

UNIVERSITÄT ZAGREB
PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT
ABTEILUNG FÜR GERMANISTIK

Petar Vedriš

**Untersuchung von Konkretheit an der Abteilung für Germanistik
der Philosophischen Fakultät in Zagreb**

Diplomarbeit – Untersuchung

Mentorin: Dr. Maja Anđel

Zagreb, September 2018

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	4
2 Spracherwerb als Theorie.....	5
2.1 Entwicklung der generativen Grammatik.....	5
2.2 Generative Grammatik und Spracherwerb.....	6
2.3 Spracherwerb aus der Perspektive der Universal-Grammatik.....	6
3 Mechanismen des Spracherwerbs – Voraussetzungen.....	8
3.1 Forschung der bestimmten Merkmalen des lexikalischen Spracherwerbs.....	8
3.2 Die Forschung von Konkretheit.....	9
3.3 Die vier Kategorien (Salisbury et al 2011).....	10
3.4 Konkretheit.....	11
3.5 Die Abbildbarkeit.....	11
3.6 Resultate der Forschung und die Bedeutung für unsere Forschung.....	12
3.7 Verbindung mit anderen Kategorien des Spracherwerbs.....	13
4 Universal-Grammatik und der L1-Spracherwerb	14
4.1 Overt Pronoun Principle (OPC).....	14
4.2 OPC und \pm Nullsubjektsprachen.....	15
4.3 Overten/koverten Pronomen in -Nullsubjektsprachen.....	15
4.4 Overten/koverten Pronomen in +Nullsubjektsprachen.....	17
5 Beziehungen zwischen dem L1 und L2 mentalen Lexikon.....	19
5.1 Andere Möglichkeiten?.....	20
6 Prozess des Spracherwerbs.....	20
6. 1 Input und Motivation.....	20
6.2 Der kognitive Apparat – die Peripherie und das Zentrum.....	21
6.3 Konnexionismus.....	23
6.4 Funktionalismus.....	23

7 Empirische Untersuchung.....	25
7.1 Die Natur der Forschung.....	25
7.2 Dauer der Forschung	25
7.3 Format des Fragebogens.....	25
7.4 Die Befragten.....	26
8 Befragten der jüngeren Gruppe.....	26
8.1 Geburts- und Aufwachsenort.....	26
8.2 Geschlecht und Alter.....	26
8.3 Sprachen und tägliches Ausmaß an Lesen.....	26
8.4 Hypothese für die jüngere Gruppe.....	27
9 Befragten der älteren Gruppe.....	27
9.1 Geburts- und Aufwachsenort.....	27
9.2 Geschlecht und Alter.....	27
9.3 Sprachen und tägliches Ausmaß an Lesen.....	28
9.4 Hypothese für die ältere Gruppe.....	28
10 Resultate der Forschung (Tabellen).....	29
10.1 Resultate der jüngeren Gruppe.....	29
10.2 Resultate der älteren Gruppe.....	30
11 Wie sind die Resultate zu interpretieren?.....	32
11.1 Wörter mit „unentschiedener“ Bedeutung und die Rolle der Standardabweichung.....	33
12 Schluss.....	36
13 Literaturverzeichnis.....	37

1 Einleitung

Der Spracherwerb ist ein linguistisches Thema, mit dem sich schon eine längere Zeit die Sprachwissenschaftler beschäftigen. Die Studien über den Spracherwerb nahmen Ende der 50er Jahre äußerst zu, als die generative Grammatik ins Spiel kam. Im Mittelpunkt dieser Forschung bzw. Diplomarbeit stehen der Spracherwerb - sowohl der L1- als auch der L2-Sprachen - dann die Frage, inwiefern der Spracherwerb und die generative Grammatik (genauer gesagt, die Universalgrammatik) verbunden sind und die Frage, wie das alles mit dem mentalen Lexikon in Verbindung steht. Außerdem liegt der Fokus auf der Analyse einzelner Untersuchungen, die der Theorie zugute kommen, dass die bestimmten Prinzipien sowohl bei dem L1-Spracherwerb als auch bei dem L2-Spracherwerb übereinstimmen könnten, und dass das mentale Lexikon in beiden Fällen gleich sein kann, in Bezug auf die vorher genannte Art des Spracherwerbs. Dies wird aus der Hinsicht betrachtet, nach der es inhärente, universelle Prinzipien gibt, die für den Spracherwerb gelten und die sich dann bei dem L2-Spracherwerb anwenden lassen. Überdies werden die für das psycholinguistische Verstehen der Resultate dieser Untersuchungen wichtigen Attribute der Wörter behandelt, wie Konkretheit, Abbildbarkeit, Familiarität und Bedeutsamkeit. Danach wird die Untersuchung analysiert, die unter den Studierenden des ersten und fünften Studienjahres des Germanistikstudiums an der Philosophischen Fakultät der Universität Zagreb durchgeführt wurde, damit es festgestellt wird, ob die Studierenden nach regelmäßigen fünf Jahren Studium die Wörter konkreter und abstrakter wahrnehmen, im Vergleich zu denen, die das Studium erst begonnen haben. Es wird dabei auf die aus der Analyse der Untersuchung hervorgegangenen Anomalien bzw. interessanten Besonderheiten hingewiesen.

2 Spracherwerb als Theorie

Eine lange Zeit nach Saussures semiotischer Theorie der Sprache, am Anfang der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, begannen neue und avantgardistische Theorien über die Natur und Herkunft der Sprache zu erscheinen. Noch heute dominieren dieselben wichtigsten Fragen und Gedanken, die die Sprachforscher gequält haben und die die einzelnen Sprachtheorien und Disziplinen innerhalb der Linguistik heute unterscheiden; Was ist Wissen über die Sprache und wie erwirbt man die Sprache?

2.1 Entwicklung der generativen Grammatik

Bestimmte linguistische Disziplinen, die man heute als generativ bezeichnet, sind Ende der 50er und anfangs 60er Jahre des 20. Jahrhunderts erschienen. Diese sogenannte generative Grammatik beruht auf der Tatsache, dass die Sprache ein inhärentes, sozusagen angeborenes grammatisches System ist – ein formales Modell der Dinge, nach dem folgt, dass jeder Sprecher oder jeder Referent einer Sprache intuitive und implizite Kenntnisse über eine Sprache besitzt. Diese Kenntnisse, die jeder Mensch „im Besitz“ hat, bilden linguistische Formen und Regeln, die man heute als Grammatik einer Sprache erkennt. Den Fürsprechern der generativen Grammatik zufolge gibt es viele Beweise für solche mutigen Aussagen - in alltäglichen Sprachsituationen. Das Resultat der Beherrschung eines so komplexen Systems, das man als Sprecher unbewusst und schon automatisch jeden Tag anwendet, zeigt sich durch die Entstehung von neuen Sprachsituationen, Phrasen oder Wörtern und durch viele neue Konstruktionen, die vorher unbekannt waren, die aber grammatikalisch völlig korrekt und sinnvoll sind. Der generativen Grammatik zufolge zeigen diese Situationen, dass sich die Sprache durch neue Situationen und durch Kreativität des Sprechers generieren lässt.

Jedenfalls wirft die Frage, wie neue Konstruktionen und Sprachsituationen entstehen, die vorher erwähnte Frage über den Spracherwerb auf: Wie wird die Sprache (L1-Sprache aber auch L2-Sprache) erworben? Es ist bekannt, dass der Spracherwerb in der frühen Kindheit (obwohl es einige gibt, die der Meinung sind, dass der Spracherwerb schon vor der Geburt anfing, aber solche Forschungen gibt es wenig) beginnt, aber es ist unbekannt (oder, besser gesagt, bestreitbar), ob der Spracherwerb als Resultat der Umgebung zu betrachten ist oder ob die Sprache schon eine angeborene Fähigkeit sei, die sich mit der Zeit verbessere (vgl. Chomsky et al, 2002: S5).

2.2 Generative Grammatik und Spracherwerb

Eines der bekanntesten Beispiele der generativen Grammatik für die inhärente Fähigkeit der Sprache ist der *Armut der Reize* Beispiel/Argument (*Poverty of Stimulus*), das sich in vielen Sprachsituationen offenbart. Das *POS* oder *Armut der Reize* Beispiel beschreibt eine Reihe von Phänomenen und Sprachsituationen, in denen Kinder zwischen grammatischen und ungrammatischen Konstruktionen unterscheiden können und ebenfalls neue Konstruktionen und Phrasen bilden können, ohne dass sie sich mit solchen Konstruktionen zuvor vertraut machten. Dies muss nicht nur ein Argument für den Erwerb der L1-Sprache sein, sondern auch für die L2-Sprachen, was später anhand einiger Theorien gezeigt wird.

Wie sieht der Prozess aus? Kinder werden verschiedenen sprachlichen Strukturen (beziehungsweise Phrasen oder Sätzen), die sie dann irgendwie nach der Form und Funktion erwerben und verstehen, ausgesetzt. Jedoch der kognitive Apparat von Kindern ist nicht genug entwickelt und wird nicht so oft wie der kognitive Apparat eines Erwachsenen neuen Konstruktionen ausgesetzt. Nichtsdestoweniger besagt die generative Grammatik, dass die Bildung neuer, unbekannter Konstruktionen wegen der angeborenen sprachlichen Fähigkeiten der Kinder möglich ist (was der *Armut der Reize* Beispiel zeigt) (vgl. Gathercole - Mueller, Hoff, 2008: S107-127).

2.3 Spracherwerb aus der Perspektive der Universalgrammatik

Gerade die Natur des Erwerbs erweist sich als „Schlachtfeld“ verschiedener Spracherwerbstheorien; Gibt es eine Möglichkeit für Kinder neue Funktionen der Sprache selbst zu entdecken, die zufälligerweise grammatikalisch korrekt und sinnvoll sind oder wurde das Wissen über die Sprache durch andere Menschen beigebracht? Die Erwachsenen verfügen sicherlich über bestimmtes Wissen über die Sprache selbst, aber (mit der Ausnahme von Situationen, in denen eine Person die Sprachfähigkeit verliert, wie Aphasie oder andere ähnliche neurodegenerative Krankheiten oder eine andere Art der Hirnschädigung) ihre Kenntnisse sind nicht für den L1-Spracherwerb so wichtig, wie die Kenntnisse (oder der Mangel an Kenntnissen) der Kinder. Gibt es etwas wie eine angeborene Universalgrammatik? Haben Kinder irgendwelche Vorkenntnisse oder Zugang zu bestimmten angeborenen Ressourcen einer Sprache, mithilfe deren ihr kognitiver Apparat die gegebene Sprache wahrnehmen und dann bearbeiten kann, wobei er die grammatischen Konstruktionen von den ungrammatischen unterscheidet und überdies er auch

neue grammatische Konstruktionen bildet? Generative Grammatiker, wie Chomsky in seinem Werk *Lectures on Government and Binding* aus 1981., glauben, dass es doch inhärente kognitive Prozesse gibt, die die Möglichkeit der Koreferenz postulieren, deren Ursprung sie aus einem universellen Modul ziehen, der die referenziellen Abhängigkeiten zwischen Konstruktionen einer Sprache oder – wie T. Reinhart es noch formuliert hatte – die Existenz genereller Prinzipien von Verbindungen zwischen Pragmatik und Syntax determiniert (vgl. Reinhart, 1983: S47-88).

Solche Beispiele und Theorien über das initiale kognitive Wissen werden heute als Universalgrammatik bezeichnet. Bestimmte vergleichende Sprachwissenschaftler nennen die Universalgrammatik noch als die *Theorie der linguistischen Invarianz*, weil es explizit gefordert wird, dass die Ausgangspunkte und Wissen über die Sprache schon im menschlichen Verstand enthalten sind. Kurz gesagt, die Universalgrammatik postuliert bestimmte biologische Allgemeingültigkeiten und Merkmale, die das Resultat der angeborenen Sprachfähigkeit der Menschen sind (Chomsky et al, 2002: S7-9).

Natürlich ist jede Theorie, die durch bestimmte teleologische universelle Elemente gekennzeichnet ist, wie auch die Universalgrammatik, für Kritik offen. Der Hauptkritikpunkt wäre allein die Kritik an Universalität – bzw. ob die Prinzipien und Parameter einer Grammatik, die als universell bezeichnet wird, an sich Endzustände sind, oder es noch tiefere Prinzipien gibt, auf die sich die schon bekannten Parameter zurückführen lassen? Mit anderen Worten, es stellt sich die Frage der Reduktion einer solcher Theorie (Chomsky et al, 2002: S28-30). Jeder Theoretiker muss seine Theorie untermauern, was in der Sprache und Linguistik deutbar und oftmals sehr abstrakt ist. In jedem Fall soll man solche Theorien nicht aufgeben, weil die Forschung solcher universellen Prinzipien viel in der Spracherwerbstheorie beweisen könnte. Dabei ist die Frage eines angeborenen Sprachsystems nicht nur eine Frage an die Sprachwissenschaft, Philosophie und Psycholinguistik, sondern auch an Wissenschaften wie Biologie, Genetik und ähnliche Wissenschaften, deren Gegenstand die Entwicklung des Menschen ist.

3 Mechanismen des Spracherwerbs - Voraussetzungen

Die Frage der Entwicklung, Verwendung und Bedeutung der Sprache beschäftigte die Wissenschaftler schon von der Zeit Galileos. Die Idee, dass die Sprache und Grammatik irgendwie allen Menschen universell und ein Resultat der mentalen Prozesse sind, war schon den Grammatikern Arnaud und Lancelot der *Grammaire générale et raisonnée* von Port-Royal bekannt. In der Zwischenzeit sind viele ähnliche philosophische und linguistische Ideen der Sprache entstanden, wie zum Beispiel bei Gottlob Frege, aber in einer viel eleganteren Variante. (Chomsky et al, 2002: S45-46).

Natürlich wäre die Forschung der Sprachmöglichkeiten überhaupt nicht möglich, wenn es den Bauteil, der die Sprache produziert und generiert, nicht gäbe – den menschlichen Verstand und Gehirn. Das wichtigste, was die Menschen von den Tieren trennt, ist die Fähigkeit durch die Sprache zu kommunizieren. Das, was sich in der frühen Kindheit zu entwickeln beginnt, kommt allmählich durch Erfahrungen und Interaktion mit der Umgebung zum Ausdruck. Diese Fähigkeit hat bestimmte Entwicklungsphasen, genauso wie der Mensch selbst. Wie sieht die Verbindung zwischen den Gedanken (die in den Menschen existieren) und der Sprache (die das Mittel der Kommunikation mit der Außenwelt ist) aus? Die Universalgrammatik besagt, dass die innere Sprache (die Gedanken) eine Struktur hat, die aus den gegenseitigen Beziehungen der mentalen Repräsentationen der Menschen besteht. Diese mentalen Repräsentationen ermöglichen den Menschen durch die Konstruktionen der Sprache und Wörter die Bedeutung der Gedanken zu äußern. Jeder Laut, der ausgesprochen wird, steht in Verbindung mit dem Gedanken und der mentalen Repräsentation, die man äußern will. Man fragt sich dann, wie entwickelt sich - sowohl phylogenetisch als auch ontogenetisch betrachtet - so ein komplexes System?

3.1 Forschung der bestimmten Merkmalen des lexikalischen Spracherwerbs

Eine der linguistischen Disziplinen, die sich in der neueren Zeit mit den Fragen des L1- und L2-Spracherwerbs und dem mentalen Lexikon beschäftigt, ist Psycholinguistik. Vor allem mit den Fragen wie: Wie wird das L2 lexikalische Wissen mit dem schon vorhandenen mentalen Lexikon verbunden? Gibt es ein unabhängiges L2 mentales Lexikon außer dem L1-Lexikon? Wie funktionieren die Prinzipien und Mechanismen des einen und des anderen? Ist diese Funktion

unabhängig oder sind die Mechanismen miteinander verbunden? Weisen diese Mechanismen gewisse Unterschiede auf oder eher nicht? Kurz gesagt, die Psycholinguistik beschäftigt sich mit der Verarbeitung von Wörtern und den Möglichkeiten und Grenzen des Spracherwerbs insgesamt. So nennt Michael Wilson die vier Kategorien des Spracherwerbs, die in der MRC- (Medical Research Council)-Datenbank für die Psycholinguistik besonders wichtig sind: Konkretheit (die zeigt, ob ein Wort konkret oder abstrakt wahrgenommen wird), Abbildbarkeit (die zeigt, wie schwer oder einfach es ist, das mentale Bild eines Wortes darzustellen), Bedeutsamkeit (wie lässt sich ein Wort mit anderen Wörtern eines semantischen Feldes verbinden) und Familiarität (wie oft hört oder nimmt man ein Wort wahr) (vgl. Salsbury et al, 2011: aus *Second Language Research*, Vol. 27: S343-360).

3.2 Die Forschung von Konkretheit

Was die Analyse der Forschungen dieser vier Kategorien angeht, hängen die Wörter und Resultate vor allem von der Kategorie und der Quelle des Erwerbs ab; im Englischen ist die Quelle der schon analysierten Wörter die MRC Datenbank, während im Kroatischen diese Rolle das Projekt MEGAHR übernimmt. Die Datenbank von Wilson – *Medical Research Council* enthält insgesamt 150 Tausend analysierter Wörter, mit 26 linguistischen und psycholinguistischen Attributen für jedes Wort, während bei der MEGAHR-Datenbank eines Tages mehr als 3 Tausend kroatischer Wörter zur Verfügung stehen werden. Das Projekt MEGAHR/MEGACRO unter dem Namen *Modeliranje mentalne gramatike hrvatskog: ograničenja informacijske strukture (Die Modellierung der mentalen Grammatik der kroatischen Sprachen: Die Beschränkungen der Informationsstruktur)* hat zum Ziel die Bestimmung der Bauteilen der Informationsstruktur der mentalen Grammatik der kroatischen Sprache anhand vom Korpus und psycholinguistischen Zugang. Außerdem geht es *sowohl um die Forschung der Art und Weise der Verarbeitung der morphosyntaktischen und semantischen Übereinstimmung von konkreten oder abstrakten lexikalischen Einheiten bei den koordinierten und elliptischen Strukturen, als auch um die Methoden der Verarbeitung der Informationsstruktur des Satzes in Bezug auf die Klitika im Satz. Anhand dieser Informationen wird der Cluster sowohl der universellen als auch der sprachspezifischen Muster festgelegt, die die Informationsstruktur der kroatischen Sprache auf der morphosyntaktischen und semantischen Ebene definieren* (s. http://megahr.ffzg.unizg.hr/?page_id=146).

Salisbury, Crossley und McNamara analysieren das Korpus und Attribute von Wörtern aus Crossleys früheren Werken und Forschungen (Crossley et al 2009, 2010a und 2010b) und geben einen guten Einblick in die Entwicklung von Konzepten (Crossley et al 2009), die Wachstum der semantischen Koreferenzialität (Crossley et al 2010a) und die Entwicklung vom polysemischen Netzwerk beim L2-Erwerber (Crossley 2010b), um zu zeigen, dass es in Bezug auf ihre lexikalischen Kenntnisse große Unterschiede und Schwankungen zwischen den L2-Erwerbern gibt (vgl. Salisbury, Crossley, McNamara, 2011: aus *Second Language Research*, Vol. 27: S343-344).

3.3 Die vier Kategorien (Salisbury et al 2011)

Welche Elemente des Spracherwerbs sind der Psycholinguistik zufolge für die Art und Weise des L1-Erwerbs und L2-Erwerbs wichtig? Es ist schon bekannt, dass es bestimmte Kategorien und Attribute gibt, die für den Spracherwerb der L1-Sprache wichtig sind. Unter anderem gehört dazu ebenfalls die Konkretheit/Abstraktheit eines Wortes als psycholinguistisches Attribut. Die Forschungen von Paivio und Madigan *Concreteness, imagery, and meaningfulness values for 925 nouns* aus 1968., Gilhooly und Logies Forschung *Age-of-acquisition, imagery, concreteness, familiarity and ambiguity measures for 1944 words* aus dem Jahr 1980 und schließlich eine Forschung von Paivio - *Dual coding theory: Retrospect and current status* (1991) zeigen, wie und wie viel sich Wörter auf ihre Bedeutungen, mentale Repräsentationen, Konzepte und Ideen referieren können, und sie sind Beweis dafür, dass die Konkretheit und Abstraktheit eines Wortes großen Einfluss auf die Geschwindigkeit des Erwerbs eines Wortes ausübt. Das bedeutet, dass Wörter, deren Bedeutung mehr konkret als abstrakt ist, früher in den Sinn kommen, und dass sie schneller als Wörter mit abstrakter Bedeutung erworben werden. Diesen Vorrangseffekt der Wörter mit der konkreten Bedeutung nannte Paivio *Konkretheitseffekt (Concreteness effect)* (vgl. Salisbury, Crossley, McNamara, 2011: in *Second Language Research*, Vol. 27: S346).

3.4 Konkretheit

Was die vier Kategorien (*Konkretheit*, *Abbildbarkeit*, *Bedeutsamkeit* und *Familiarität*) in der englischen Sprache angeht, basiert die Mehrheit der Resultaten auf den Forschungen von Paivio (1968), Gilhooly und Logie (1980) aber auch Toglia und Battig (1978), die in der *Medical Research Council* Datenbank von Wilson gespeichert sind. Das Modell dieser Forschungen wurde in Form einer Skala konzipiert, wobei die ProbandInnen mithilfe der Skalapunkte 1 bis 7 bestimmen sollten, in welchem Maß ein Wort konkret oder abstrakt ist, beziehungsweise abbildbar, bedeutsam und familiär. Wörter, die sich auf bestimmte Erscheinungen beziehen, die sinnlich wahrgenommen werden können, sind Wörter mit der konkreten Bedeutung, während Wörter, die auf eine andere Art und Weise beschrieben werden, beziehungsweise mithilfe anderer Wörter, eine abstrakte Bedeutung haben.

Die Forschung von Gee et al. (1999) zeigt, dass konkrete Wörter, das heißt Wörter mit der konkreten Bedeutung, den Vorrang vor den Wörtern mit der abstrakten Bedeutung genießen. An solche Wörter erinnert man sich schneller, man versteht sie und spricht sie leichter aus und so weiter. Dies führt zu den Forschungen – wie Crossley et al (2009), Ellis und Beaton (1993) - die ähnliche Resultate bei dem L2-Spracherwerb zeigen, das heißt, dass Wörter mit der konkreten Bedeutung früher bei den L2-Erwerbern als Wörter mit der abstrakten Bedeutung erlernt werden – genauso wie beim L1-Spracherwerb). (vgl. Salsbury et al 2011: in *Second Language Research*, Vol. 27: S346-347).

3.5 Die Abbildbarkeit

Wie bei der Forschung der Konkretheit wurde den ProbandInnen bei den Forschungen der Abbildbarkeit (Gilhooly und Logie 1980, Toglia und Battig 1978) eine ähnliche Skala gezeigt. Den ProbandInnen wurden Wörter präsentiert, deren Bedeutungen schwer oder leicht abbildbar waren. Ähnlich wie bei der Konkretheit mussten die ProbandInnen angeben, ob ein Wort leicht abbildbar (beziehungsweise ob die mentale Repräsentation, die es bewirkte, schneller in Erinnerung kam) oder schwer abbildbar ist - abbildbare Wörter bewerteten die Forscher mit höheren Punkten, während die anderen mit kleineren Punkten. Deswegen wurden Wörter wie *buffalo* höher auf der Skala bewertet, als Wörter wie *relevant*, die die ProbandInnen als schwer abbildbar bezeichneten. Die Forschung von Toglia und Battig (1978) zeigt auch eine Korrelation zwischen Wörtern mit der konkreten Bedeutung und Wörtern, die abbildbar sind, Wörter wie zum

Beispiel *marriage* und *accident*. Dies gibt Anlass zu der Annahme, dass, obwohl sich diese Wörter nicht unbedingt auf konkrete, physische Objekte referieren, sie jedoch einen hohen Grad an Konkretheit und Abbildbarkeit bei den ProbandInnen dieser Forschungen verursachen können. Deswegen schließen Ellis und Beaton in ihrer Forschung *Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary acquisition*(1993.) ab, dass die hohe Abbildbarkeit eines Wortes ein guter Grund für ähnliche Forschungen dieser vier Kategorien bei dem L2-Spracherwerb ist (vgl. Salisbury et al, 2011: in *Second Language Research*, Vol. 27: S343-347).

3.6 Resultate der Forschung und die Bedeutung für diese Forschung

Die Forschung von Salisbury et al. (2011) war ein Versuch, die Produktion und Verwendung der englischen Sprache als L2-Sprache mithilfe der psycholinguistischen Kategorien, die aus der *Medical Research Council* Datenbank genommen waren, zu erforschen. Die Forscher wollten herausfinden, wie diese Kategorien in L2-Sprachen erworben werden und ob es zwischen den Prozessen Ähnlichkeiten oder Unterschiede gibt. Die vier Kategorien wurden innerhalb eines Jahres durch den ungezwungenen Diskurs mit ProbandInnen erforscht. Die ProbandInnen waren nicht Muttersprachler der englischen Sprache, alle ProbandInnen waren L2-Sprecher, ausländische Studierende an einer Universität. Der persönliche Progress der ProbandInnen als L2-Sprecher wurde über einen Zeitraum von einem Jahr (beziehungsweise bei 18 Sitzungen durch den ganzen Jahr) dokumentiert. Diese Gespräche wurden aufgenommen und später transkribiert (vgl. Salisbury et al, 2011: in *Second Language Research*, Vol. 27: S347-349).

Die Forschung von Salisbury et al. (2011) war eine längsschnittliche Forschung, wobei der Progress über einen Zeitraum von einem Jahr dokumentiert wurde. Die Forschung, die an der Abteilung für Germanistik durchgeführt wurde, ist eine andere Art von längsschnittlicher Forschung, wobei der Progress der GermanistikstudentInnen im ersten Jahr des Bachelorstudiums und der GermanistikstudentInnen im zweiten Jahr des Masterstudiums an der Philosophischen Fakultät in Zagreb dokumentiert wird, um zu zeigen, ob es Unterschiede zwischen der Konkretheit von Wörtern bei den jüngeren ProbandInnen und den älteren ProbandInnen gibt.

3.7 Zusammenhang mit anderen Kategorien des Spracherwerbs

Die Gespräche mit den ProbandInnen der Salisbury et al (2011)-Forschung haben gezeigt, dass die Studierenden weniger Wörter mit der konkreten Bedeutung und mehr Wörter mit der abstrakten Bedeutung verwendeten. Die Resultate dieser Forschung zeigen, dass, je höher die Kenntnisse und Erfahrungen der L2-Sprecher im Bereich der L2-Sprache sind, desto besser verstehen und unterscheiden sie zwischen den Wörtern mit der konkreten und abstrakten Bedeutung. Das heißt, sie verlassen sich nicht mehr auf Wörter, deren Bedeutungen leicht greifbar sind, sondern auf Wörter, die nicht leicht abbildbar oder einfach zu verstehen sind. Wenn man auch die früheren Forschungen im Bereich von Abbildbarkeit und Konkretheit in Betracht zieht, kann man den Schluss fassen, dass die Spracherwerb-Mechanismen zwischen L1-Sprechern und L2-Sprechern in diesen Kategorien ähnlich sind. Ebenso gibt es eine positive Korrelation zwischen solchen Forschungen und der Forschung von Crossley et al - *Measuring L2 Lexical Growth Using Hypernymic Relationships* (2009), wobei hyperonymische Beziehungen erforscht waren. Hyperonymische Beziehungen sind hierarchische Beziehungen zwischen Wörtern, die durch ihre semantische Bedeutung verbunden sind. Wörter wie *Hund* und *Tier* sind verbunden, wobei das Wort *Tier* ein Hyperonym des Wortes *Hund* ist (Hyponym). Dies ist auch für das Verstehen der lexikalischen Struktur des mentalen Lexikons wichtig, sowohl bei der L1-Sprache als auch bei L2-Sprachen. Zieht man die vorher genannten Forschungen und diese Forschung dann in Betracht, folgt der Schluss, dass die lexikalische Vielfalt (wie die Kategorie der Konkretheit) und die Kenntnisse von hyperonymischen Beziehungen bei dem L2-Spracherwerb mit der Zeit und durch Erfahrung nur größer werden (vgl. Salisbury et al , 2011: in *Second Language Research*, Vol. 27: S355).

Die Forschung von Salisbury et al (2011) zeigt, dass, unter anderem, bei dem L2-Diskurs (im Englischen) die Verwendung von Wörtern mit der abstrakten Bedeutung und mit der höheren Abbildbarkeit zunimmt, je besser der L2-Sprecher die Sprache kennt. Je kompetenter die ProbandInnen der L2-Sprache geworden sind und je besser ihre Kenntnisse von der Sprache waren, desto weniger verwendeten sie Wörter, die sich auf Objekte referierten oder die von dem visuellen oder semantischen Kontext abhängig waren. Am Anfang der Forschung verwendeten die ProbandInnen Wörter mit mehreren semantischen Verbindungen, das heißt, Wörter, die eine einfache, klare Bedeutung haben (Wörter wie *Person*). Bis Ende der Forschung haben die

ProbandInnen allerdings mehr Wörter mit wenigeren semantischen Verbindungen verwendet, das heißt, Wörter mit sehr spezifischer Bedeutung und Kontext – Wörter wie *amorph* (vgl. Salsbury et al 2011: in *Second Language Research*, Vol. 27: S354).

Anhand dieser Forschungen kann man annehmen, dass es zu einem Ungleichgewicht zwischen den Resultaten der Befragten der jüngeren Gruppe und der älteren Gruppe geben wird, und dass die ProbandInnen der älteren Gruppe eine niedrigere Standardabweichung bei Wörtern mit der konkreten und abstrakten Bedeutung haben.

4 Universalgrammatik und der L1-Spracherwerb

Wie geht die Universalgrammatik mit dem L1-Spracherwerb um? Die schwierigste Aufgabe für den L1-Spracherwerber ist die Bildung eines linguistischen Systems, das mit den sprachlichen Informationen, die aus der Umgebung kommen, übereinstimmen soll, um irgendwelche linguistische Vorstellungen über die Sprache zu bilden und die Sprache erfolgreich produzieren und reproduzieren zu können. Die Voraussetzungen der Universalgrammatik sind bestimmte Vorkenntnisse über die Sprache und die biologischen Prädispositionen oder Fähigkeiten, die White als „*genetischer Blueprint*“ bezeichnet (White, 2003: S2). Dieser *genetische Bauplan* definiert, wie die Grammatik aussehen soll und wie sie funktionieren soll. Der Universalgrammatik zufolge steht die Sprachentwicklung in enger Verbindung mit bestimmten inhärenten Regeln und bestimmten invarianten Prinzipien, die in allen Sprachen der Welt ähnlich oder gleich sein sollen - deren Parameter bestimmte Variationen innerhalb derselben Prinzipien erlauben. Diese Parameter, die Teil der Universalgrammatik sind, beziehen sich auf das (mentale) Lexikon und die Merkmale von Wörtern. Dies wird aus den verschiedenen Perspektiven und Forschungen deutlich, die hier schon erklärt wurden – die bestimmten linguistischen Strömungen, die nicht unbedingt übereinstimmen müssen, halten aber die Lexik und die Bedeutung von Wörtern für den Schwerpunkt des Spracherwerbs. (vgl White, 2003:S2-6).

4.1 Overt Pronoun Principle (OPC)

Eines der interessanteren Phänomene, die die Universalgrammatik entscheidend und als Grundlage der Theorie findet, ist das *Poverty of Stimulus (Armut der Reize)* Argument – Wie können Kinder neue sprachliche Konstruktionen bilden, ohne mit ihnen früher in Berührung gekommen zu sein? Wie können Kinder so leicht zwischen grammatischen und ungrammatischen

Konstruktionen unterscheiden? Wie eigneten sich die Kinder diese sprachliche Kreativität an, ohne langjährige empirische Erfahrung gehabt zu haben? Zieht man solche Phänomene in Betracht, wäre es unglaublich schwer sie ohne eine Theorie des inhärenten Wissens von der Sprache zu erklären, und zwar im Zusammenhang vom Spracherwerb (vgl. White, 2003: S4).

Eines der Argumente für die Universalgrammatik, das White als Beweis für die Abstraktheit der Sprache angibt, die die Kinder früh verstehen und erwerben (trotz der Unterdeterminiertheit der Sprache), ist das *Overt Pronoun Principle* (OPC). Das OPC-Argument bezieht sich auf die Frage der Interpretation von Personalpronomen als Subjektergänzungen und wurde schon von Chomsky (1981), Jaeggli (1982) und Rizzi (1982) behandelt. Was ist OPC?

4.2 OPC und \pm Nullsubjektsprachen

Es gibt Sprachen, deren Konstruktionen sich nicht auf dieselbe Art und Weise in unterschiedlichen Kontexten realisieren müssen. Bestimmte Konstruktionen und Sprachen erlauben eine Art Sprachökonomie in Bezug auf Kontext und Bedeutung von Wörtern der Konstruktion. So ist es mit bestimmten Personalpronomen, die in bestimmten Sprachen als Subjektergänzungen dienen können (ohne dass es zur Veränderung der Bedeutung derselben Konstruktion kommt), in anderen Sprachen jedoch nicht. Es gibt Personalpronomen die *overt* sind, das heißt - sie können nicht ausgelassen werden, ohne dass sich die Bedeutung des Kontextes verändert, und es gibt Personalpronomen, die entweder *overt* oder *kovert* sein können – das heißt, der Kontext und die Bedeutung würden sich nicht ändern, falls man sie in einer Konstruktion weggelassen hätte. Die Sprachen, die ohne das *overt* Personalpronomen nicht funktionieren können, nennt man -Nullsubjektsprachen, während die Sprachen, die *overt* als auch *kovert* Pronomen erlauben (ohne dass sich die Bedeutung einer Konstruktion verändert), man +Nullsubjektsprachen nennt.

4.3 Overt/kovert Pronomen in -Nullsubjektsprachen

In Whites Buch *Second Language Acquisition and Universal Grammar* sieht man ein Beispiel einer solchen Sprachsituation, die den Unterschied zwischen +Nullsubjekt- und -Nullsubjektsprachen erklärt. In den Sätzen 1a *John believes that he is intelligent* und 1b *John believes that ___ is intelligent* (White, 2003:S5) ist es klar, dass ohne das Personalpronomen *he* der Kontext des Satzes nicht möglich wäre – es ist nicht klar, worauf sich der Rest des Satzes

bezieht (vgl. White, 2003:S5). Ähnlich kann man für die deutsche Sprache behaupten, die eine partielle Nullsubjektsprache ist (D'Allesandro, 2004:S8). Was die kroatische Sprache angeht, ist die Situation klar: Kroatisch ist eine +Nullsubjektsprache (oder auch Pro-Drop Sprache, weil es wie die +Nullsubjektsprachen das Auslassen von Pronomen erlaubt – *Pronoun Dropping*). Es gibt einige einfache Situationen, die es sehr gut erklären – beispielsweise wenn das Verb in erster oder zweiter Person singular steht – *Dolazim.* – (*Ich*) *komme.*, oder wenn es sich um Sätze mit unpersönlichen Verben handelt – *Sniježi.* – (*Es*)*schneit.* (vgl. Barić, et al, 1997: S229)

Aber das bedeutet nicht, dass es bei den +Nullsubjektsprachen notwendig sei, dass die Pronomen immer kovert sein sollen. Beide Variationen wären möglich – das Problem solcher Situationen liegt darin, dass es bestimmte Restriktionen gibt, wie, wo und wann bestimmte Pronomen erscheinen dürfen. Diese Restriktionen kann man bei den Subjektergänzungen von eingebetteten Sätzen sehen, wobei das Pronomen als Antezedens für den Hauptsatz sein kann. In solchen Situationen ist es möglich, dass das Pronomen eines solchen Satzes durch entweder eine quantifizierende Phrase (wie *jeder, jemand, niemand*) oder eine W-Phrase ersetzt werden kann. Zum Beispiel, im Englischen können die overten Pronomen eines eingebetteten Satzes als korreferential mit der Nominalphrase des Hauptsatzes interpretiert werden – *Mary thinks that she will win* impliziert, dass Mary denkt, dass sie gewinnen wird. Ebenfalls wäre das genauso mit der quantifizierenden Phrase *Everyone thinks that she will win* oder bei einer W-Phrase *Who thinks that she will win?* (White, 2003:S5). Solche Konstruktionen eröffnen die Möglichkeit für verschiedene Interpretationen. Deswegen steht die Frage der gebundenen Variablen in enger Verbindung mit der Frage der overten und koverten Pronomen. Dies bezieht sich auf die Frage, worauf sich das Pronomen referiert – falls das Bezugswort ein Subjekt im Hauptsatz ist oder nicht – oder ob das Pronomen auf jemanden anderen aus dem Diskurs referiert.

Solche Vermutungen sind auch gültig, wenn das Subjekt der Mutterphrase (Matrix clause subject) nur eine referentielle oder quantifizierende Phrase ist, und wenn das Pronomen innerhalb des eingebetteten Satzes auf etwas anderes referiert. Bei den Sätzen *Jane is a great athlete. Mary thinks that she will win.* ist der Nebensatz *Mary thinks that she will win* schon vorher bekannt, aber in Bezug auf den neuen Kontext des Hauptsatzes kann das Subjekt des zweiten Satzes entweder Mary oder Jane sein – das kann man nicht wissen. Dasselbe gilt, wenn es sich um eine

quantifizierende Phrase (*Jane is a great athlete. Everyone thinks that she will win*) oder W-Phrase (*Jane is a great athlete. Who thinks that she will win?*) handelt. (White, 2003: S5-6)

Anders gesagt, die Personalpronomen, die als Subjektergänzungen in eingebetteten Sätzen dienen, können in -Nullsubjektsprachen (wie im Englischen) in demselben Satz entweder referierende oder quantifizierende Nominalphrasen als Antezedens haben, aber man kann sie auch im Kontext des Antezedens vom ganzen Diskurs betrachten. (vgl. White, 2003: S6-7).

4.4 Overt/kovert Pronomen in +Nullsubjektsprachen

In +Nullsubjektsprachen können sich die koverten aber auch die overten Pronomen ganz anders benehmen. Um genauer zu sein, benehmen sich die koverten Subjektpronomen der eingebetteten Sätzen in +Nullsubjektsprachen (wie im Spanischen) ähnlich wie die overten Subjektpronomen in -Nullsubjektsprachen – das heißt, das kovertes Subjekt des eingebetteten Satzes kann in Form einer referierenden oder quantifizierenden Phrase dem Hauptsatz als Antezedens dienen. Das bedeutet, dass die koverten Pronomen als gebundene Variable dienen. Das ist bei dem Beispiel *Juan cree que es inteligente* (*Juan denkt, dass (er) intelligent ist*), wobei das Pronomen „er“ kovert ist, und wobei das kovertes Pronomen als gebundene Variable für *Juan* steht. Das ist aber nicht der Fall bei overten Pronomen in +Nullsubjektsprachen, weil sie bestimmte Einschränkungen haben. Sie können keine quantifizierenden Phrasen oder W-Phrasen als Antezedens haben. *Juan cree que el es inteligente* (*Juan denkt, dass er intelligent ist*) ist im Spanischen grammatikalisch korrekt, aber *Nadie cree que el es inteligente* (*Niemand denkt, dass er intelligent ist*) ist grammatikalisch falsch. (White, 2003: S6-10).

Kurz gesagt, die overten Pronomen in +Nullsubjektsprachen können keinen quantifizierenden Antezedens haben, während dies bei den koverten möglich ist - wie bei den overten Pronomen in -Nullsubjektsprachen. Daraus folgt, dass sowohl die overten als auch die koverten Pronomen ähnliche Funktion ausdrücken können, indem sie referentielle und diskursive Antezedenzen erlauben. Diese Restriktion an den Antezedens des overten Pronomens ist etwas, was die L1-Sprecher einer +Nullsubjektsprache unbewusst verstehen und unterscheiden, das heißt, sie erkennen, dass die overten Pronomen keine gebundenen Variablen sein können. (White, 2003: S7-8).

Deswegen stellt sich die Frage: Wie können die L1-Sprecher der +Nullsubjektsprachen logische Vorkenntnisse über Parameter haben und wie können sie die Referenzmöglichkeiten der overten und koverten Pronomen inhärent unterscheiden? Außerdem, wie können sie verstehen, ob ein Pronomen als eine gebundene Variable verwendet ist? Es ist klar, dass Kinder und Erwachsene nicht über dieselben Kenntnisse über die Sprache verfügen, aber es ist auch klar, dass auch Kinder (unabhängig von der Tatsache, dass sie viel weniger Erfahrung haben) solche komplexen Phänomene unterscheiden und verstehen können – was nur durch bestimmte inhärente Parameter der Sprache möglich sei. Der Name dieses Phänomens wurde von Montalbetti in seiner Thesis *After binding: on the interpretation of pronouns*(1984) gegeben – *Overt Pronoun Constraint*, weil die overten Pronomen auf eine Art und Weise die Sprache einschränken. „*Overt pronouns cannot receive a bound variable interpretation (i.e. cannot have quantified or wh-antecedents), in situations where a null pronoun could occur* -

„*Overt Pronomen können nicht als gebundene Variablen in Situationen, wo ein kovertes (null pronoun) Pronomen möglich ist, interpretiert sein (d.h. sie können nicht einen quantifizierenden oder W- Phrase-Antezedens haben*“ - eigene Übersetzung.). (Montalbetti, (1984): S73-129)

Solche Situationen stellen schon wieder die Frage des Spracherwerbs und der *Armut-der-Reize*-Situationen. Es wäre schwer zu glauben, dass Kinder solche Parameter der Sprache, wie der OPC-Parameter, einfach aufgrund der Erfahrungen ihrer Umgebung verstehen könnten, sondern es wäre logischer zu vermuten, dass es bestimmtes Wissen von der Sprache gibt, das inhärent und universal ist. Ähnliche Beispiele gibt es auch bei dem L2-Spracherwerb, wobei Menschen, die nicht genug Reize aus ihrer L2-Umgebung bekommen, irgendwie erfolgreich diese Sprachsituationen beherrschen. Die L2-Spracherwerber stehen vor denselben Aufgaben wie die L1-Spracherwerber – dem Erwerb eines linguistischen Systems anhand der Informationen und Kenntnisse, die sie bekommen. Deswegen lässt sich die Frage stellen, ob die L1-Spracherwerbprobleme ähnlich den L2-Spracherwerbproblemen sind, und ob der Spracherwerber Informationen in dasselbe mentale Lexikon speichert oder in ein neues mentales Lexikon.

5 Beziehungen zwischen dem L1- und L2-mentalen-Lexikon

Einige glauben, dass die L1- und L2-Lexika verbunden sind, andere glauben, dass es zwischen denen keine Verbindungen bestehen. Es gibt auch jene, die denken, dass die beiden füreinander stehen, und dass das L1-mentale-Lexikon nur teilweise auf das L2-mentale-Lexikon Einfluss ausübt.

Dies betreffend spricht man von entweder keinem Zugang oder von einem direkten (vollen)/indirekten (partialen) Zugang zu den Prinzipien der Universalgrammatik zwischen den L1- und L2-Lexika. Die Anhänger der *no access Theory* glauben, dass das L2-Sprachsystem in keinem Fall Zugang zu den Informationen aus dem L1-Sprachsystem hat. Im besten Fall kann das L1-Sprachsystem nur Probleme bei dem L2-Spracherwerb verursachen. Die Anhänger der *direct access Theory* glauben, dass es wirklich eine intersprachliche Grammatik gibt und dass die Universalgrammatik dieselben Prinzipien sowohl für den L2-Spracherwerb als auch für den L1-Spracherwerb hat. Die dritte Möglichkeit ist die indirekte Verbindung zwischen den beiden Lexika. Nach solchen Theorien gibt es bei dem L2-Spracherwerb bestimmte Einschränkungen, die vom L1-Spracherwerb verursacht werden (innerhalb der Universalgrammatik), aber sie lassen einigermaßen zu, dass das L1-Sprachsystem das L2-Sprachsystem einschränkt. Solche Theorien erlauben die Restrukturierung des L2-Sprachsystems, unabhängig von der Struktur des L1-Systems und je nach dem Einfluss neuer Regeln der L2-Grammatik. (White, 2003: S15-20).

In seinem Buch *Exploring the Second Language Mental Lexicon* kommt David Singleton zum ähnlichen Schluss wie Lydia White – diejenigen, die die L2-Lexik erwerben, haben dieselben Probleme wie die L1-Spracherwerber. Das, was bei den overten und coverten Pronomen und OPC gesehen wurde, kommt auch auf der lexikalischen Ebene vor, denkt Singleton. Dies kommt bei der Interpretation der lexikalischen Einheiten in einem Diskurs vor, wie auch bei der Verknüpfung dieser Einheiten mit ihren mentalen Representationen sowohl bei den L1- als auch bei den L2-Sprachen. Außerdem ist es logisch zu vermuten, dass der L2-Spracherwerber kognitiv und physisch fortgeschrittener ist, als ein Kind, das die L1-Sprache erwirbt, weil er durch dieselben Prinzipien des Spracherwerbs schon durchgegangen ist. Deswegen wäre es leichter für den L2-Spracherwerber, bestimmte Merkmale der Sprache leichter und schneller zu erwerben. Phonetisch betrachtet ist das L2-phonetische-System schon im Großteil dem Erwerber aus seiner Muttersprache (L1) bekannt. Doch, dies kann den L2-Spracherwerb zurücksetzen, weil die

phonologischen Kenntnisse der L1-Sprache adversativen Einfluss auf das Erwerben des L2-phonetischen-Systems haben. (Singleton, 2003: 78-80).

5.1 Andere Möglichkeiten?

Es ist eine Tatsache, dass es eine Theorie geben muss, die die schon bekannten Theorien über den L2-Spracherwerb verbinden oder ausschließen würde – eine Reihe von Fakten, Regeln und Prinzipien, hinter denen schon bekannte Phänomene vom Spracherwerb stehen würden, und die sich alle in eine kohärente Einheit verknüpfen ließen – um ähnliche Phänomene der Sprache besser voraussehen zu können. Das wäre eine objektive, wissenschaftliche Methode vom Spracherwerb. Außer den dominanten Strömungen im Bereich vom Spracherwerb, die behaupten, dass es intersprachliche Grammatiken gibt und dass es starke Verbindungen zwischen dem L1-Spracherwerb und L2-Spracherwerb gibt, gibt es auch andere Meinungen, nach denen es keine solche interessanten Verbindungen gäbe. Es wäre fachgerecht, wenn etwas über solche Theorien gesagt würde. Diese Theorien stehen in Konflikt mit der Theorie der Universalgrammatik.

In seinem Artikel *A Theory of Language Acquisition* schreibt Klein, dass bevor man über den Spracherwerb richtig diskutieren könne, müsse man erstens den Spracherwerbprozess richtig beschreiben. Außer der Forderung nach dem richtigen Prozess des Spracherwerbs, wird auch die Universalgrammatik kritisiert, aber auch Konnexionismus und Funktionalismus als Modelle vom Spracherwerb.

6 Prozess des Spracherwerbs

6. 1 Input und Motivation

Um erfolgreichen Spracherwerb zu haben, muss man einen bestimmten *Input* haben, was Klein „*representativen Prüfkörper der Sprache, die erworben wird*“ nennt (Klein,1990 :S2). Außerdem muss der Spracherwerber Zugang zu einer bestimmten Anzahl von solchen sprachlichen Situationen haben, die das Minimum von Sprachkontakt bilden können. Diese Anzahl von Lauten, sprachlichen Zeichen und allein Sprachsituationen kann variieren, aber ein Minimum müsste existieren, damit der Erwerber genug Kenntnisse über die Sprache bilden könnte. Ebenfalls ist es klar, dass nur Menschen über einen genug entwickelten kognitiven Apparat verfügen, der die Sprache überhaupt wahrnehmen, verstehen und dann erfolgreich reproduzieren kann; ohne den aktiven kognitiven Apparat könne keine Funktion der Sprache existieren. Dies

wird genug deutlich in Fällen von Hirnschädigung (Aphasie), wobei der Betroffene entweder die Sprache nicht verstehen oder nicht reproduzieren kann. Außer dem repräsentativen Korpus und kognitiven Apparat findet Klein, dass es irgendwelche Motivation, die Sprache zu erwerben, geben müsse. Seiner Meinung nach, würden die meisten Spracherwerbtheorien vernachlässigen, wie wichtig die Motivation für den Erwerb sei, was vielleicht auch der wichtigste Aspekt des Spracherwerbs sei (vgl. Klein,1990:S2-3).

Klein zufolge wäre der Input die „*reale Kommunikation, beispielsweise Schallwellen, die in einem bestimmten Kontext artikuliert werden*“ (Klein, 1990: S3). Natürlich unterscheiden sich die L1- und L2-Spracherwerbssituationen, zumal der L2-Spracherwerb in einer kontrollierten Umgebung stattfindet, beziehungsweise in einer Schule. Solche kontrollierten Erwerbssituationen verändern die Möglichkeit der Forschung, weil das geleitete Lernen einer L2-Sprache dem Schüler bestimmte grammatische Regeln vermittelt, die man dann systematisch internalisieren, erwerben und später reproduzieren sollte. Geleitetes Lernen gibt den L2-Spracherwerbern keine natürlichen Kenntnisse über eine Sprache, die nicht auf die gleiche Weise als die Kenntnisse von L1-Sprache interpretiert werden können. Deswegen widerlegt Klein die Meinungen von White und Clahsen, die denken, dass es in Bezug auf die Motivation und Input, die Klein definiert hatte, starke Verbindungen zwischen den L1- und L2-Spracherwerb (und mentalen Lexika) gibt.

6.2 Der kognitive Apparat – die Peripherie und das Zentrum

Außer der Motivation und dem Input ist die dritte wichtigste Kategorie des Spracherwerbs der kognitive Apparat des Menschen. Dieser kognitive Apparat, denkt Klein, bestehe aus bestimmten *biologischen Fähigkeiten* (die internalisiert und artspezifisch sind) und *verfügbarem Wissen*, das man aus seiner Umgebung bekomme (Klein, 1990: S4). Die biologischen Fähigkeiten des Spracherwerbs sind Denken, Gedanken, bestimmte sprachspezifische Sub-Kapazitäten (die die Rolle von Zentralmerkmalen erfüllen) und periphere Merkmale, wie Artikulation oder Zuhören. Zwischen den beiden internalen Kategorien der Merkmalen gibt es viele Beziehungen und Verbindungen. Andererseits gilt das verfügbare Wissen als eksterne Kapazität, beziehungsweise das sind alle Informationen, die den Erwerbern aus der Umgebung zur Verfügung stehen (vgl. Klein,1990:S4).

Setzt man voraus, dass der L2-Spracherwerb bei den meisten Menschen erst nach dem Erwerb der L1-Sprache beginnt, kommen die biologischen Fähigkeiten ins Spiel. Warum? Nach Klein werden die peripheren Kapazitäten der Menschen mit der Zeit schwächer, das heißt, es kann (und oft ist es so) passieren, dass der L2-Spracherwerber Probleme bei der phonetischen und intonatorischen Wahrnehmung der L2-Sprache haben kann. Andererseits werden die Kenntnisse über eine L2-Sprache mit der Zeit nur größer, weswegen sich neue Probleme im L2-Spracherwerb ergeben können – es entstehen bestimmte Störungen und Interferenzen, die durch das schon existierende L1-Sprachsystem verursacht werden, wenn der Erwerber bestimmte Sprachmerkmale der L2-Sprache erwirbt. Zum Beispiel, *München* wird zum *Minhen*, weil die kroatische Sprache die Umlaute nicht enthält – das schon vorhandene Lautsystem kommt in Kontakt mit neuen Variationen, die ihm nicht bekannt sind, es versucht sie durch die schon vorhandenen Laute zu emulieren, wobei es zu Störungen kommt. (vgl. Klein, 1990:S4-5).

Außer den peripheren biologischen Fähigkeiten verändern sich mit der Zeit auch die zentralen Kapazitäten. Klein stellt die Frage „*Gibt es eine Teilkomponente innerhalb unserer zentralen Kapazitäten, die für die Sprache verantwortlich ist?*“ (Klein,1990:S5). Geht es nur um eine Mischung von Erinnerungen, Gedächtnis und Vorkenntnisse, oder gäbe es doch etwas, was White, Aitchison und Chomsky als inhärente Predisposition für die Sprache nennen würden? Für Klein als einen Kritiker einer solchen Theorie entscheidet hier Ockhams Rasiermesser. Gäbe es eine solche Theorie, die das Bestehen solch einer abstrakten Kategorie des Spracherwerbs bestätigen würde, würden dafür schon viele empirische Beweise existieren. In anderen Worten, er glaubt, es gäbe keine Beweise für eine universale Sprachfähigkeit des Menschen. (vgl. Klein, 1990, S5).

Andererseits kann man den Mangel an empirischen Beweisen für die Existenz einer solcher Kategorie der Sprache auch folgend interpretieren; es gibt auch keine Beweise, die bestätigen, dass eine solche Kategorie nicht existieren könnte! Die Forderung nach einem solchen zentralen Mechanismus des Spracherwerbs hängt mit der tieferen Forschung von Phänomenen (wie vorher erwähntes *OPC-Overt Pronoun Constraint*) und Anomalien im Bereich vom Spracherwerb zusammen.

Weiterhin glaubt Klein, dass die Universalgrammatik überhaupt keine Theorie des Spracherwerbs sein könne, sondern nur eine Theorie des Erwerbs von Grammatik und grammatischen Regeln, zumal die Universalgrammatik unklare und zu allgemeine Prinzipien und Parameter angibt, ohne dass es genug gute Beispiele für die Begründung derselben Parameter und Prinzipien hat (vgl. Klein, 1990: S6).

6.3 Konnexionismus

Konnexionismus, der im Gegensatz zu der Universalgrammatik steht, thematisiert auch nicht viel den L2-Spracherwerb, denkt Klein. Das Konnexionismus-Modell ist aufgrund seiner Art ein umso flexibleres Modell, als es verschiedene Elemente des Spracherwerbs verbinden kann – was gut, aber auch problematisch für eine so offene Theorie ist. Nach Klein gebe Konnexionismus keine neuen Antworten über den Prozess des Spracherwerbs. Konnexionismus antwortet nicht darauf, WIE diese Prozesse aussehen, alles, was beim Konnexionismus hervorzuheben ist, ist die Verbindung verschiedener Phänomene der Sprache, anstatt diese Phänomene erklären zu versuchen. Was für die Natur des Spracherwerbs wichtig ist, ist herauszufinden, wie und warum eine bestimmte Motivation zu bestimmten Resultaten führt, ob sich in dieser Hinsicht der L1-Spracherwerb von dem L2-Spracherwerb unterscheidet oder nicht, und so weiter. Der einzige Vorteil beim Konnexionismus-Modell ist die Möglichkeit etwas richtig vorausszusehen, in Bezug auf den Input und Output der Informationen (vgl. Klein, 1990: S7-10).

6.4 Funktionalismus

Die letzte Spracherwerbtheorie, die Klein analysiert, ist Funktionalismus. Von Natur aus steht Funktionalismus im Gegensatz zur Universalgrammatik. Die funktionalistische Theorie behauptet, dass es bestimmte Funktionen von Wörtern gibt (am wichtigsten ist aber der Erwerb von Morphemen und Konstruktionen), die leichter erlernt werden als andere.

Es geht um ein Beispiel, das als Gegensatz zu dem OPC Prinzip der UG sein könnte. Es handelt sich um den Erwerb von Personalpronomen. Bei dem Overt Pronoun Constraint Beispiel geht es um den Erwerb von Personalpronomen in -null-subject- und +null-subject-Sprachen, wobei dabei ihre Funktion berücksichtigt wird. Außer der phonologischen, syntaktischen und morphologischen Kategorie, haben die Personalpronomen noch eine Kategorie – Funktion. Die Personalpronomen im Englischen (I, you, he/she/it, we you they) werden nach ihrer Funktion in

zwei Gruppen eingeteilt – die deiktischen und die anaphorischen Personalpronomen. Die deiktischen Personalpronomen sind die Personalpronomen der ersten und der zweiten Person – die Personalpronomen, die sich auf den Sprecher (ich, wir) und den Hörer (du, ihr) beziehen. Die anaphorischen Personalpronomen sind Pronomen, die sich auf die angesprochenen Personen referieren (er/sie/es) oder auf etwas außerhalb des deiktischen Kontextes. (vgl. Klein,1990: S9-11).

Die Funktion der Pronomen zeigt, dass sie nicht einfach der Syntax nach erworben werden, sondern auch nach ihrer Funktion, ihrer Referenz in einer Sprachsituation, ihrer Natur. Falls ihre Funktion unwichtig wäre, würden sie alle eine einheitliche Gruppe sein, und ihre Funktion wäre unbekannt. Aber bestimmte Forschungen im Bereich des L1-Spracherwerbs (Slobin 1985) und einige Forschungen über den L2-Spracherwerb (Bremer, Broeder, Roberts, Simonot & Vasseur 1988, Klein & Rieck 1982) zeigten, dass Kinder viel leichter und schneller die deiktischen als die anaphorischen Pronomen erwerben (vgl. Klein, 1990:S11-12).

7 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

7.1 Die Auswahl der Befragten

Diese Forschung wurde an der Abteilung für Germanistik der Philosophischen Fakultät in Zagreb durchgeführt. Sie umfasste die Studierenden des ersten Studienjahres des Germanistikstudiums sowie die Studierenden des fünften Jahres (Diplomstudium – Germanistik für das Lehramt). Die Forschung wurde unter der Leitung der außerordentlichen Professorin Dr. Maja Anđel vom Lehrstuhl für Deutsche Übersetzungswissenschaft durchgeführt.

7.2 Dauer der Forschung

Die Forschung wurde am letzten Tag der Vorlesungszeit des Sommersemesters im akademischen Jahr 2017/18 in den Vorlesungsräumen der Abteilung für Germanistik durchgeführt. Die Befragten hatten minimal 15 und maximal 25 Minuten Zeit, um persönliche Informationen und die Umfrage in Ruhe und unter der Kontrolle des Fragestellers den Fragebogen auszufüllen. Die Forschung wurde unter den drei Gruppen der Studierenden des ersten Studienjahres durchgeführt (je nachdem, in welcher Gruppe der Lehrveranstaltung *Deutsche Gegenwartssprache 1/2* sie eingeschrieben waren) sowie unter der einen Gruppe der Studierenden des fünften Jahres, in der gleichen Woche –mit Genehmigung und auf Wunsch der verantwortlichen Lehrperson, während deren Lehrveranstaltung die Forschung durchgeführt wurde. Genauer gesagt, in der Forschung wurde der Unterschied im Wissen und Wahrnehmung von Wörtern im Rahmen des fünfjährigen Germanistikstudiums an der Abteilung für Germanistik untersucht. Danach wurde der Grad an Veränderung dieser Kompetenzen in Bezug auf das Niveau und den Dauer der Ausbildung festgestellt.

7.2 Format der Fragebogen

Das Format der Fragebogen sowie die Anweisungen werden später dargestellt, während alle ausgefüllten Fragebogen beim Fragesteller und seiner Mentorin verfügbar sind. Die Fragen in Fragebogen sind in zwei Gruppen – *jüngere* und *ältere* aufgeteilt.

7.4 Die Befragten

Die oben genannte Forschung umfasste die Studierenden des ersten und fünften Studienjahres des Germanistikstudiums der Philosophischen Fakultät der Universität Zagreb. Mit der Zustimmung der DozentInnen wurde die Untersuchung am Ende des Sommersemesters durchgeführt, damit man sicher sein könnte, dass fast alle Studierenden des ersten und fünften Studienjahres daran teilnehmen würden. Die Zahl der Studierenden in beiden Gruppen war am Ende fast identisch – 25 und 28. Damit die Zahl der Fragebogen in beiden Gruppen gleich wäre, wurden drei Muster aus der jüngeren Gruppe nach dem Zufallsprinzip ausgewählt und danach zurückgewiesen. So wurde eine objektive Einschätzung der Wahrnehmungsunterschiede von Konkretheit und Abstraktheit unter den Studierenden, die gerade das Deutsche auf einer hohen Kompetenzstufe erwerben oder die es schon bis zum Ende des fünften Studienjahres haben erworben sollen und die Sprache unterrichten können.

8 Befragten der jüngeren Gruppe

8.1 Geburts- und Aufwachsenort

Die Befragten aus der jüngeren Gruppe kommen aus unterschiedlichen Gebieten Kroatiens. Die Mehrheit von ihnen kommt aus dem Gebiet Nordkroatien (Zagorje, Međimurje, Gespanschaft von Zagreb (Stadt Zagreb), wie auch aus den Gebieten von Split, Sisak, Požega. Ein Student kommt aus Posušje (Bosnien und Herzegowina). Die am häufigsten erwähnten Städte waren Varaždin, Zagreb und Čakovec.

8.2 Geschlecht und Alter

Die Forschung umfasste die Mehrheit an ihr teilgenommenen Studierenden (25/28). Dabei machen Männer eine unerhebliche Minderheit aus (nur 32 % der Befragten); im Vergleich zu 68 % der weiblichen Befragten. Von 25 Befragten aus dem ersten Studienjahr, 68 % von ihnen ist 19 Jahre alt, 24 % 20 Jahre alt, und zwei Studenten sind 21 Jahre alt.

8.3 Sprachen und tägliches Ausmaß an Lesen

Unter den Befragten führten alle Kroatisch als ihre Muttersprache (L1) an. Als Zweitsprache (L2) führten sie Englisch oder Deutsch an. 12 Prozent der Befragten führten Russisch als ihre

Zweitsprache an, 12 Prozent Italienisch, und jeweils drei Studenten führten Spanisch, Türkisch und Französisch an.

Zwei von 25 Befragten gaben an, dass sie weniger als eine Stunde täglich lesen. Die Mehrheit der Befragten liebt nach den eigenen Ausführungen 1-2 Stunden täglich, (48 Prozent), danach kommen 32 Prozent derjenigen, die 3-4 Stunden täglich lesen. Nur drei Befragte verbringen zwischen 5 und 6 Stunden pro Tag lesend. Niemand unter den Studierenden liebt mehr als 6 Stunden täglich in einer von den Fremdsprachen.

8.4 Hypothese für die jüngere Gruppe

Es wurde angenommen, dass es bei den Befragten, die der jüngeren Gruppe gehören, eine bestimmte Menge an Unsicherheit bezüglich der Bedeutung einiger Wörter geben wird, die zwischen Konkretheit und Abstraktheit variieren kann, je nach Zusammenhang und Bildungsniveau der Befragten. Die Fragen der Varianz und Schwankung bei den Wörtern, deren Bedeutung sich die Studierenden nicht sicher waren, blieben offen.

9 Befragte der älteren Gruppe

9.1 Geburts- und Aufwachsenort

Geburts- und Aufwachsenorte der Befragten der jüngeren Gruppe sind denjenigen der älteren Gruppe ähnlich – die Studierenden kommen meistens aus den Gebieten von Zagreb, Međimurje, Zagorje, Split und Umgebung; Čakovec und Varaždin. Eine Person kommt aus Đakovo, eine aus Virovitica, eine aus Dubrovnik, Križevci, Koprivnica und Bjelovar. Interessant ist die Tatsache, dass zwei Studierende in Deutschland geboren wurden und ein(e) in Österreich – sie leben in Zagreb und Umgebung.

9.2 Geschlecht und Alter

Angaben, die mit dem Geschlecht und Alter der Befragten verbunden sind, sind denen der ersten Gruppe ähnlich. Die Zahl der männlichen Befragten ist in der älteren Gruppe geringer (24 Prozent), während weibliche Befragte dabei zahlreicher sind (76 Prozent). Bei den Studierenden des fünften Studienjahres gibt es unterschiedliche Altersangaben als bei denjenigen des ersten Studienjahres. Bei der älteren Gruppe sind Befragte im Alter von 23 bis 29 Jahren vorhanden.

Darunter liegt das Alter von den meisten zwischen 23 und 24 Jahren (beide Gruppen 36 Prozent), 16 Prozent im Alter von 25 Jahren, eine Person im Alter von 26 Jahren, zwei im Alter von 27 Jahren, und eine im Alter von 28, bzw. 29 Jahren.

9.3 Sprachen und tägliches Ausmaß an Lesen

In dieser Kategorie bestehen auch Ähnlichkeiten mit der jüngeren Gruppe von Befragten bezüglich der L2-Sprachkenntnisse, die die Befragten außer den L1-Sprachkenntnissen anführten. Wie in der ersten Gruppe, auch in dieser Gruppe führten 100 Prozent der Befragten Englisch und Deutsch als ihre L2-Sprachen, jedoch führte eine große Mehrheit der Befragten auch andere Sprachen an – 20 Prozent Spanisch, 26 Prozent Italienisch, 12 Prozent Polnisch, eine Person Neugriechisch. Eine(r) der Befragten führte an, sie/er spreche fünf Sprachen (jedoch sagte nicht konkret welche) und eine Person schrieb, sie „*spricht ein bisschen Französisch*“.

Ähnlich wie in der ersten Gruppe liebt die Mehrheit der Befragten zwischen einer Stunde und zwei Stunden täglich (44 Prozent). Danach folgen diejenigen, die zwischen drei und vier Stunden täglich lesen (obwohl weniger, 20 Prozent). Eine geringe Anzahl der Studierenden liebt weniger als eine Stunde pro Tag, sogar 20 Prozent weniger liebt zwischen fünf und sechs Stunden täglich (12 Prozent), aber eine Person liebt mehr als sechs Stunden täglich.

9.4 Hypothese für die ältere Gruppe

Es wird angenommen, dass sich die Befragten der älteren Gruppe der Bedeutung einzelner Wörter sicherer sein werden, konkreter oder abstrakter, in größerem Umfang als die Befragten der jüngeren Gruppe. Die Frage der Wörter mit dem Mittelwert, sowie der Varianz und Schwankung bezüglich des Durchschnittswertes solcher Wörter, bleiben offen.

10 Resultate der Forschung (Tabellen)

Die Resultate der Befragung sind in zwei Tabellen vorgestellt. Die Tabellen enthalten - neben den Wörtern, ihren Durchschnitt anhand 25 Befragten in jeder Gruppe (Den Durchschnitt errechnet man so, dass wir die allgemeine Zahl von Punkten durch die Anzahl der Befragten teilen – $125 : 25 = 5.0$), und die Standardabweichungen und Variationen derselber Zahl von Punkten, die nach den bestimmten statistischen Formeln errechnet sind.

10.1 Resultate der jüngeren Gruppe

Wort	Ø	Standardabweichung	Variation
Hals	4,96	0,2	0,04
Heraldik	2,2	1,32	1,75
Holz	4,72	0,54	0,29
Probandin	2,64	1,14	1,31
Monster	4,08	0,98	0,95
Jugend	3,96	0,93	0,87
Unternehmen	3,36	1,25	1,57
Kleid	4,72	0,84	0,71
Proletarier	3,16	1,03	1,06
Präsidium	2,16	0,94	0,89
Hand	4,92	0,4	0,16
Poesie	3,6	1,26	1,58
Erhaltung	2,36	0,91	0,82
Ausbildung	3,2	0,96	0,92
Herde	3,52	1,16	1,34
Verantwortung	2,4	1,15	1,33
Topographie	2,92	0,99	0,99
Zuwanderer	3,32	0,95	0,89
Wut	3,52	1,33	1,76
Netzwerk	3,48	0,96	0,93
Interesse	3,04	1,14	1,29
Gehör	3,36	0,95	0,9
Dollar	4,92	0,4	0,16
Erschöpfung	2,68	1,03	1,06
Sinnbild	2,48	0,93	0,86
Atrium	3,38	1,56	2,42
Zweck	2,4	0,92	0,84
Spektrum	3,1	1,16	1,35
Idee	2,6	1,22	1,5
Bezeugung	1,96	0,79	0,62
Harmonie	2,56	1,23	1,51
Milch	5,0	0	0
Mundart	2,92	0,97	0,99
Vergessenheit	2,64	1,19	1,41
Offizier	4,4	0,76	0,58
Athlet	4,56	0,82	0,67

Einstellung	2,44	1,04	1,09
Sonne	4,96	0,2	0,04
Schüler	4,84	0,47	0,22
Besetzung	2,72	0,68	0,46
Fabrik	4,48	0,77	0,59
Musikerin	4,72	0,46	0,21
Rate	3,36	1,32	1,74
Zeitung	4,72	0,28	0,08
Verteidigung	3,04	0,98	0,96
Schritt	4,48	0,71	0,51
Geflecht	2,68	0,80	0,64
Katharsis	2,50	0,76	0,58
Individuum	3,32	1,21	1,48
Resultat	3,64	0,95	0,91
Sicherheit	2,92	1,29	1,66
Flut	3,88	1,09	1,19
Ton	4,12	1,01	1,03

10.2 Resultate der älteren Gruppe

Wort	Ø	Standardabweichung	Variation
Hals	4,8	0,64	0,41
Heraldik	2,0	1,11	1,25
Holz	4,76	0,52	0,27
Probandin	3,88	1,09	1,19
Monster	3,6	1,15	1,33
Jugend	2,76	1,12	1,27
Unternehmen	3,4	1	1
Kleid	4,92	0,27	0,07
Proletarier	2,88	1,26	1,61
Präsidium	1,96	0,88	0,79
Hand	4,96	0,2	0,04
Poesie	2,6	1,15	1,33
Erhaltung	1,68	0,74	0,56
Ausbildung	2,2	0,86	0,75
Herde	3,28	1,30	1,71
Verantwortung	1,48	0,71	0,51

Topographie	2,48	1,19	1,42
Zuwanderer	3,4	1,08	1,16
Wut	2,08	1,28	1,66
Netzwerk	2,84	0,98	0,97
Interesse	1,84	0,99	0,98
Gehör	2,24	1,05	1,10
Dollar	4,72	0,61	0,37
Erschöpfung	2,2	1,11	1,25
Sinnbild	1,72	0,84	0,71
Atrium	3,8	1,22	1,5
Zweck	1,68	0,69	0,47
Spektrum	2,44	1,12	1,25
Idee	1,68	1,02	1,06
Bezeugung	1,72	0,89	0,79
Harmonie	2,12	1,33	1,77
Milch	4,92	0,4	0,16
Mundart	2,36	0,86	0,74
Vergessenheit	1,52	0,77	0,59
Offizier	4,16	0,94	0,89
Athlet	4,36	0,81	0,65
Einstellung	1,52	0,77	0,59
Sonne	4,8	0,5	0,25
Schüler	4,56	0,65	0,42
Besetzung	2,24	0,96	0,94
Fabrik	4,16	1,02	1,05
Musikerin	4,4	0,76	0,58
Rate	3,08	1,11	1,24
Zeitung	4,88	0,33	0,11
Verteidigung	2,08	0,81	0,66
Schritt	3,52	0,91	0,84
Geflecht	3,0	1,04	1,08
Katharsis	1,52	0,82	0,67
Individuum	2,8	1,11	1,25
Resultat	2,88	1,16	1,36
Sicherheit	2,04	0,82	0,67
Flut	4,04	1,03	1,06
Ton	3,28	1,17	1,37

11 Wie sind die Resultate zu interpretieren?

Die Forschung bestätigte die Hypothesen, dass die Befragten die Konkretheit und Abstraktheit bestimmter Wörter mit der Zeit leichter erkennen. Was die Bedeutung der Wörter überhaupt angeht, unterscheiden sich die Resultate der älteren Gruppe nicht wesentlich von den Resultaten der jüngeren Gruppe. Die Zahlen für die bestimmten Wörter unterscheiden sich im Rang von 0.1 bis 0.2 des allgemeinen Durchschnittes für Wörter mit eindeutig konkreter oder abstrakter Bedeutung. Leider konnten die Kenntnisse der Befragten nicht longitudinal, wie bei der Forschung von Salisbury et al, durch eine längere Zeitperiode untersucht werden, sondern nur durch eine Befragung – deswegen sprechen die Resultate dieser Förschung für sich und sind offen für die Interpretationen der Leser. Besonders wichtig für die Forschung der Konkretheit und Abstraktheit war die Analyse von Wörtern, die einen Durchschnitt zwischen 2.9 und 3.4 haben, und die dazugehörige Standardabweichung und Variation. Darüber wird jetzt mehr gesprochen.

Wie interpretiert man die Resultate von Wörtern mit einem Durchschnitt, der fast (oder ganz) auf der Grenze zwischen konkret und abstrakt liegt? Es wurde früher erwähnt, dass, um die objektive Einschätzung der Wahrnehmungsunterschiede von Konkretheit und Abstraktheit unter den Studierenden festzustellen, die Befragten die Bedeutung eines Wortes an einer Skala von 1 bis 5 schätzen mussten, wobei 1 für „Abstrakt“ und 5 für „Konkret“ stand. Die linke Seite der Skala würde bedeuten, dass ein Wort für den Befragten abstrakte Bedeutung hat, während die rechte Seite der Skala dasselbe für die Konkretheit bedeutete. Doch es gab auch Skalapunkte 2 und 4, die den beiden Seiten der Skala entsprochen haben, während 3 logischerweise als „neutral“ oder als „unsicher“ interpretiert wird. Für Wörter, die man mit relativer lexikalischer Gewissheit als konkret (Wörter wie *Milch*, *Holz*, *Sonne*, *Schüler*, *Dollar* oder *Kleid*) oder als abstrakt beschreiben kann (Wörter wie *Vergessenheit*, *Verantwortung*, *Sinnbild*, *Bezeugung* oder *Zweck*) waren gerade so von den beiden Gruppen interpretiert. Bis hierhin gibt es keinen Zweifel über die Bedeutung bestimmter Wörter, was die Standardabweichung jedes Wortes und die entsprechende Variation angeht.

Solche Überlappungen des durchschnittlichen Wertes sind bei den beiden Tabellen sichtbar. Das heißt, wenn die Befragten ein Wort als abstrakt identifizierten, kreisten sie entweder 1 oder 2 an der Skala der Punkte ein, identifizierten sie ein Wort als konkret, kreisten sie andersrum 4 oder 5 an der Skala ein. Sind sich die Befragten der Bedeutung des Wortes sicher, kreisten sie 5 oder 1

ein. Sind sie sich weniger der Bedeutung sicher, kreisten sie 4 oder 2 ein. Eine Anomalie, die interessant ist, kommt bei den Wörtern, die mehr oder weniger einen 3.0 Durchschnitt haben, vor. Hier spielen die vorher genannten Standardabweichung und Variation eine große Rolle.

Ein durchschnittlicher Wert von 3.0 auf einer Skala von 1 bis 5 und im Zusammenhang mit der Zahl von Befragten (25 Befragten in der einen und in der anderen Gruppe) ist selten zu finden – zieht man in Betracht, dass die meisten Wörter entweder zu dem einen oder zu dem anderen Pol der Skala schwanken – ist es viel interessanter, Wörter mit einem mittleren Skalawert zu analysieren. Bei solchen Fällen spielt die Standardabweichung eine große Rolle – so viel wurde schon gesagt. Aber warum? Was zeigt die Standardabweichung?

„Die Standardabweichung ist ein Maß für die Streubreite der Werte eines Merkmals rund um dessen Mittelwert (arithmetisches Mittel). Vereinfacht gesagt, ist die Standardabweichung die durchschnittliche Entfernung aller gemessenen Ausprägungen eines Merkmals vom Durchschnitt“ (<https://de.statista.com/statistik/lexikon/definition/126/standardabweichung/>). Mit anderen Worten, die Standardabweichung spricht darüber, wie eine Stichprobe der Befragten verstreut oder verdichtet sein kann. Bei den Wörtern mit konkreter Bedeutung (wie Milch, deren Durchschnitt in beiden Gruppen nicht niedriger als 4,92 ist) oder Wörtern mit abstrakter Bedeutung (wie Bezeugung, deren Durchschnitt in beiden Gruppen nicht höher als 1,82 ist) sind die Standardabweichungen entweder um 1,0 oder höchstens nie über 1,25, in Bezug auf ihre Nähe zum einem oder dem anderem Pol der Skala. Das heißt, je niedriger die Standardabweichung, desto mehr der Befragten haben entweder 1 oder 5, oder 2 oder 5 eingekreist. Daraus folgt der Schluß, dass sich die Befragten mehr oder weniger innerhalb ihrer Gruppen von 25 Befragten der Bedeutung eines Wortes sicher waren – das heißt, dass die Standardabweichungen niedrig waren oder dass die Stichprobe der Befragten nicht verstreut war.

11.1 Wörter mit „unentschiedener“ Bedeutung und die Rolle der Standardabweichung

Deswegen kommt man jetzt zu den Wörtern, die um die Mitte der Skala schwanken, wobei die Standardabweichung viel zu den Schlussfolgerungen beibringt, ob sich die Befragten entweder der Bedeutung nicht sicher sind, ob sie das Wort sowohl konkret als auch abstrakt identifizieren oder ob sie einfach das Wort nicht verstanden haben. Einige dieser Wörter werden analysiert, obwohl die Resultate und Werte aller Wörter in den Tabellen stehen und für Interpretation offen sind. Es geht um Wörter wie *Geflecht*, das interessanterweise einen Durchschnitt von gerade 3,0

hat (bei der älteren Gruppe), aber die Standardabweichung ist relativ niedrig – genau 1,0 (das heißt, die Stichprobe ist wieder nicht sehr verstreut). Falls ein Wort einen bestimmten Durchschnitt (um 3,0) und eine niedrige Standardabweichung hat, die mit diesem Durchschnitt verbunden ist, kann man beschließen, dass viele, fast alle von den Befragten denselben Punkt auf der Skala eingekreist haben - in diesem Fall den Punkt 3.

Es ist auch wichtig zu notieren, dass die Standardabweichung von Wörtern, die an den Rand der Skala stehen, und die Standardabweichung von Wörtern, die in der Mitte der Skala stehen, miteinander nicht zu tun haben. Es ist natürlich, falls ein Wort entweder als abstrakt oder konkret beschrieben ist, dass die Standardabweichung auch sehr niedrig ist. Die Standardabweichung wird ein entscheidender Faktor nur bei den Wörtern, die um die Mitte der Skala liegen! Das kann man bei Wörtern wie *Milch* sehen, wobei es eine Standardabweichung gar nicht gibt (0) oder ganz im Gegenteil, bei Wörtern wie *Geflecht* oder *Unternehmen*.

Wenn die Befragten ein Wort mit genau 3 beschreiben, sind sie sich entweder der Bedeutung nicht sicher oder hat das Wort für sie eine sowohl konkrete als auch abstrakte Bedeutung - oder keine Bedeutung. Aus diesem Fall zieht man den Schluss, dass die Befragten die Bedeutung des Wortes *Geflecht* überhaupt nicht identifizieren konnten. Auf der anderen Seite gibt es Wörter wie *Unternehmen*, die bei der jüngeren Gruppe einen Durchschnitt von 3,36 haben, aber eine außerordentlich hohe Standardabweichung von 1,25 haben.

Was kann einem die Standardabweichung in diesem Fall sagen? Wenn es sich von einer hohen Standardabweichung handelt, bedeutet das, dass die Befragten verschiedene Antworten gegeben haben, ob das Wort für sie eine konkrete oder eine abstrakte Bedeutung hat – es ist möglich, dass einige Befragte das Wort als konkret gefunden haben (und kreisten entweder 4 oder 5 ein) oder dass sie das Wort als abstrakt gefunden haben (und kreisten entweder 1 oder 2 ein), aber sicherlich gab es bei der Stichprobe eine fast dieselbe Zahl von Befragten der einen aber auch der anderen Meinung. Natürlich wäre dies eine kühne Aussage, die von der Natur des Wortes und der Natur der Perzeption der Befragten spricht, hätte man auch die Variation nicht kalkuliert, die die Standardabweichung und den Durchschnitt indirekt bestätigt.

Im Falle von *Geflecht* (Durchschnitt 3,36, Standardabweichung 1,25) ist die Variation auch sehr hoch (im Vergleich zu den Variationen anderer Wörter, die um die Mitte der Skala schwanken) –

1,57. Dies bestätigt noch weiter, dass die Standardabweichung eine hohe Varianz hat, dass die Stichprobe höchst verstrichen ist.

Obwohl der Wert der Standardabweichungen bei ungefähr der Hälfte der Wörter bei den Gruppen unter oder über 1,0 liegt - jedoch mit winziger Abweichung von diesem Wert - wird angenommen, dass es zu einer bestimmten Verstreuung kam, im Bezug auf die Menge der Wörter in den Fragebogen oder in Bezug auf die äußeren Einflüsse wie etwa Lärm, Müdigkeit, Mangel an Konzentration. Aber trotz dieser winzigen Abweichung stimmen die Standardabweichungen mit den Durchschnittswerten der Wörter überein. Der Grund, warum die Standardabweichung umso interessanter bei den Wörtern, deren Wert bei der Mitte der Skala liegt, ist, liegt darin, dass sie in diesen Fällen allerdings etwas mehr zeigt als bei den Wörtern, die mit größerer Gewissheit als abstrakt oder konkret bezeichnet werden, deswegen wird sie bei dieser Forschung als eine Besonderheit betrachtet.

12 Schluss

Die Untersuchung, die unter den Studierenden des ersten und fünften Studienjahres des Germanistikstudiums an der Philosophischen Fakultät der Universität Zagreb durchgeführt wurde, bestätigte die ursprünglichen Hypothesen und entlarvte noch einige interessante Besonderheiten, die man erklären versuchte. Die Befragten der älteren Gruppe sind sich der Bedeutung der Wörter (konkret und abstrakt) sicherer, als die Befragten der jüngeren Gruppe. Was die Standardabweichung jener Wörter angeht, die bei der Skala um die Mitte liegen, zeigte sich allerdings eine interessante Besonderheit, dass sich die Studierenden beider Gruppen bei der bestimmten Zahl der Wörter in den Fragebogen der Bedeutung der Wörter nicht sicher waren oder dass sie wahllos das Konkrete und das Abstrakte eingekreist haben, was zeigt, dass die Befragten die Bedeutung der Wörter entweder nicht verstanden haben oder dachten, dass sie die Bedeutung verstehen, aber sie unterscheiden sich gegenseitig danach, dass einige sie für konkret und andere für abstrakt gehalten haben. Die beiden Fällen zeigen, dass die Befragten entweder in Berührung mit diesem Wort nicht kommen oder dass die Bedeutung dieses Wortes näher festgelegt werden muss. Solche Wörter sind für weitere Untersuchungen offen, da die Studierenden sie nicht unterscheiden konnten oder da sie eine eigene Wahrnehmung von diesen Wörtern hatten, die Wahrnehmung, die offensichtlich vom Rest der Befragten dieser Gruppe abweicht, oder eben von der anderen Gruppe der Befragten. Solche Beispiele wurden früher erwähnt, obwohl mit der Analyse der Tabellen auch andere Beispiele gefunden werden können.

13 Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Aitchison, Jean (2008) *Articulate Mammal*, New York: Routledge Press

Chomsky, Noam (1981) *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris

Chomsky, Noam, Belletti, Adriana, Rizzi, Luigi (2002) *On Nature and Language*. New York: Cambridge University Press

Gathercole, Virginia C. Mueller; Hoff, Erika (2008). *Chapter 6. Input and the Acquisition of Language: Three Questions*, aus: *Blackwell Handbook of Language Development*. New Jersey: Blackwell Publishing Ltd

Klein, Wolfgang (1986) *Second language acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.

Klein, Wolfgang (1990) *A Theory of Language Acquisition is not so easy* aus: *Studies in Second Language Acquisition*, Vol 12. No. 2 pp.219-231, Cambridge University Press

Singleton, David. (1999) *Exploring The Second Language Mental Lexicon*. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press

Salsbury, Thomas, Crossley, Scott, McNamara, Danielle (2011) *Psycholinguistic Word Information in Second Language Oral Discourse*, aus: *Second Language Research*, Vol 27, No3 (July 2011) pp.343-360

White, Lydia (2003) *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press

Sekundärliteratur

Arnauld, Antoine, Lancelot, Claude (1975) *General and Rational Grammar: The Port-Royal Grammar*, übersetzt von Jacques Rieux and Bernard E. Rollin, den Haag: Mouton

Barić, Eugenija, et al (2005) *Hrvatska Gramatika*. Zagreb: Školska knjiga

Bremer, Katharina, Broeder, Peter, Roberts, Celia, Simonot, Margaret, Vasseur, M.-T (1988) *Second language acquisition by adult immigrants: Final report* (Vol. 1) Strasbourg: European Science Foundation

Chomsky, Noam (1988) *Language and problems of knowledge*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press

Clahsen, Harald (1990) *The Comparative Study of First and Second Language Development* aus: *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 12, No. 2 pp. 135-153, Cambridge University Press

Crossley, Scott, Salsbury Thomas, McNamara Danielle (2009) *Measuring L2 lexical growth using hypernymic relationships* aus: *Language Learning - A Journal of Research in Language Studies* Vol. 59, No. 2: S307-334): Taylor and Francis Online

Crossley, Scott, Salsbury, Thomas, McNamara Danielle (2010a). *The development of semantic relations in second language speakers: A case for Latent Semantic Analysis.*(S55-74) aus *Vigo International Journal Applied Linguistics* 7

Crossley Scott, Salsbury Thomas, McNamara Danielle (2010b) *The development of polysemy and frequency use in English second language speakers.* aus: *Language Learning – A Journal of Research in Language Studies* Vol. 60, No. 3 (pp.573-605)

D'Allessandro, Roberta (2014) *The Null Subject Parameter.* Leiden. Leiden University Centre for Linguistics

Ellis, Nick, Beaton, Allan (1993) *Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary acquisition* aus *Language Learning – A Journal of Research in Language Studies* Vol. 43, No 4: S559-617): Taylor and Francis Online

Gilhooly, Kenneth James Logie, Robert H. (1980) *Age-of-acquisition, imagery, concreteness, familiarity, and ambiguity measures for 1,944 words.* aus: *Behavior Research Methods and Instrumentation* Vol. 12, No. 4 (S395-427)

Gee, Nancy, Nelson, Douglas, Krawczyk, Daniel (1999) *Is the concreteness effect a result of underlying network interconnectivity?* aus: *Journal of Memory and Language* Vol. 40, No.4 (S479-497)

Jaeggli, Osvaldo (1982) *Topics in Romance syntax.* Dordrecht: Foris

Klein, Wolfgang, & Rieck, Bert-Olaf. (1982) *Der Erwerb der Personalpronomina im ungesteuerten Spracherwerb.* In W. Klein & J. Weissenborn (Eds.), *Zweitspracherwerb* (pp. 35-71). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Montalbetti, Mario (1984) *After binding: on the interpretation of pronouns.* Cambridge, Massachusetts: MIT Press

Paivio, Allan, Yuille, John, Madigan, Stephen (1968) *Concreteness, imagery, and meaningfulness values 925 nouns* aus: *Journal of Experimental Psychology* No. 76, *Psychological Medicine Monograph Supplement*

Paivio, Allan (1991) *Dual coding theory: Retrospect and current* aus: *Canadian Journal of Psychology* No. 45 (S255-287)

Rizzi, Luigi (1982) *Issues in Italian syntax.* Dordrecht: Foris

Reinhart, Tanya (1983) *Coreference and Bound Anaphora: A Restatement of the Anaphora Question* aus: *Linguistics and Philosophy*, Vol. 6, No. 1, *Pronouns and Anaphora.* New York: Springer

Slobin, Dan (1985) *The cross-linguistic study of language acquisition* (Vol. 1-2). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

Toglia, Michael P., Battig William F. (1978) *Handbook of semantic word norms*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

Tomlin, Russell S. (1989) *Focal attention, activated memory and the referential management of discourse production*. Eugene: University of Oregon, Department of Linguistics

White, Lydia. (1988) *Island effects in second language acquisition*. ausS. Flynn & W. O'Neill (Eds.) *Linguistic theory in second language acquisition* (pp. 144-172). Dordrecht: Foris

Internetquellen

Medical Research Council - <http://websites.psychology.uwa.edu.au/school/MRCDatabase/MDWilsonMRC.pdf>

MEGAHR/MEGACRO - http://megahr.ffzg.unizg.hr/?page_id=136