1993): *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung: Modelle, Methoden, Ergebnisse*. Tübingen [u.a.]: A. Francke Verlag.
- ROHDE, Andreas (1997): *Verbflexion und Verbsemantik im natürlichen L2-Erwerb*. Tübingen: Narr.
- SANKOFF, Gillian (1974). A quantitative paradigm for the study of communicative competence. In: BAUMAN, Richard/SHERZER, Joel (Hrsg.): *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 18-49.
- SCHLAK, Torsten † (2002): Die ‚teachability‘- Hypothese. Ein kritischer Überblick und neue Entwicklungen. In: *Babylonia: rivista per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue* 02/4, S. 40-44.
- SCHMIDT, Richard W. (1990): The role of consciousness in second language learning. In: *Applied Linguistics* 11/2, S. 129-158.
- SCHMIDT, Richard W. (2001): Attention. In: ROBINSON, Peter J. (Hrsg.): *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 3-32.

- SCHUMANN, John H. (1978): The acculturation model for second-language acquisition. In: GINGRAS, Rosario C. (Hrsg.): *Second-Language Acquisition & Foreign Language Teaching*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, S. 27-50.
- SCHWARTZ, Bonnie D. (1998): The second language instinct. In: *Lingua* 106, S. 133-160.
- SCHWARTZ, Bonnie D./SPROUSE, Rex A. (1994): Word order and nominative case in non-native language acquisition. A longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. In: HOEKSTRA, Teun/SCHWARTZ Bonnie D. (Hrsg.): *Language acquisition studies in generative grammar*. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company, S. 317-368.
- SCHWARTZ, Bonnie D./SPROUSE, Rex A. (1996): L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. In: *Second Language Research* 12/1, S. 40-72.
- SCHWARTZ, Bonnie D./SPROUSE, Rex A. (2000): When Syntactic Theories Evolve: Consequences for L2 Acquisition Research. In: ARCHIBALD, John (Hrsg.): *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. Malden, MA: Blackwell, S. 156-186.
- SCHWARZE, Christoph/DE ALENCAR, Leonel F. (2016): *Lexikalisch-funktionale Grammatik: eine Einführung am Beispiel des Französischen mit computerlinguistischer Implementierung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- SELINKER, Larry (1972): Interlanguage. In: *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)* 10, S. 219-231.
- SELINKER, Larry/DOUGLAS, Dan (1985): Wrestling with 'context' in interlanguage theory. In: *Applied Linguistics* 6, S. 190-204.
- SHARWOOD SMITH, Michael/TRUSCOTT, John (2005): Stages or continua in second language acquisition: A MOGUL solution. In: *Applied Linguistics* 26/2, S. 219-240.
- SIMPSON, Jane H. (1991): *Warlpiri Morpho-Syntax: A Lexicalist Approach*. Dordrecht/Boston: Kluwer Academic Publishers.
- SOMMER, Martin/GRAFMAN, Jordan/CLARK, Kim/HALLETT, Mark (1999): Learning in Parkinson's disease: eyeblink conditioning, declarative learning, and procedural learning. In: *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry* 67/1, S. 27-34.
- SOMMERFELDT, Kathrin (2016): Verfügen über die sprachlichen Mittel: Spracharbeit in Zeiten der Kompetenzorientierung. In: *Der fremdsprachliche Unterricht: Spanisch* 55, Seelze: Friedrich Verlag, S. 4-11.
- SPADA, Nina/LIGHTBOWN, Patsy M. (1999): Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition. In: *Modern Language Journal* 83/1, S. 1-22.

- SPINNER, Patti (2011): Second language assessment and morphosyntactic development. In: *Studies in Second Language Acquisition* 33/4, S. 529-561.
- STOLZ, Walter/BILLS, Garland D. (1968): *An investigation of the standard-nonstandard dimension of Central Texan English*. Austin, TX: University of Texas, Child Development Evaluation and Research Center.
- TANZMEISTER, Robert (2008): Lehren – Lernen – Motivation. Zu Grundfragen der Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung. In: TANZMEISTER, Robert (Hrsg.): *Lehren, Lernen, Motivation: Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Praesens Verlag, S. 15-44.
- TARONE, Elaine (1983): On the variability of interlanguage systems. In: *Applied Linguistics* 4, S. 142-164.
- TARONE, Elaine/LIU, Guo-Qiang (1995): Situational context, variation, and second language acquisition theory. In: COOK, Guy/SEIDLHOFER, Barbara (Hrsg.): *Principle & Practice in Applied Linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson*. Oxford [u.a.]: Oxford University Press, S. 107-124.
- THEISEN, Joachim (2016): *Kontrastive Linguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- THOMAS, Margaret (1998): Programmatic ahistoricity in second language acquisition theory. In: *Studies of Second Language Acquisition* 20/3, S. 387-405.
- THOMAS, Margret (2013): History of the study of second language acquisition. In: HERSCHENSOHN, Julia/YOUNG-SCHOLTEN, Martha (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press, S. 26-45.
- TIPPETS, Ian (2011): Differential Object Marking: quantitative evidence for underlying hierarchical constraints across Spanish dialects. In: ORTIZ LÓPEZ, Luis A. (Hrsg.): *Selected proceedings of the 13th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, S. 107-117.
- TOMASELLO, Michael (1995): Language is not an instinct.
Rezension zu:
PINKER, Steven (1994): *The language instinct: how the mind creates language*. New York, NY: William Morrow.
In: *Cognitive Development* 10, S. 131-156.
- TOTH, Zuzana (2018): *Tense and aspect in Italian interlanguage: the influence of lexical aspect and discourse grounding on the development of tense and aspect marking*. Wien: Universität Wien [Dissertation].
- TOWELL, Richard/HAWKINS, Roger (1994): *Approaches to second language acquisition*. Clevedon, [u.a.]: Multilingual Matters.

- TRUDGILL, Peter (1986): *Dialects in Contact*. Oxford/New York, NY: Basil Blackwell.
- TSCHIRNER, Erwin (1999): Lernergrammatiken und Grammatikprogression. In: SKIBITZKI, Bernd/WOTJAK, Barbara (Hrsg.): *Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Helbig zum 70. Geburtstag*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 227-240.
- VAINIKKA, Anne/YOUNG-SCHOLTEN, Martha (1994): Direct access to X-bar theory: evidence from Korean and Turkish adults learning German. In: HOEKSTRA, Teun/SCHWARTZ, Bonnie D. (Hrsg.): *Language acquisition studies in generative grammar*. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company, S. 265-316.
- VAINIKKA, Anne/YOUNG-SCHOLTEN, Martha (1996): Gradual development of L2 phrase structure. In: *Second Language Research* 12, S. 7-39.
 Von den Autorinnen zur Verfügung gestellt unter:
https://www.researchgate.net/publication/246338117_Gradual_development_of_L2_phrase_structure (letzter Zugriff: 21.06.2020, 19:21)
- VAN VLACK, Steven P. (2008): Rezension zu:
 PIENEMANN, Manfred (Hrsg.) (2005): *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
 In: *RELC [=Regional English Language Center] Journal* 39/3, S. 395–397.
- VARCHI, Benedetto (1804 [1570]): *L'Ercolano: dialogo; nel quale si ragiona delle lingue, ed in particolare della Toscana e della Fiorentina*. 1. Mailand: Società Tipografica de' Classici Italiani.
- VIGLIOCCO, Gabriella/BUTTERWORTH, Brian/GARRETT, Merrill F. (1996): Subject-verb agreement in Spanish and English: differences in the role of conceptual constraints. In: *Cognition* 61, S. 261-298.
- VIGLIOCCO, Gabriella/NICOL, Janet (1998): Separating hierarchical relations and word order in language production: is proximity concord syntactic or linear? In: *Cognition* 68/1, S. B13-B29.
- WESTMORELAND, R. (1983): *L2 German acquisition by instructed adults*. Hawai'i, HI: University of Hawai'i at Mānoa [unveröffentlichte Masterarbeit].
- WEXLER, Kenneth (1982): A principle theory for language acquisition. In: WANNER, Eric/GLEITMAN, Lila R. (Hrsg.): *Language acquisition: the state of the art*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press, S. 288-315.
- WHITE, Lydia (1985): The pro-drop parameter in adult second language acquisition. In: *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics* 35/1, S. 47-61.
- WHITE, Lydia (1987): Against comprehensible input: the Input Hypothesis and the development of L2 competence. In: *Applied Linguistics* 8, S. 95-110.

- WHITE, Lydia (1989): *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
- WHITE, Lydia (1990): Another look at the logical problem of foreign language learning: a reply to Bley-Vroman. In: *Linguistic Analysis* 20, S. 51-62.
- WHITE, Lydia (1991): Second Language Competence versus Second Language Performance: UG or Processing Strategies. In: EUBANK, Lynn (Hrsg.): *Point Counterpoint: Universal Grammar in the second language*. Amsterdam [u.a.]: John Benjamins Publishing Company, S. 167-189.
- WHITE, Lydia (2003): *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.
- WHITE, Lydia/GENESEE, Fred (1996): How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. In: *Second Language Research* 12/3, S. 233-265.
- WILLIAMS, Jessica/EVANS, Jacqueline (1998): What kind of focus and on which forms? In: DOUGHTY, Catherine/WILLIAMS, Jessica (Hrsg.): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge [u. a.]: Cambridge University Press, S. 139-155.
- WIMSATT, William C. (1986): Developmental constraints, generative entrenchment, and the innate-acquired distinction. In: BECHTEL, William (Hrsg.): *Integrating scientific disciplines*. Dordrecht [u. a.]: Martinus Nijhoff Publishers, S. 185-208.
- ZHANG, Yanyin (2004): Processing constraints, categorial analysis, and the second language acquisition of the Chinese adjective suffix –de (ADJ). In: *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics* 54/3, S. 437-468.
- ZHANG, Yanyin (2005): Processing and formal instruction in the L2 acquisition of five Chinese grammatical morphemes. In: PIENEMANN, Manfred (Hrsg.): *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company, S. 155-177.

7. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1	Tabelle zu den Ansätzen des <i>parametrisation approach</i> , des <i>functionalism</i> und des Konstruktivismus	- 40 -
Abbildung 2	Zur Rolle der <i>UG</i> und der <i>strategies</i> im L1- und L2-Erwerb	- 43 -
Abbildung 3	Eine alternative Darstellung des L1 und L2- Erwerbs (PIENEMANN 1998: 310)	- 44 -
Abbildung 4	Das Sprachmodell nach LEVELT (1989: 9)	- 55 -
Abbildung 5	Die Argumente <i>agent</i> , <i>theme</i> und <i>goal</i> für das Verb <i>give</i> (PIENEMANN 1998: 63)	- 57 -
Abbildung 6	Die <i>constituent structure</i> von <i>Peter owns a dog</i> (PIENEMANN 1998: 94)	- 64 -
Abbildung 7	Die Lexikoneinträge von <i>Peter owns a dog</i> (PIENEMANN 1998: 94)	- 65 -
Abbildung 8	Die <i>functional structure</i> von <i>Peter owns a dog</i> (PIENEMANN 1998: 95)	- 66 -
Abbildung 9	Die <i>constituent structure</i> von <i>This man owns many dogs</i> (cf. PIENEMANN 1998: 112)	- 68 -
Abbildung 10	Die Lexikoneinträge von <i>This man owns many dogs</i> (PIENEMANN 1998: 112)	- 68 -
Abbildung 11	Die <i>functional structure</i> von <i>This man owns many dogs</i> (cf. PIENEMANN 1998: 112; cf. BRESNAN et al. 2016 ² : 48)	- 68 -
Abbildung 12	Syntaktische Information zum Affix -s der 3. Person Singular im Englischen (PIENEMANN 1998: 113f.; ergänzt durch BRESNAN et al. 2016 ² : 54)	- 71 -
Abbildung 13	Transfer des Wertes <i>SUBJ PERSON</i> aus dem Lexikon in die <i>f-structure</i> (BRESNAN et al. 2016 ² : 58)	- 71 -
Abbildung 14	Lexikoneintrag für <i>suchte</i> (PIENEMANN 1998: 114)	- 72 -
Abbildung 15	Die Hierarchie der <i>processing procedures</i> (cf. PIENEMANN 1998: 7,9,79 (sic!); cf. HINGER 2001: 46f.)	- 75 -
Abbildung 16	<i>Accuracy</i> und <i>Development</i> (PIENEMANN 1998: 137; PIENEMANN/KEßLER 2014: 237)	- 83 -
Abbildung 17	Zwei Darstellungen einer <i>a-structure</i> (PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 212)	- 92 -
Abbildung 18	Die <i>a-structure</i> von <i>piacere</i> (PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 222f.)	- 94 -
Abbildung 19	Mapping der <i>a-structure</i> auf die <i>f-structure</i> von <i>fer ruire</i> (ALSINA 1997: 216; PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 244)	- 97 -
Abbildung 20	Mapping der <i>a-structure</i> auf die <i>f-structure</i> von <i>fer escriure</i> (ALSINA 1997: 216; PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI 2005: 244)	- 98 -
Abbildung 21	Komprimierte Gesamtdarstellung dreier Entwicklungssequenzen für Spanisch als L2 (cf. PIENEMANN 1998; cf. JOHNSTON 1995; cf. DI BIASE/HINGER 2015: 234-239)	- 103 -
Abbildung 22	Vorläufige Einordnung der Nebensatztypen 1 und 2 (nach HINGER 2001: 49, 52f.)	- 120 -
Abbildung 23	Rekonstruierte Auswertungstabelle inklusive der Ergänzungen des Reflexivums (cf. JOHNSTON 1995) und der Nebensatztypen 1 und 2 (cf. HINGER 2001)	- 123 -

Abbildung 24	Schematische Darstellung der Veränderung des Vokalkerns von Wörtern (wie z.B. von <i>ham</i> zu <i>hem</i>) in verschiedenen geographischen Umgebungen (BAILEY 1973b: 158; nach LABOV 1971: 427)	- 129 -
Abbildung 25	Übersicht des Datencorpus	- 135 -
Abbildung 26	Auswertungstabelle Gruppe 1 (gelb) S1-S12	- 140 -
Abbildung 27	Auswertungstabelle Gruppe 2 (orange) S13-S24	- 141 -
Abbildung 28	Auswertungstabelle Gruppe 3 (rot) S25-S43	- 142 -
Abbildung 29	Auswertungstabelle Gruppe 4 (rosa) S44-S68	- 143 -
Abbildung 30	Auswertungstabelle Gruppe 5 (blau) S69-S76	- 144 -
Abbildung 31	Auswertungstabelle Gruppe 6 (grün) S77-S96	- 145 -
Abbildung 32	Umordnung der Strukturen zur Pluralmarkierung	- 158 -
Abbildung 33	Aus Lerner aussagen rekonstruierte Entwicklungssequenz für den Nebensatztyp 2 mit <i>subjuntivo</i> für Spanisch als L2/LZ	- 163 -

8. RESUMEN EN ESPAÑOL

*„Y no por esto quiero inferir que no sea loable este ejercicio del traducir,
porque en otras cosas peores se podría ocupar el hombre
y que menos provecho le trujesen.“*
aus Don Quijote de la Mancha, segunda parte, capítulo 62

Capítulo 1: Prefacio a los docentes

El título alemán de esa tesis se podría traducir como *„Saber, organizar, conocer – saber organizar los conocimientos lingüísticos. Sobre la importancia de la Processability Theory para las clases de ELE en escuelas secundarias en Baja Austria.“* Este trabajo representa un intento de encontrar un orden más efectivo en el que los alumnos y las alumnas adquieran ciertos conocimientos gramaticales aprendiendo y estudiando español como lengua extranjera (en acuerdo con el plan de estudios para escuelas secundarias en todo el país de Austria). Según la *Processability Theory* (cf. PIENEMANN 1998, 2005), es posible reconstruir una secuencia del desarrollo de estructuras gramaticales a partir de investigar sobre expresiones y textos de un grupo determinado de personas. El hecho de que una estructura gramatical puede ser procesada y elaborada correctamente por los alumnos y las alumnas del grupo depende de diversos factores: de las características del grupo (niños o adultos, alumnos o estudiantes), de las lenguas que ya saben hablar, de las condiciones del entorno (curso voluntario, escuela, universidad, migración), de los docentes y profesores y su gestión del programa y sobre todo de los manuales y materiales didácticos. El propósito de esta tesis es reconstruir otra secuencia de desarrollo mediante el análisis de textos escritos que alumnos y alumnas de ELE en Baja Austria realizaron durante un examen. El resultado de la tarea debe ser una secuencia ‘personalizada’ que representa detalladamente los conocimientos lingüísticos tal y como se desarrollan con una cierta organización en la mente de los alumnos austriacos/las alumnas austriacas. Al compararla con otros estudios, sobre todo con la de HINGER (cf. 2001) que también se refiere a las clases de alumnos/alumnas de ELE en Austria, quizá se puedan encontrar diferencias sutiles y descubrimientos nuevos que después permitan mejorar y profesionalizar manuales y materiales para la enseñanza. Esa actitud abierta respecto a la investigación y a la enseñanza implica que se anime y exhorto tanto a los investigadores como a los docentes a que intercambien sus resultados, opiniones y experiencias para complementarse y enriquecerse el uno al otro. En mi opinión, la gestión profesional de la investigación y de la enseñanza se basa en un intercambio focalizado y eficaz entre investigadores y docentes en el ámbito educativo con el fin de alcanzar

resultados y soluciones que beneficien al mayor número posible de alumnos, docentes e investigadores.

Capítulo 2: Una breve historia de SLA

El segundo capítulo contiene una breve sinopsis del ámbito investigativo de la SLA, un término inglés que significa *Second Language Acquisition*, es decir, la adquisición de otra lengua extranjera que será añadida al repertorio del hablante. La investigadora THOMAS (cf. 2013) logró dar un enfoque holístico en su contribución escrita que originalmente sitúa el comienzo principal de la SLA en el imperio romano de los siglos V y VI, porque según su opinión la investigación actual debe también incluir y estimar las perspectivas antiguas en el aprendizaje de las lenguas en lugar de sobrevalorar la metodología del siglo XX como si fuera capaz de exceder todos sus antecedentes. En vez de una investigación autosuficiente y aislada los científicos deben de recopilar el amplio espectro de planteamientos actuales para garantizar un intercambio científico fructífero y para evaluar objetivamente los propios y los demás resultados.

THOMAS nos traslada al mundo de la SLA en los tiempos de la antigüedad, de la época medieval y del humanismo. Primero menciona a QUINTILIANUS (35/40-97 d. C.), quien observó que las dos lenguas clásicas de latín y griego podrían bloquearse entre sí en el proceso del aprendizaje, por lo que propuso tratarlas de igual manera. Más de mil años después, Dante ALIGHIERI (1265-1321) distinguió entre lenguas vulgares, que aprendemos al imitar a nuestros padres, y lenguas artificiales, que estudiamos en las clases según el currículo escolar, lo que recuerda un poco a la diferencia entre una lengua ‘primera’ y otra lengua ‘segunda’ o extranjera. Escribiendo su *De vulgari eloquentia* ALIGHIERI subrayó que esa lengua segunda es una parte inherente de los seres humanos, un aporte que resulta valioso aún para la investigación actual. Por último, el humanista italiano Benedetto VARCHI (1503-1565) desarrolla la definición de ALIGHIERI con más detenimiento: Si una lengua puede ser denotada vulgar o artificial, o mejor primera o segunda, depende del/de la hablante. La mención explícita de esta consideración intelectual marca un punto clave en la historia de la SLA.

A continuación, se aborda el papel de la primera lengua durante varias épocas y corrientes de investigación, tanto científicas como humanistas. En los años 1920-1960 se elaboró según

la corriente del estructuralismo el análisis contrastivo, contraponiendo una lengua a otra y enseñándoles a los alumnos por un lado un transfer positivo y por otro lado estrategias de prevención de errores, lo que resultó en una explicación rígida, que reducía todo a blanco o negro. En respuesta a la crítica sobre la desatención de tantos otros factores del aprendizaje de lenguas, el análisis contrastivo fue reemplazado por la Gramática Generativa en los años tardíos de 1960, aunque ambos tuvieran en común una definición de la lingüística de tipo científico, es decir, que supone la posibilidad de analizar los fenómenos lingüísticos de manera sistemática. En este contexto, se produjo una transición del estructuralismo descriptivo a la lingüística aplicada. En palabras de ORTEGA (cf. 2009), el reconocimiento de la teoría de la Gramática Universal de CHOMSKY representó otro momento clave en la historia de la SLA. Entonces, los investigadores empezaron a analizar expresiones y comentarios espontáneos de alumnos que posteriormente resumieron dentro de *corpora* de grupos de personas diferentes, tanto nativos como alumnos de la lengua extranjera/segunda. Dentro de la Gramática Universal, como parte inherente a todo ser humano, se establecieron dos enfoques más o menos opuestos: Por un lado, el *enfoque formalista*, que se basa en medir la competencia lingüística actual de un alumno a través de *juicios de gramaticalidad*. Éstos consisten en responder valorando una frase intuitivamente. Por otro lado, el enfoque de la *Interlengua*, que intenta investigar el desarrollo del aprendizaje lingüístico, y se basa en la presuposición de que el aprendizaje de una lengua funciona a través de los mismos mecanismos que a los seres humanos facilitan procesar todas las informaciones en general. A este ámbito investigativo, que surgió en los años 1960-1970, pertenecen también las tesis y los ensayos que estudian las secuencias de desarrollo lingüístico, incluso la *Processability Theory*, en español nombrada la *teoría de la procesabilidad*.

Al inicio los investigadores intentaron encontrar una secuencia universal en el aprendizaje de la lengua primera (=L1), por ejemplo de niños anglófonos, y después se dedicaron al aprendizaje de la lengua extranjera/segunda (=L2). Respecto a la vinculación de la L1 y la L2 llegaron a la hipótesis de que un/a estudiante de una L2 va a derivar ni todos ni ningunos conocimientos automáticamente de su lengua primera. Las secuencias que reconstruyeron por ejemplo para inglés como L1 y L2 se parecían mucho, independientemente de cuales fueran las distintas lenguas primeras de los/las estudiantes encuestados. Paralelamente

empezaron a verificar las hipótesis y las secuencias pertenecientes para lograr explicar mejor y más detalladamente los procesos involucrados. Así progresó durante los años 1980 el proceso de la reconceptualización del papel de la L1 en el aprendizaje de una L2.

Un estudio minucioso y de interés es el de WHITE (cf. 1985), quien encuestó a diferentes personas que aprendían inglés teniendo como L1 el francés o el español. La autora descubrió que no solo los principios universales sino también los *parameter-settings* (*ajustes de parámetros*) específicos de cada idioma, contribuyen a transferir estructuras de la L1 a la L2. El problema lógico, que CHOMSKY (cf. 1965) formuló como la cuestión de lo que capacita al estudiante a adquirir la competencia lingüística, lo retomó BLEY-VROMAN (cf. 1990), quien lo aplicó a la competencia sobre la L2 y observó que los adultos disponen de un tipo de acceso a la *Gramática Universal* (=UG) distinto al de los niños. Según WHITE, esta discrepancia debe de ser inherente del aprendizaje de adultos en vez de pertenecer al papel de la L1.

En los años 1990 los investigadores se dedicaron más a la pregunta del tipo de acceso a la UG. SCHWARTZ/SPROUSE (cf. 1994, 1996) propusieron el modelo del *acceso completo/transfer completo* y afirmaron que el *estado inicial* de la adquisición de la L2 es equivalente al estado final de la L1. Poco después, otros investigadores presentaron sus contrapropuestas: VAINIKKA/YOUNG-SCHOLTEN (cf. 1994, 1996) discutieron que la L1 solamente impone a la L2 las categorías lexicales, por la que el modelo se puede describir como *acceso completo/transfer minimal*. EUBANK (cf. 1991) concluyó que los estudiantes de la L2 disponen de una gramática de L2 que contiene categorías lexicales y funcionales, pero tienen que adquirir de nuevo los valores que corresponden a esa gramática y sus categorías funcionales. Según el, una resolución satisfactoria del problema tiene que pasar por alto un acceso o completo o limitado y definirlo de una manera más detallada en otro plano más inclusivo.

A mediados de los años 1990 algunos investigadores exigieron una mayor interdisciplinariedad de la SLA con el entorno social. Tanto las interacciones sociales como las identidades personales poseen un lugar central e incluso los hablantes de una segunda lengua deben reivindicar su derecho a la comunicación a pesar de algunos errores. Entonces

cobró relevancia el lema ,aprender mientras se interactúa'. Al fin y al cabo, el concepto de la *emergencia*, que abarca dimensiones cognitivas y sociales de la adquisición y el aprendizaje, equipara el proceso de aprender una lengua con el de aprender cualquier otra cosa. La filosofía empírica ubica el origen del conocimiento humano en la experiencia. En este sentido, la lingüística aplicada se hizo eco de esta idea, pero no obstante se acordó que toda teoría de adquisición de lenguas debía incorporar un tipo de hipótesis de carácter *innatista*.

El capítulo 2.10 de la tesis explica algunos términos importantes que en este resumen no pueden ser mencionados debido a su reducida longitud.

Capítulo 3: La teoría de la procesabilidad en el discurso científico

El tercer capítulo presenta cronológicamente el desarrollo de la *teoría de la procesabilidad (PT)* según PIENEMANN y sus colaboradores (cf. 1998, 2005). Él opina que una teoría de la adquisición de la lengua tiene que dirigirse tanto al *problema lógico* como al *problema de desarrollo* (que pretende explicar cómo sucede la adquisición), y se inclinó por investigar el contexto del último.

La *PT* se puede interpretar como una síntesis de tres diferentes enfoques: Primero, el enfoque racionalista de la *parametrización* con *principios* y *parámetros*, que son innatos, y sus *ajustes lingüísticos*, que son modificados específicamente según la *lengua de destino*, lo que se basa en la *teoría de rección y el ligamiento (Government and Binding Theory)* de CHOMSKY (cf. 1981a) y supone que tanto adultos como niños tendrían el mismo acceso a la *UG* (a diferencia de BLEY-VROMAN, véase más arriba). Segundo, el enfoque del *empírico funcionalismo*, que alega que elementos y conceptos innatos de la *Gramática Universal* no pueden ser a la vez específicos de cierta lengua. A esta rama pertenecen también las *relaciones de forma-función*, la *hipótesis del input comprensible* (cf. KRASHEN 1980) y la *hipótesis de la interacción* (cf. LONG 1985). Tercero y último, el enfoque del constructivismo según PIAGET (cf. 1970), que no es racionalista ni empirista, y la epistemología genética que se concentra en el desarrollo de los conocimientos (lingüísticos), por lo que PIENEMANN lo incorporó a su trabajo. En conclusión, de esta manera obtuvo una sinopsis fructífera al combinar las tres corrientes mencionadas: relacionó el concepto innato (= *UG*) con el del *funcionalismo* usando la *teoría de la Gramática léxico-funcional* (= *LFG*) y además obtuvo una

comprensión profunda de la característica implicación del desarrollo lingüístico al añadirle la dimensión psicológica y psicolingüística. Su objetivo general es describir y explicar el desarrollo de la *Interlengua* dentro de un sistema jerárquico – que, en la práctica, significa clasificar a los alumnos en niveles diferentes según sus pruebas. Mientras tanto, se abstiene constantemente de definir la fuente de los conocimientos de la *Interlengua*, sea la *UG* u otra.

Muchos investigadores discutieron sobre cuál era la fuente de los conocimientos lingüísticos y, de acuerdo con la suposición de una diferencia fundamental en el aprendizaje de L1 y L2, atribuyeron a la *UG* el papel del origen de la L1 y al *enfoque de estrategias* (*strategies approach*) según CLAHSSEN (cf. 1984) el papel del origen de la L2. PIENEMANN entonces encontró otra interpretación y según su *procedural skill hypothesis* la competencia de procesar estructuras lingüísticas se adquiere en ambos contextos progresivamente y paso a paso, es decir que sí hay diferencias entre L1 y L2, pero no serían tan graves y a largo plazo se realiza un procedimiento paulatino del *hablante non-nativo* al *nativo* o en otras palabras de emergencia a maestría. Según él, las diferencias en el aprendizaje de L1 y L2 no se refieren a la fuente del conocimiento, sino al camino y la dinámica de desarrollo. Al final del subcapítulo se puede ver un breve excursus sobre la codificación genética y su relación con el desarrollo en general según WIMSATT (cf. 1986) y su concepto del *atrincheramiento generativo*.

Las siguientes cuatro teorías tenían papeles precursores respecto a la *PT* y derivan de la colaboración de PIENEMANN y sus colegas en los años 1970-1980:

1. En el *Modelo Multidimensional* CLAHSSEN/MEISEL/PIENEMANN (cf. 1981) establecieron la separación del *Interlanguage* en dos ejes: Si una modificación realizada causa la adquisición correcta y completa de una estructura según los niveles de la secuencia, pertenece al eje del *desarrollo*, lo que significa que el/la estudiante está avanzando en el proceso del aprendizaje. Si una modificación realizada causa un progreso más incompleto a una etapa intermedia, es decir que el/la estudiante mejora sus conocimientos hacia la *lengua de destino* pero no es capaz de cumplir todos los procedimientos necesarios, pertenece al eje de la *variación*. El proceso del *desarrollo* se produce según las secuencias y los trayectos postulados, mientras el proceso de la *variación* es más independiente e individual. Más tarde, PIENEMANN mejoró

el modelo en términos de la distinción exacta entre la variación y otras modificaciones retrógradas.

2. La teoría del *enfoque de estrategias* es la base tanto de las secuencias y trayectos jerárquicos del desarrollo lingüístico como de la *hipótesis de la enseñabilidad*. CLAHSEN (cf. 1984) opinó que ese desarrollo debe de ser realizado al vencer y superar las *restricciones de procesamiento* (*processing constraints*) que lo impiden. Por eso introdujo tres estrategias diferentes de las que aprovechen los/las estudiantes al procesar y producir elementos lingüísticos. CLAHSEN y PIENEMANN suponen que las estrategias son formadas inmediatamente en el nivel antes de que sean aplicadas.

3. La *Hipótesis de la enseñabilidad* (cf. PIENEMANN 1984, 1989) postula que los/las estudiantes no pueden saltar los niveles de la secuencia del desarrollo lingüístico, tampoco a través de instrucción formal, puesto que las estrategias y procedimientos requeridos se establecen al nivel delante. Es decir que las secuencias representan un orden natural, que se cumple en todos los ámbitos del aprendizaje. La instrucción formal solo tiene beneficios si se dirige a las estructuras del nivel siguiente.

4. El *marco de predicción* (*predictive framework*) fue creado por JOHNSTON/PIENEMANN (cf. 1987) para describir y explicar secuencias o trayectos del desarrollo lingüístico morfosintáctico para estudiantes de una L2, primero preferiblemente de inglés y alemán. Esa secuencia parece ser determinada por un desarrollo incremental de los procedimientos y después de sus estructuras concretas. Prácticamente, la secuencia puede ser separada en distintos niveles con características morfosintácticas y estructuras que pertenecen al dicho nivel, que ayuda y facilita su representación gráfica y tabular.

Otro fundamento importante para la elaboración de la PT es el modelo de procesamiento de lenguaje según LEVELT (cf. 1989), que describe la producción verbal en cuanto a la L1. Un mensaje verbal transcurre cronológicamente las etapas de la conceptualización, formulación y articulación mientras el léxico tiene un papel intermediario. PIENEMANN adoptó el famoso modelo e intentó aumentar y aplicar ese concepto para la L2: pone al lado de formulador de la L1 otro con respecto a la L2, muestra que en cada *procedimiento sintáctico* se guardan

ciertas informaciones, y mostró con detenimiento que el léxico guarda las informaciones sintácticas y semánticas junto con el lemma, las informaciones morfológicas y fonológicas junto con las formas (*diacritic variables*). Como PIENEMANN solamente se dedica a construir una secuencia del desarrollo morfosintáctico, el plano de la semántica no es parte de esa descripción. Por eso, HINGER (cf. 2001) critica que según PIENEMANN una forma de un verbo en algún tiempo/aspecto pasado es correcta, si la morfología es correcta, pero el contexto del aspecto o de los tiempos puede ser incorrecto sin influir en el resultado. Así parece ser necesario integrar también el plano de la conceptualización en las secuencias del aprendizaje lingüístico, no solo porque en alemán el aspecto y los tiempos españoles no tienen equivalentes, sino también porque los conceptos de *ser/estar* y *aquí/ahí/allí* no pueden ser realizadas en su sentido solamente a través de la morfología.

Para profundizar la *PT* también era necesario implementar una teoría de gramática adecuada. PIENEMANN finalmente eligió la *Gramática léxico-funcional* (= LFG), porque intenta juntar las teorías del procedimiento y del conocimiento de una lengua (que antes fueron tratadas separadamente), porque tiene plausibilidad psicolingüística, porque une las *constituyentes de la gramática*, la *gramática de dependencias* y las funciones gramaticales entre sí porque es compatible con el modelo de LEVELT. Sus tres partes son la *estructura de constituyentes*, el *léxico* y la *estructura de funciones* sintácticas. El proceso de *feature unification* es el responsable de que los elementos del léxico y de la estructura de constituyentes sean compatibles. Dentro del margen de la *LFG* hay *phrasal morphemes* (coinciden dentro de una frase), *interphrasal morphemes* (coinciden por encima de frases) y *lexical morphemes* (no tienen que coincidir).

PIENEMANN opinó que cada nivel de la jerarquía de procedimientos se puede representar a través de la *feature unification* y su grado de complejidad. Entonces combinó los procedimientos requeridos y los niveles de la *feature unification* y creó una secuencia básica del desarrollo y la adquisición de una L2. El formulador de la L1 será paulatinamente reconstruido y también contendrá los procedimientos sintácticos específicos de la L2.

A lo largo de sus ensayos, PIENEMANN definió el *espacio de hipótesis*, dentro de lo cual es posible investigar el *desarrollo* y la *variación*, la *Interlengua* y sus particularidades y las

diferencias entre la adquisición de la L1 y la L2. Se dedicó especialmente a la variación y afirmó que contextos sociales no interactúan con el *desarrollo*, pero sí con la *variación*, puesto que la adquisición de una lengua es, en primer lugar, un proceso cognitivo. La *variación* consta de todas las frases incorrectas en términos de la lengua del destino, pero ella misma está a la vez limitada dentro de la dinámica de la *Interlengua* y el *espacio de hipótesis*. Para evitar una igualación de todas las frases incorrectas, PIENEMANN distinguió dentro de los errores entre la omisión de un elemento, la violación de una regla gramatical y la evitación de ésta, y valoró su aplicación con respecto al avance: la omisión es de calidad peor, mientras las otras pueden facilitarles paso a paso la producción verbal a los estudiantes. Así, frases incorrectas que violan o emitan cierta regla podrían servir como etapas intermedias y será posible introducirlas con propósito dentro de ejercicios, por ejemplo en la clase de ELE.

¿Desde cuándo una estructura puede ser marcada como adquirida? Esa pregunta causó algunas discusiones. Muchos investigadores implementaron el criterio de la *accuracy*, es decir de un cierto porcentaje entre 60 y 90 por ciento, usándolo como indicador de la adquisición. Puesto que esta perspectiva como mucho ayuda a medir la competencia, no ofrece resultados confiables en cuanto al desarrollo y parece además arbitraria. Así que muchos investigadores, entre ellos PALLOTTI (cf. 2007) decidieron elegir el criterio de la *emergencia* para describir el inicio del proceso en vez del cumplimiento completo. Entonces PIENEMANN define el inicio de la capacidad de procesar y producir una estructura con el primer uso sistemático de la misma. En la literatura académica se desarrolló el término del *criterio de emergencia* como *criterio de la adquisición*. Al contar ese primer uso sistemático de varias estructuras, PIENEMANN también echa un vistazo a los errores, porque el incorporarlos en sus ensayos le permite perseguir y supervisar paso a paso el desarrollo de la *Interlengua* desde la *emergencia* hasta la *maestría*.

La investigación del transfer llegó al resultado de que ni todas las estructuras ni ninguna son transferidas de la L1 a la L2 y, que el transfer no guarda relación con la tipología lingüística. Según un ensayo de HÅKANSSON/PIENEMANN/SAYEHLI (cf. 2002), estudiantes suecoparlantes de alemán como L2 no pusieron el verbo en segunda posición de la frase, aunque también el sueco, es decir su L1, exige este orden. Si hubieran hecho un simple

transfer del orden de la L1 a la L2, la frase sería correcta, lo que falsifica un modelo de *transfer completo/acceso completo*. Por lo tanto, PIENEMANN y sus colegas formularon la *Developmentally Moderated Transfer Hypothesis* que propone un transfer moderado de estructuras de la L1 a la L2 a partir del momento en que los requisitos requeridos para su procedimiento estarán establecidos por los estudiantes.

Más adelante, el mismo ensayo fue repetido por BOHNACKER (cf. 2006), puesto que los suecoparlantes de HÅKANSSON et al. (cf. 2002) en realidad aprendieron alemán como L3 y sabían inglés, que era su L2. BOHNACKER comprobó estos datos con otro grupo de suecoparlantes mayores que no sabían inglés y que aprendieron alemán como L2. Resumió que ellos sí pusieron el verbo en la segunda posición, lo que nos enseña que quizá también la L2/L3/L4 influyan en el transfer de estructuras. Este resultado sensibilizó a investigadores respecto a los nuevos conocimientos del área de la *Third Language Acquisition (TLA)*, que intenta averiguar en qué medida un transfer (especialmente de la L2 a la L3) será automático y provechoso.

Para aumentar la *PT* y poder explicar (mejor) estructuras usadas por estudiantes avanzados, PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI (cf. 2005) introdujeron la *Lexical Mapping Theorie (LMT)* con enfoque a la estructura argumental. Así los estudiantes superan el nivel básico del *orden canónico* en dirección a manejar una *non-linearity*, puesto que a través de la estructura argumental es posible transferir representaciones conceptuales a constituyentes y funciones gramaticales. Entonces los procesos del *Mapping* (1) de la *estructura argumental* a la *estructura de constituyentes*, (2) y de la *estructura argumental* a la *estructura de funciones* están en centro de la investigación (ya que el *Mapping* de la *estructura de constituyentes* a la de *funciones* conocimos desde la *LFG*). Al estudiar una L2, la dificultad consiste en cumplir sobre todo con las reglas del léxico diferente de la L1, por ejemplo, la pregunta „Do you like the film?” en inglés se puede realizar dentro del *orden canónico*, mientras „¿Te gusta la película?” nos exige poner ‘la película’ en posición del sujeto y ‘te’ en posición del objeto, por lo que sirve de modelo de una *non-linearity*. Estas reglas específicas de la L2 se refieren al proceso del *Mapping* de la *estructura argumental* a la *estructura funcional* y sirven de herramienta para incorporar estructuras avanzadas al margen de la *PT*.

DI BIASE/HINGER (cf. 2015) incorporaron el pronombre del *a* personal (que marca las personas del objeto directo e indirecto) bajo del término del *Differential Object Marking* en la secuencia del aprendizaje de español como L2 y lo clasifican como interfaz de plano semántico, sintáctico y discursivo. Las estructuras que exigen el pronombre lo sitúan al nivel 4 según los resultados de su ensayo. En la imagen 23 (= Abbildung 23) de mi tesis se puede ver la incorporación del *DOM* y estructuras parecidas en una secuencia que consta de ellas de PIENEMANN (cf. 1998), JOHNSTON (cf. 1995) y DI BIASE/HINGER (cf. 2015) hecho por mi misma. Esta secuencia representa detalladamente tanto las diferencias como los complementos y solapamientos de algunas estructuras.

Al final del capítulo se encuentran tanto las voces críticas de algunos investigadores, que debaten sobre criterios cualitativos y cuantitativos deficientes y sobre datos solitarios, como los consejos de dirigirse más a la *mastery* y dentro de la *PT*. LIGHTBOWN (cf. 1998) y BONILLA (cf. 2012) opinaron que no solo la instrucción según el lema $x + 1$ de la *TH* haría sentido, sino que los estudiantes aprovecharán también de cada instrucción de estructuras más complejas.

Capítulo 4: Corpus de datos y método de investigación

Los sujetos de prueba de mi ensayo fueron estudiantes de 5 diferentes escuelas secundarias en Baja Austria, que en total asistieron 3 horas por semana durante 4 años lectivos a las clases de ELE y se encontraban en la mitad de su tercer año en el momento del ensayo. Sin el permiso de encuestarlos sobre su repertorio de lenguas, solamente podría reconstruir el orden más probable del LX para alemán, LY para inglés y LZ para español. Los 96 estudiantes, que estaban separadas en 6 grupos con 6 profesores diferentes, pusieron a disposición un texto de 150 a 200 palabras que habían escrito durante un examen, en lo que entraron también otras tareas. Al escribir el texto no estaba permitido usar ningún diccionario y la tarea debía contener, según el currículo austriaco, tres viñetas diferentes que les exigían a los estudiantes una reacción y comprobación espontánea, por lo que una sola reproducción de cualquier texto no era posible. Además, este componente espontáneo y el margen del currículo sirven para ver el proceso escrito acercándose al proceso oral, que justifica la aplicación de la *PT* en este ensayo.

El interrogante investigativo de mi tesis es: ¿Se puede reconstruir una correcta secuencia del desarrollo lingüístico para español como L2 a través de las representaciones de la *Interlengua* de los estudiantes en los textos mencionados? ¿Hay una relación entre dicha secuencia y manuales y/o profesores o se trata de una secuencia universal que vale para todos los 96 estudiantes?

Para poder contestar las preguntas, es necesario construir una secuencia adecuada para estudiantes austriacos de ELE, tomando y reuniendo modelos de otros autores.

Para cubrir las competencias esperadas de la *Interlengua* de un estudiante en su tercer año de aprendizaje, hay que aumentar la secuencia – ya ampliada por el *DOM* – por las estructuras reflexivas (cf. JOHNSTON 1995) en el nivel 4 y dos tipos de oraciones subordinadas, uno con indicativo en el nivel 4 y otro con *subjuntivo* en el nivel 5 (cf. HINGER 2001). La tabla que reúne todas las aumentaciones y forma la base de mi ensayo se puede encontrar en el capítulo 4.2.3.

Como PIENEMANN usó la *escala acumulativa (Implikationsskala)* como instrumento metodológico, quiero también seguir con esta tradición, ya que garantiza la comprobación con otros ensayos y ofrece una visión general y práctica. Habría también otros instrumentos estadísticos y más complejos que serán igualmente adecuados, pero estarán más allá del tamaño de mi tesis. Según su nombre en español, la escala considera el aprendizaje en general un proceso acumulativo, es decir que el estudiante adquiere una estructura tras otra, y la estructura primera adquirida es condición para las siguientes. Si se apunta la adquisición (+/-) para todos los sujetos de prueba en la simple forma de una tabla, se puede reconstruir un esquema, que – según los investigadores – con respeto al aprendizaje de una lengua debe de ser universal y así valer para todos los sujetos de prueba (véase las tablas del capítulo 4.4.2). Para acreditar científicamente la aplicación de la escala acumulativa en el área del *SLA*, los investigadores introdujeron el *wave model* (cf. BAILEY 1973a) y las *variable rules* (cf. LABOV 1972a, 1972b) en la *PT*.

Para verificar la escala acumulativa había varios criterios de calidad, de los que todos se centran en las celdas que divergen de la secuencia postulada. RICKFORD (cf. ¹2002) da consejos a los investigadores que planifican usar esa metodología: Primero hay que tratar

las celdas vacías con detenimiento y se aconseja no ignorarlas ni hacerlas el único criterio de calidad. La solución consta de recopilar datos y así rellenar la tabla hasta que se complete. Segundo, aunque parezca ser un desafío, hay que cumplir los criterios de calidad cuantitativos y cualitativos. Es decir, que por un lado no se debe satisfacer con escalas de únicamente dos o tres valores, sino que, científicamente aprovechando los métodos estadísticos, hay que intentar elaborar una escala detallada y más conveniente. Por otro lado, hay que enmendar las interpretaciones que obligatoriamente acompañan a las escalas. No debe olvidarse que la escala acumulativa es una herramienta heurística y exige explicaciones, comentarios e hipótesis de los autores, puesto que la escala misma es nada más que una vista general o una sinopsis que sirve para una orientación primera y muy elemental. Lamentablemente, la escala acumulativa hoy en día se percibe como pasada de moda, por lo que es poco usada, aunque su vista general y su viabilidad ofrecen muchas ventajas.

Para el análisis de los datos separé los 96 estudiantes en 6 grupos según su escuela, su profesor y el manual que usaron (Perspectivas Austria o Caminos Austria) y así elaboré una codificación de colores:

grupo de alumnos/-as	alumno/alumna (S = Schüler_in)	escuela	manual didáctico
grupo 1 (amarillo)	S1-S12	escuela A	Perspectivas Austria
grupo 2 (naranja)	S13-S24	escuela A	Perspectivas Austria
grupo 3 (rojo)	S25-S43	escuela B	Perspectivas Austria
grupo 4 (rosa)	S44-S68	escuela B	Perspectivas Austria
grupo 5 (azúl)	S69-S76	escuela C	Caminos Austria
grupo 6 (verde)	S77-S96	escuela D	Caminos Austria

Hay una tabla para cada grupo según el modelo aumentado ya mencionado más arriba (véase capítulo 4.4.2). Antes de evaluar los datos definió el *criterio de emergencia* como el primer uso sistemático de cierta estructura y puse un + (plus) si el/la estudiante la usó al menos una vez correctamente, y un – (menos) si nunca la usó correctamente. Una celda vacía significa que esta estructura no salió nunca en el texto del/de la estudiante. Desgraciadamente, debido a la Ley de Protección de Datos, no estoy autorizada a publicar

los textos para incorporarlos a mi tesis, tampoco en forma de transcripción. Por eso, elegí las celdas de la tabla marcadas en amarillo, que se refieren a frases en el texto del / de la estudiante correspondiente, que o no se puede interpretar dentro de la secuencia postulada o que fueron usadas de manera parcialmente correcta. Junto al listado de estas frases, añadí un anexo para que mis lectores puedan comprender y comprobar los resultados (véase el anexo en capítulo 4.4.3). Es destacable que estas frases en gran parte pertenecen a tres estructuras. Ello se debe a algunas incoherencias como:

- La marca del plural y la congruencia de la cópula: Esa estructura se divide en tres subestructuras, dos más básicas en nivel 3 (*coches americanos, son grandes*) y otra más compleja en el nivel 4 (*los perros son buenos*). Muchos estudiantes no las usan correctamente, sobre todo la segunda del nivel 3, aunque saben manejar estructuras más complicadas de niveles más altos. Este fenómeno no puede ser interpretado dentro de la secuencia y causa una discusión amplia (véase capítulo 5.1)
- Oración subordinada (tipo 1): Frases causales, sustantivas y relativas que HINGER (cf. 2001) colocó en el nivel 4, parecen ser conectadas con el plural, aunque HINGER no mencionó si la estructura creada por ella les exige a los estudiantes combinar el plural con el tipo 1 de la oración subordinada. Si algunas celdas de esta estructura son amarillas, es porque la oración subordinada está en singular o hay otros errores, por ejemplo de concordancia. Como estos errores no pertenecen a la estructura misma sino a otras, no se debe contarlos y escribir un – (menos).
- Oración subordinada (tipo 2): Las celdas en amarillo representan frases con la aplicación correcta del *subjuntivo* que sin embargo contienen otros errores: la aplicación paralela a oraciones que exigen indicativo (*Übergeneralisierung*), el uso inconsecuente (quizá a través de frases memorizadas) u otros errores con respecto a estructuras que el / la estudiante correspondiente saber manejar si exigen indicativo. Igualmente al punto anterior, estas frases deficientes no se puede contar con un – (menos), puesto que los errores pertenecen a otras estructuras.

Los tres problemas mencionados representan los conocimientos más interesantes y valiosos de mi ensayo y serán explicados e interpretados en cuanto a ensayos siguientes en el capítulo 5.

Otras incoherencias en cuanto a la secuencia ocurrieron en un número muy reducido, por lo que no pueden ser interpretadas en este ensayo, sino que se necesita otras investigaciones que se dedican a los siguientes problemas:

- Los errores en cuanto al *DOM* de 4 estudiantes no se integran en la secuencia, porque los estudiantes correspondientes saben procesar y producir estructuras más complejas.
- Las estructuras XP_{TOP} SUBJ V OBJ en el nivel 3 y XP_{TOP} SUBJ $CL_{ACC/DAT}$ V en el nivel 4, a través de las PIENEMANN/DI BIASE/KAWAGUCHI (cf. 2005) postularon el tránsito del *Unmarked Alignment* a la *TOPIC Hypothesis* o *Lexical Mapping Hypothesis*, fueron usadas con muy poca frecuencia. El desarrollo hacia la lengua del destino debe suceder de otra manera y para investigarlo es necesario hacer otro ensayo con enfoque a esas circunstancias.

La alumna S40 del grupo 3 fue una estudiante de intercambio con italiano como L1.

Los resultados se pueden ver en las tablas ordenadas por de cada grupo en el capítulo 4.4.2.

Capítulo 5: Conclusión y Debate

En resumen, se pudo mostrar debido a la representación clara de la tabla y las pocas discrepancias, que la secuencia del desarrollo lingüístico postulada por la *PT* para español como L2/LZ se manifiesta en los textos escritos por estudiantes austriacos de ELE. Este hecho es un argumento a favor de la implementación de las secuencias de desarrollo en los manuales de enseñanza y en el programa general de ELE. Para entender mejor, cuales partes ya son consideradas resueltas y cuales de ellas hay que investigar con más detenimiento, a continuación resumo brevemente los resultados y sus consecuencias más interesantes. Fueron reconstruidas tres secuencias propias, es decir secuencias dentro de la secuencia, con referencia a las tres estructuras los cuales resultados no podían ser interpretados en el margen de la secuencia.

La secuencia propia para la estructura del plural antes fue dividida en dos más básicas en el nivel 3 y otra más compleja, que originalmente situaron en el nivel 4. Tras analizar los errores de los estudiantes detalladamente, llegué a la conclusión de que podía reordenar las estructuras, así que la segunda de las básicas (*son grandes*) pasaría al nivel 4, justamente

debajo de la estructura del plural más complicada (*los perros son buenos*). Al reorganizar la secuencia, esa misma se convierte en una solución personalizada para los estudiantes de este ensayo y quizá para estudiantes austriacos en general.

Otra secuencia propia se refiere a las oraciones subordinadas (tipo 1). Al analizar las frases de los textos me llamó la atención que a los estudiantes les resultara difícil combinar el tipo 1 con otras estructuras de secuencia, incluso las que están más abajo y son más fáciles de procesar. Entonces, mi hipótesis es que hay secuencias de segundo grado dentro de la secuencia general. Es decir, que cada estructura que los estudiantes adquieren según el orden de la secuencia general tiene dentro de sí misma el mismo orden de estructuras, así que los estudiantes avanzan dentro de la estructura si son capaces de combinarla con las estructuras de la secuencia general una tras otra.

En cuanto a la última secuencia propia, la de la oración subordinada (tipo 2) con *subjuntivo*, hay que mencionar que la secuencia morfosintáctica está llegando a sus límites. Como la decisión si una oración exige indicativo o *subjuntivo* depende del conocimiento conceptual, la secuencia propia no se deja interpretar dentro de un margen morfosintáctico. El fenómeno de la secuencia general dentro de la secuencia propia no se muestra tan obviamente, sino que las estructuras diferentes y sus fuentes de errores se solapan y al construir la secuencia propia se ve que contiene muchas preguntas sin resolver (véase las tablas e imágenes del capítulo 5.1).

Después del análisis detallado, hay que mencionar los beneficios que ofrece la *PT* para la enseñanza en general: Primero, será posible diseñar los manuales didácticos así que siguen la secuencia postulada (que hasta ahora no ha sido hecho para español como L2) e investigar si los estudiantes avanzan más rápido o con más éxito que antes. Debido a que hay etapas intermedias, como por ejemplo en caso de la estructura del plural, éstas pueden ser incorporadas dentro de los ejercicios del manual: un ejercicio empieza con los ejemplos más fáciles y por eso más abajo en la secuencia y sigue con ejemplos más complicados, que están más arriba. Otro beneficio, a medida del currículo austriaco sería reconstruir la secuencia en cuanto a las 4 competencias diferentes, que son examinadas en el examen final (Matura), y aprovechar esos conocimientos. A pesar de todos los beneficios, según LIGHTBOWN (cf. 1998) uno no se debe olvidar de que la *PT* y las secuencias no son la única herramienta y hay

que combinarla con otros enfoques y estrategias para evitar un proceso de adquisición aislada.

En el futuro, la *PT* y su secuencia del desarrollo lingüístico ofrecen muchas posibilidades y también enigmas que aún quedan por resolver. Al suplementar la *PT* con los conocimientos de la *TLA* será posible mejorar la secuencia del español como L3/Ln y averiguar las diferencias postuladas por ambas teorías. Un ensayo de este tipo sería también interesante para el papel del español como lengua extranjera en Austria, ya que las clases escolares la ofrecen a partir de la L3. Además, sería provechoso aumentar las secuencias en cuanto a los conocimientos conceptuales para poder tratar estructuras de un espectro más amplio e investigar la universalidad de las secuencias en términos de L2, L3 y Ln.

9. ABSTRACT AUF DEUTSCH

Einem oftmals kritisierten mangelhaften Transfer von Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung in den schulischen Fremdsprachenunterricht und besonders dessen Lehrwerke soll die vorliegende Diplomarbeit entgegenwirken. Darin wird erörtert, ob und inwieweit sich die Hypothesen der *Processability Theory* nach PIENEMANN (cf. 1998, 2005) in Texten manifestieren, die von 96 Schüler_innen verschiedener niederösterreichischer Gymnasien im Rahmen einer Schularbeit auf Spanisch verfasst wurden. Dabei werden vor allem die Rolle der L1 und der L2 sowie die *Processability Theory* und ihre Erweiterungen in der jeweiligen Forschungsgeschichte skizziert, diskutiert und im wissenschaftlichen Diskurs verortet. Danach werden die Berührungspunkte der wissenschaftlichen Theorie mit dem aktuellen österreichischen Lehrplan für Spanisch (vor allem im Hinblick auf die standardisierte Reifeprüfung) erarbeitet, um eine maßgeschneiderte Entwicklungssequenz für Schüler_innen zu erstellen, die im Kontext des österreichischen Schulunterrichts Spanisch als Fremdsprache erlernen. Anhand dieser rekonstruierten Entwicklungssequenz werden die 96 Schreibperformanzen mittels einer Implikationsskala ausgewertet, um als Endergebnis eine überblicksartige sowie praktische grafische Darstellung zu erhalten. Abschließend kann gezeigt werden, dass sich die von der *Processability Theory* postulierte Entwicklungssequenz für Spanisch als L2/L3/LZ in den Schreibperformanzen und somit im sprachlichen Entwicklungsverlauf der Schüler_innen nachweisen lässt und in Bezug auf das verwendete Lehrwerk oder die Lehrperson zwischen den Gruppen keine Unterschiede bestehen. Dieses Ergebnis wird durch Beispiele und Interpretationen ergänzt und die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden zunächst theoretisch, danach mit Blick auf zukünftige Forschungsinitiativen sowie den Nutzen für Lehrwerke und Unterricht zusammengefasst. Nicht zuletzt aufgrund dieses Ergebnisses könnte sich allgemein eine stärkere Implementation von wissenschaftlichen Erkenntnissen verschiedener Forschungsrichtungen und Forschungszugänge in den Fremdsprachenunterricht in Zukunft als effizient und nützlich erweisen.

10. ABSTRACT IN ENGLISH

This diploma thesis aims to counteract the often criticized lack of transfer of findings from language acquisition research into foreign language teaching in educational contexts and especially into the teaching materials. It discusses whether and to what extent the hypotheses of the *Processability Theory* according to PIENEMANN (cf. 1998, 2005) manifest themselves in texts written in Spanish by 96 students from various Lower Austrian high schools during an exam. Therefore, the role of L1 and L2 as well as the *Processability Theory* and its extensions are both outlined and discussed with regard to the history of this field of research and their classification in the scientific discourse. Afterwards, the points of contact between the scientific theory and the current Austrian curriculum for Spanish (especially with regard to the standardized final exams) will be worked out in order to create a more personalized and customized developmental sequence that is targeted at students who study Spanish as a foreign language at Austrian school classes. Based on this reconstructed developmental sequence, the 96 written performances will be evaluated using an implicational scale in order to obtain a basic overview and practical graphic representation of the final results. In conclusion, it can be shown that the developmental sequence for Spanish as L2/L3/LZ postulated by the *Processability Theory* can be verified within the written performances and thus within the linguistic development of the students, and that there are no deviations from the groups concerning the different textbooks or teachers. This result is supplemented by examples and interpretations, and the insights gained are summarized first theoretically, then with a prospect to future research initiatives and finally the usefulness for textbooks and teaching. Not least because of this result, a stronger implementation of scientific findings from different research areas and research approaches in foreign language teaching in general could prove to be efficient and useful in the future.

*Alle Bücher dieser Welt
Bringen dir kein Glück,
Doch sie weisen dich geheim
In dich selbst zurück.*

*Dort ist alles, was du brauchst,
Sonne, Stern und Mond,
Denn das Licht, danach du frugst,
In dir selber wohnt.*

*Weisheit, die du lang gesucht
In den Bücherein,
Leuchtet jetzt aus jedem Blatt –
Denn nun ist sie dein.*

Hermann Hesse, April 1918