

IX. Sprachenlernen: spezifische Variablen und Faktoren

92. Lernersprache(n)

1. Einführung
2. Konzeptionen von Lernersprachen
3. Merkmale von Lernersprachen
4. Zur Beschreibung von Lernersprachen
5. Literatur in Auswahl

1. Einführung

Wenn eine fremde Sprache erlernt werden soll, nachdem die Grundlagen einer Erstsprache erworben wurden, entwickeln sich Übergangs- oder Zwischensprachen, die auch als Lernersprachen bezeichnet werden. Lernersprachen sind anfangs an der Erstsprache eines Lernenden orientiert, entwickeln später aber zunehmend eigene Besonderheiten, die sich im Laufe der Zeit mehr und mehr zielsprachlichen Strukturen annähern, bis sie diese (im Idealfalle) erreichen. Unter formalen und funktionalen Gesichtspunkten kann eine Lernersprache als ein mehr oder weniger reduziertes System einer Zielsprache bezeichnet werden. Lernersprachen gelten heute als

- eigenständige, dynamische Systeme, die sich
- zielgerichtet entwickeln, wenn Lerner mit ausreichend Sprachdaten versorgt werden,
- in einzelnen Entwicklungsphasen eine größere oder kleinere Variationsbreite aufweisen und
- leicht störbar sind, d. h. Tendenzen zur Verfestigung oder Rückbildung zeigen.

Durch Anforderungen im Alltag kann sich die Entwicklung einer Lernersprache (insgesamt oder in Teilbereichen) beschleunigen, verlangsamen oder an Dynamik verlieren, vor allem dann, wenn Lerner sich verständigen können. Meist wird dieser Zeitpunkt um das dritte Lernjahr erreicht. Man schätzt, dass ca. 94% der Lerner einer fremden Sprache ihre Bemühungen vorzeitig aufgeben und nur ca. 6% so etwas wie eine muttersprachähnliche Kompetenz in ihrer Zweitsprache entwickeln.

2. Konzeptionen von Lernersprache

Die Diskussionen um die Erforschung von Lernersprachen begann in den 1970er Jahren. In Fachartikeln tauchen in dieser Zeit Bezeichnungen wie „approximative system“ (Nemser 1971), „interlanguage“ (Selinker 1972), „Interimsprache“ (Raabe 1974) oder „learner language“ (Corder 1978) auf.

Nemser und Raabe gehen dabei von einem kontrastiven Ansatz und der Annahme aus, dass Ähnlichkeiten zwischen den Strukturen zweier Sprachen sich erleichternd auf

den Erwerb auswirken, Unterschiede hingegen erschwerend. Untersuchungsergebnisse haben jedoch gezeigt, dass es keine einfachen Entsprechungen zwischen sprachlichen Unterschieden und Lernschwierigkeiten gibt (vgl. dazu auch Kempe und MacWhinney 1998).

Im Gegensatz zu Nemser und Raabe berücksichtigen Corder und Selinker auch schon Lernerperspektiven. Sie gehen davon aus, dass bei der Lernaltersentwicklung drei Systeme zusammenwirken: die Erstsprache, die Zielsprache (Zweitsprache) und die formal und funktional weniger differenzierte Lernaltersprache. Das Zusammenwirken dieser drei Systeme wurde anfänglich anhand von Fehleranalysen untersucht. Darüber hinaus berücksichtigte Selinker aber auch schon Lerneraktivitäten:

- Transfer von der Erstsprache bzw. bereits beherrschten Sprachen auf die Zielsprache (→ Interferenzfehler)
- Transfer, der durch Übungseffekte entsteht (→ induzierte Fehler)
- Lernstrategien
- Kommunikationsstrategien
- Übergeneralisierungen
- Vereinfachungen

Kritisiert wurde daran, dass die gewählten Kategorien nicht immer plausibel sind, dass z. B. Transfer und Übergeneralisierung auch zu den Lernstrategien gehören und letztlich zwei Erscheinungsformen eines zugrundeliegenden Prozesses sind.

Overgeneralization and transfer of learning (...) appear to be two distinctive linguistic manifestations of one psychological process. The process is one involving prior learning to facilitate new learning. Whether transfer or overgeneralization will be (...) dominant (...) for a given learner will depend on his degree of proficiency in the target language (Taylor 1975: 87).

Corder beschreibt das Erlernen einer fremden Sprache als einen kontinuierlichen Prozess der Komplexierung, der durch das Testen von Hypothesen entsteht und so eine allmähliche Annäherung an die Zielsprache ermöglicht.

Wesentlich an den Ansätzen von Corder und Selinker ist, dass Lerner als aktiv Handelnde dargestellt werden. Neuere Untersuchungsergebnisse zeigen, dass einzelne Lerner ihre Aneignungsprozesse in höherem Maße selbst steuern, als bisher angenommen wurde (vgl. Apeltauer 2009). Bereits Vorschulkinder im Alter von fünf Jahren treffen nicht nur Entscheidungen im Hinblick auf Sprachdaten, die sie verarbeiten (*intake*). Sie fragen auch nach zielsprachlichen Besonderheiten (z. B. *der das Frage?*) und sie versuchen ihre Gesprächspartner so zu beeinflussen, dass von diesen Sprachdaten produziert werden, die die Lernenden für die Entwicklung ihrer Lernaltersprache benötigen. Solche Beobachtungen lassen vermuten, dass die Variabilität von Lernaltersprachen auch durch Selbststeuerung verursacht wird.

3. Merkmale von Lernaltersprachen

Lernaltersprachen werden vor allem mit drei Merkmalen in Verbindung gebracht: Sie gelten als ein System (Merkmal: Systematizität), das variabel (Merkmal: Variabilität) und instabil (Merkmal: Instabilität) ist. Lernaltersprachen werden zusätzlich von Vergessen bedroht, vor allem dann, wenn noch kein hoher Sprachstand entwickelt wurde oder wenn kein Gebrauch mehr von der Zweit-/Drittssprache gemacht wird.

3.1. Systematizität

Für die Annahme, dass jede Lernersprache ein System darstellt und auf bestimmten Regeln basiert, sprechen 1. Fehler, die sich als systematische Abweichungen von der Zielsprache beschreiben lassen, 2. sprachliche Strukturen und Elemente, die in einer bestimmten Abfolge erworben werden und 3. vereinfachte, z. T. auch defekte Formen (vgl. z. B. *de Mann, de Frau*). Vereinfachte und automatisierte sprachliche Formen, die die Verständigung meist nur wenig behindern und korrekturresistent sind, nennt man Fossilierungen.

3.2. Variabilität

Die Entwicklung von Lernersprachen gilt als leicht störrisch. Ihr Verlauf lässt sich nicht nur durch Fortschritte, sondern auch durch Phasen des Verweilens (Lernplateau) oder der Rückentwicklung (*back sliding*) beschreiben. Anders als beim Erstspracherwerb zeigen sich bei Lernersprachentwicklungen viele individuelle Besonderheiten. Es gibt dafür verschiedene Gründe

- Unterschiede zwischen Erst- und Zweitsprache
- Lernkontexte (z. B. formell oder informell, durchschaubar oder undurchschaubar bzw. komplex etc.)
- Zugänglichkeit von Sprachdaten (z. B. durch Kontaktaufnahme oder fehlende Kontaktmöglichkeiten)
- unterschiedliche Lernervoraussetzungen (z. B. Interessen und Motivation, Sprachlern- und Kommunikationserfahrungen, Unterschiede im phonologischen Arbeitsgedächtnis oder in den Fähigkeiten, Muster zu erkennen und zu ergänzen)
- unterschiedliche Lerneraktivitäten (z. B. Selbststeuerung, Sprachlernstrategien und -techniken)

All das wirkt sich nicht nur auf Lernwege, sondern auch auf die Geschwindigkeit aus, mit der einzelne Entwicklungsphasen durchlaufen werden.

3.3. Instabilität

Während Systeme im Allgemeinen als stabile Größen gelten, weisen Lernersprachen neben ihrer Variabilität auch Instabilitäten auf. Solche Instabilitäten lassen sich z. B. beobachten, wenn Lerner müde sind. Dann werden oft normgerechte und fehlerhafte Formen nebeneinander verwendet. Lerner können auch durch fehlende Ausdrucksmittel in der Lernersprache zu Paraphrasen (z. B. *so Ding was man um Hals legt für Schal*) oder Wortneubildungen (z. B. **unhäufig* statt *selten*) genötigt sein. Außerdem kommt es durch neue Einsichten oft zu unvermittelten Umstrukturierungen (*er hat gesprängt > gesprungen*). Mit anderen Worten: *Übergangsformen* (Fehler) lassen sich kürzere oder längere Zeit beobachten. Der Eindruck der Instabilität entsteht meist in bestimmten Bereichen, während andere Bereiche – zumindest vorübergehend – stabil erscheinen. Weil Lerner gewöhnlich darum bemüht sind, sich zunehmend effektiver und differenzierter auszudrücken,

cken, werden sie sich auch um die Weiterentwicklung ihrer Lerner Sprachen bemühen und damit immer wieder Veränderungen im System ihrer Lerner Sprache auslösen, zumindest so lange, bis sie sich zufriedenstellend verständigen können. Ein Extrembeispiel stellen die Lerner Sprachen erwachsener Lerner dar. Meist verändern sie ihre Aussprache schon nach kurzer Zeit nicht mehr, während sie ihren Wortschatz weiter ausbauen können.

3.4. Vergessen

Lerner Sprachen (d. h. Zweit- oder Drittsprachen) sind stärker vom Vergessen bedroht als Erstsprachen. Neuere Untersuchungsergebnisse zeigen, dass bereits nach zwei Jahren Nichtgebrauch bzw. stark reduziertem Gebrauch massive sprachliche Erosionserscheinungen beobachtbar werden, selbst dann, wenn die Zweitsprache auf einem hohen Niveau beherrscht wurde. Auch wenn man Lernenden nach einer Zeit des Nichtgebrauchs korrekte Vorgaben macht, gelingen ihnen kaum noch korrekte Reproduktionen der einmal beherrschten Formen (z. B. Verb-End vgl. Cedden und Onaran 2005).

Bei Naturvölkern wie den vielsprachigen Vaupé-Indianern, die im Regenwald an der Grenze zwischen Brasilien und Kolumbien leben und deren Mitglieder mindestens dreisprachig sind, wurde beobachtet, wie Sprecher einzelne ihrer Sprachen immer wieder üben, auch wenn sie alleine sind, offenbar um ihre Sprachen funktionsfähig zu erhalten (vgl. Jackson 1974). Ein solch übender Gebrauch scheint ein Mittel gegen Vergessen zu sein.

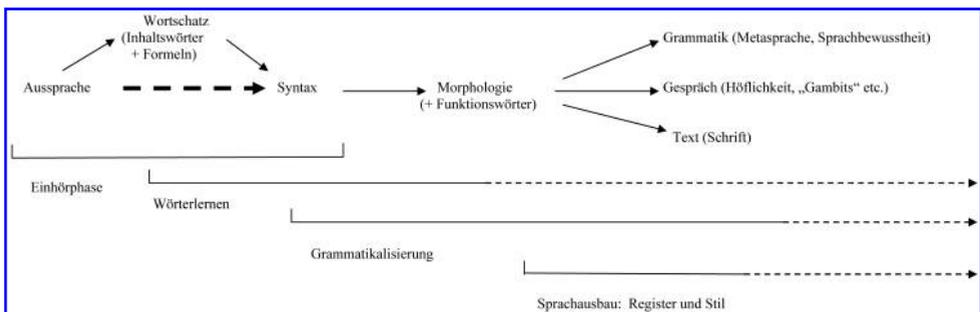


Abb. 92.1: Modell der Lerner Sprachenentwicklung

4. Zur Beschreibung von Lerner Sprachen (vgl. Abb. 92.1)

Die erste Aufgabe, die Lernende bewältigen müssen, um sich eine fremde Sprache anzueignen, ist das Einhören in Klang und Rhythmus des fremden Systems. Parallel dazu muss herausgefunden werden, welche Laute und insbesondere Lautfolgen es im Deutschen gibt (*mpf* z. B. in *Strumpf*, nicht aber *fpm*). Vorschulkinder im Alter von fünf Jahren benötigen dazu ca. drei bis vier Monate, ältere Lerner brauchen erfahrungsgemäß länger. Nach der Pubertät bereitet die Aussprache zunehmend größere werdende Schwierigkeiten.

Sobald der Prozess des Einhörens zu einem ersten Abschluss gekommen ist, können einzelne Wörter auch eigenständig aus dem Lautstrom herausgefiltert und mit Bedeutungen assoziiert werden. Nun beschleunigt sich der Wortschatzerwerb. Wenn ca. 300 Inhaltswörtern und Formeln beherrscht werden, beginnt die Grammatikalisierung. Sie ist mit einem dramatischen Anstieg im Gebrauch lexikalischer Mittel verbunden, die von nun an auch grammatische Funktionen (z. B. Subjekt) übernehmen (vgl. Bybee 2008). Strukturen, die in Formeln bereits verwendet wurden, werden nun variiert und ausgebaut. Der damit einsetzende Erwerb syntaktischer Grundmuster dauert bei jüngeren Lernern etwa ein halbes Jahr, bei älteren Lernern bis zu zwei Jahre und länger. Parallel dazu beginnen die Lerner auch morphologische Markierungen zu verwenden, deren Aneignung aber viel mehr Zeit in Anspruch nimmt als der Erwerb syntaktischer Muster. Die Übergänge zwischen diesen Phasen sind fließend.

Lernalterssprachen lassen sich von unterschiedlichen Theorien aus beschreiben. Je nach Vorannahmen und Erklärungsansätzen ergeben sich dabei unterschiedliche Darstellungen und Gewichtungen (vgl. z. B. Vogel 1990, Kap. 2 und 3). In der Generativen Grammatik wird davon ausgegangen, dass es eine Universale Grammatik (UG) gibt, die eine Grundlage für jede Sprachaneignung bildet und Parameter, die gesetzt werden müssen, um zu dem erforderlichen Sprachsystem zu gelangen. Kritisiert wird daran (u. a. von Tomasello 2008), dass das UG und Parameter überflüssige Konstruktionen sind, weil sich der Spracherwerb durch allgemeine Lernprozesse und die Entwicklung sozial-kognitiver Fähigkeiten (z. B. „joint attention“) erklären lässt. Nachgewiesen wurde, dass für den Erwerb von Kasusmarkierungen im Deutschen und im Russischen die Häufigkeit des Auftretens, die Zuverlässigkeit und Durchschaubarkeit weit wichtiger sind als einfache Regeln oder Merkmale (vgl. Kempe und MacWhinney 1998).

Die Lernalterssprachentwicklung scheint vor allem durch zwei grundlegende Prozesse vorangetrieben zu werden: Assoziationslernen und Wahrnehmungslernen, Assoziationslernen, um Bezüge zwischen Formen und Bedeutungen sowie zwischen Formen und Funktionen herzustellen, Wahrnehmungslernen, um Systeme an Bedürfnisse anzupassen. Demnach müssen vor allem sprachliche Erfahrungen gesammelt werden, um die Häufigkeit und Zuverlässigkeit von Wörtern, Phrasen oder Endungen beurteilen zu können.

Sprachverstehen hat demnach viel mit Auftretenswahrscheinlichkeiten z. B. von Endungen, Wörtern oder Kollokationen zu tun. Je mehr ein Lerner darüber weiß, desto leichter kann er/sie neue Äußerungen verstehen. Sprachverstehen und Sprachproduktion basiert demnach einerseits auf der Zuordnung von Form, Bedeutung und Funktion (Assoziationslernen), andererseits auf der Erfassung von Auftretenswahrscheinlichkeiten von sprachlichen Phänomenen, die aufgrund vorausgegangener Erfahrungen gewonnen, kategorisiert und gespeichert werden (Wahrnehmungslernen). Dabei scheinen Feinabstimmungsprozesse beim Wahrnehmungslernen eher das Ergebnis von impliziten und unbewussten als von expliziten und bewussten Lernprozessen zu sein (vgl. Ellis 2003: 81 f.).

In welcher Weise spielen Wahrnehmungsprozesse dabei eine Rolle? Nehmen wir z. B. die Lautwahrnehmung von kleinen Kindern. Bis zum Alter von vier Monaten sind Kinder in der Lage, lautliche Kontraste, die in Sprachen der Welt zu finden sind, zu unterscheiden. Am Ende des ersten Lebensjahres können sie jedoch nur noch die Laute ihrer Erstsprache diskriminieren. Das hängt damit zusammen, dass sich Wahrnehmungssysteme verändern und bezogen auf Dimensionen, die einem Lerner relevant erscheinen, kalibriert werden. Diese Abstimmung auf Eingangsreize wird auch als Wahrnehmungs-

lernen bezeichnet. Wahrnehmungslernen entsteht durch Lernerfahrungen, wobei einerseits gelernt wird, Phänomene genauer wahrzunehmen und zu kategorisieren, andererseits nicht-kategorisierte Phänomene auszublenden bzw. zu übergehen. Gehört ein Phänomen in eine Kategorie, wird es schneller erkannt, als wenn es nicht zur Kategorie gehört. Gelernt wird damit also, bestimmte Phänomene schneller zu erfassen und andere (weil sie irrelevant erscheinen) zu vernachlässigen.

Während durch Assoziationslernen Bezüge zwischen Form und Bedeutung oder Form und Funktion hergestellt werden, dient Wahrnehmungslernen also vor allem der Anpassung von Systemen (oder Teilsystemen) an Erfordernisse. Eine solche Anpassung erfolgt immer im Hinblick auf (subjektive) Nützlichkeit. Man kann sich das so vorstellen, dass nach dem ersten Lebensjahr phonetische Prototypen der Erstsprache wie Magnete wirken: Sie verzerren die Wahrnehmung von Lauten einer fremden Sprache. Während einer Übergangszeit werden Laute der fremden Sprache in bereits vorhandene Kategorien *eingepasst* oder gar nicht wahrgenommen. So hören Japaner oder Chinesen, die Deutsch lernen, den Unterschied zwischen /r/ und /l/ lange Zeit nicht, weil diese Unterscheidung in ihrem Lautsystem nicht existiert.

Assoziative Lernprozesse und Wahrnehmungslernen spielen auch in anderen sprachlichen Bereichen eine Rolle. Lerner, die in ihrer Erstsprache keine Artikel kennen (sog. artikellose Sprachen wie Türkisch, Japanisch, Russisch und viele andere slavische Sprachen), werden Artikel zunächst vernachlässigen. Würde man diesen Lernern im Unterricht vermehrt korrekten sprachlichen Input anbieten, würden Artikel darum nicht automatisch gelernt. Denn Wahrnehmungen erfolgen in einer festgelegten, automatisierten Weise. Zur De-Automatisierung ist es erforderlich, dass die subjektive Wahrnehmbarkeit eines sprachlichen Phänomens erhöht wird, so dass das Phänomen deutlicher wahrgenommen und das Lernaltersprachsystem entsprechend restrukturiert werden kann. Wenn sich danach die Wahrscheinlichkeit des Auftretens erhöht und Lerner zudem wissen, welche Funktion und Bedeutung dem zu lernenden Phänomen zukommen, können sie dieses Phänomen auch leichter erfassen und erwerben.

Lernaltersprachen enthalten anfangs einzelne Wörter und Wendungen, die in wiederkehrenden (ritualisierten) Zusammenhängen gebraucht werden. Diese Wendungen (auch Formeln oder Chunks) gelten neben Inhaltswörtern als Grundbausteine des Zweitspracherwerbs, weil sie später aufgebrochen und variiert werden können und Lernern sowohl bei der Erschließung von Wortbedeutungen als auch beim Erschließen von Wortarten und Phrasenstrukturen helfen können (vgl. Peters 1983, Aguado 2002, Wray 2002, 2008)

Analysiert man das Erlernen von Formen und Bedeutungen mit sogenannten Trainingsfolge-Untersuchungen, so zeigt sich, dass Zuordnungen schneller gelernt werden, wenn in präsentierten Daten die zu erlernenden Konstruktionen (d. h. Wörter, Formeln oder Sätze) gehäuft vorkommt, allerdings zusammen mit anderen Konstruktionen. Es kommt also nicht darauf an, dass nur typische Beispiele präsentiert werden, sondern darauf, dass die neuen Formen, die erlernt werden sollen, vermehrt unter anderen Formen auftreten (vgl. Goldberg und Casenhiser 2008: 209 f.).

Es gibt Bereiche in Lernaltersprachen, die sich vor allem bei jüngeren Lernern relativ eigenständig zu entwickeln scheinen. Dies gilt z. B. für die Aussprache ebenso wie für die Entwicklung syntaktischer Grundstrukturen. So berichten Thoma und Tracy (2006) von vier Kindern (mit Arabisch, Russisch und Türkisch als Erstsprachen), die sich im Alter von drei bis vier Jahren syntaktische Baupläne (gemeint sind Satzklammer, Inversion und Verb-End) „bereits innerhalb eines halben Jahres erschließen können“ (Thoma und

Tracy 2006: 74). Auf der Grundlage ihrer vier Fallstudien kommen sie zu dem Schluss, „dass die Entwicklung des Deutschen in den hier betrachteten syntaktischen und morphologischen Bereichen keine Beeinträchtigung durch Besonderheiten der Erstsprachen erfuhr“ (ebd.: 75).

Dagegen hat Şenyıldız (2009) zwei Fallstudien von Jungen mit Russisch als Erstsprache vorgelegt, die erst in ihrem 27. Kontaktmonat (d. h. im Alter von 5, 4 bzw. 5, 6 Jahren) begannen, deutsche Nebensätze zu bilden. Habermann (2005) hat die Entwicklung von zwei russischen und zwei türkischen Kindern im Alter von 6–8 Jahren verglichen und kommt zu dem Schluss, dass Kinder mit Russisch als Erstsprache zum Erwerb der Wortstellungsregeln des Deutschen länger zu brauchen scheinen als Kinder mit Türkisch als Erstsprache. Apeltauer (2007) beobachtete in einer Gruppe von 15 türkischen Kindern im Alter von 4–6 Jahren, dass schnelle Lerner dieser Gruppe zum Erwerb syntaktischer Grundstrukturen 8 bis 9 Monate brauchten, während langsamere Lerner der Gruppe bis zu 18 Monate benötigten.

Fallstudien geben nur einen ersten Einblick in mögliche Entwicklungstendenzen. Die widersprüchlichen Ergebnisse zeigen, dass hier noch Forschungsbedarf besteht. Aufgrund der oben angeführten Daten gewinnt man den Eindruck, dass mit zunehmendem Alter der Einfluss der (immer besser beherrschten) Erstsprache steigt. Es gibt offenbar große individuelle Unterschiede bei der Lernalterssprachentwicklung. Jüngere Lerner (im Alter von 3 Jahren) scheinen sich syntaktische Grundmuster des Deutschen in kürzerer Zeit erschließen zu können als ältere Lerner. Kurz: Kinder eignen sich die Aussprache und syntaktische Grundstrukturen leichter an als ältere Lerner. Gymnasialschüler haben dagegen mit dem Erwerb syntaktischer Grundmuster ebenso Probleme (vgl. z. B. Diehl u. a. 2000), und ältere Erwachsene scheinen kaum mehr in der Lage zu sein, diese Lernprobleme zu bewältigen (vgl. Clahsen, Meisel und Piensmann 1983, vgl. auch Hyltenstam und Abrahamsson 2003).

Oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass es länger dauert, bis Funktionswörter aufgegriffen werden und dass manche gebundenen Morpheme (Endungen, aber auch Präfixe oder Infixe) erst sehr spät erworben werden. Woran könnte das liegen?

Funktionswörter und Endungen werden im Deutschen i. d. R. nicht betont. Außerdem tendieren Sprecher dazu, sie undeutlich auszusprechen oder gar zu verschleifen. Dadurch wird ihre Wahrnehmbarkeit erschwert. Selbst bei langsamerem Sprechen oder beim Sprechen mit Kindern lassen sich solche Tendenzen zur Reduktion beobachten. Um das zu überprüfen, hat man Funktionswörter aus Tonaufnahmen herausgeschnitten und sie erwachsenen Muttersprachlern als isolierte Höreindrücke präsentiert. In 40 % bis 50 % der Fälle waren die Hörer nicht in der Lage, diese Wörter zu identifizieren (vgl. Bates und Goodman 1997). Mit anderen Worten: Beim Hören ergänzen wir die Hälfte der gehörten Funktionswörter und Endungen von oben, d. h. aus unserem Wissen über Zusammenhänge, auch wenn wir einen erforderlichen Höreindruck gar nicht gehabt haben. Was bedeutet das im Hinblick auf die Lernalterssprachentwicklung?

Weil Funktionswörter und Endungen (auch nichttrennbare Präfixe vgl. z. B. *zerfetzen*) nicht betont werden, bereitet ihre Aneignung Schwierigkeiten. Lernende scheinen sich auf diese beiden Bereiche erst dann einzulassen, wenn bereits das Lautsystem, ein Basiswortschatz (mit 300–400 Inhaltswörtern) und syntaktische Grundstrukturen erworben wurden. Diese Schwierigkeiten haben zweifellos etwas mit der Nicht-Betonung bzw. schlechteren Wahrnehmbarkeit zu tun. Daneben dürften aber auch andere Informationen, die parallel dazu verarbeitet werden müssen, eine Rolle spielen. Nach allem, was

heute über Aneignungsprozesse beim Zweitspracherwerb bekannt ist, kann man sagen, dass Lerner immer auf mehreren Ebenen gleichzeitig operieren und dass ein Großteil der Aneignungsprozesse beiläufig (inzidentell) erfolgt. Zwar können Lerner aufgrund vorangegangener Sprachlernerfahrungen und der dabei entwickelten sprachlichen Intuitionen und Strategien bestimmte Teilbereiche fokussieren und diese mehr oder weniger bewusst zu erfassen versuchen, indem sie zielgerichtet (d. h. intentional) lernen (vgl. dazu Apeltauer 2007). Aber diese Möglichkeiten sind bekanntlich (vor allem bei jüngeren Lernern) begrenzt.

Bisher wurde das Bild einer sich weitgehend autonom entwickelnden Lernaltersprache gezeichnet. Dem stehen Beobachtungen gegenüber, die zeigen, wie aktiv Lerner sind. So werden beispielsweise in einem Schuljahr 200 bis 300 Wörter explizit erläutert, während sich Schüler in der gleichen Zeit nachweislich 2 000–3 000 Wörter eigenständig aneignen (Nagy und Herman 1987). Wenn dem aber so ist, dann wählen Lerner offenbar nicht nur Sprachdaten aus (*intake*). Sie versuchen darüber hinaus auch gezielt (und mehr oder weniger bewusst) Zusammenhänge zu entdecken und zu abstrahieren. Teilweise gelingt es ihnen sogar, sprachliche Daten, die ihnen für die Entwicklung ihrer Lernaltersprache fehlen, bei Gesprächspartnern zu elizitieren. Kurz: Die Beschreibung der Lernalterspracheentwicklung vernachlässigt gegenwärtig noch weitgehend die von Lernern praktizierte Selbststeuerung, die wahrscheinlich für die hohe Variabilität von Lernaltersprachen mitverantwortlich ist.

5. Literatur in Auswahl

Aguado, Karin

2002 Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 37: 27–49.

Apeltauer, Ernst

2007 *Grundlagen vorschulischer Sprachförderung: Flensburg*. (Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht, Sonderheft 4).

Apeltauer, Ernst

2009 Zur Rolle der Nachahmung und des Nachsprechens beim frühen Zweitspracherwerb. In: Thomas Grimm und Eleasaabeth Venohr (Hg.), *Immer ist es Sprache, Mehrsprachigkeit – Intertextualität – Kulturkontrast*, 59–93. Frankfurt a. M.: Lang.

Bates, Elisabeth und Judith C. Goodman

1997 On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition, aphasia and real-time processing. *Language and Cognitive Processes* 12: 507–586.

Bybee, Joan

2008 Usage-based grammar and second language acquisition. In: Peter Robinson und Nick C. Ellis (Hg.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, 216–236. New York: Routledge.

Corder, Pit

1978 Language-learner language. In: Jack C. Richards (Hg.): *Understanding second and foreign language learning: Issues and approaches*, 71–93. Rowley, MA: Newbury House.

Clahsen, Harald, Jürgen Meisel und Manfred Pienemann

1983 *Deutsch als Zweitsprache. Der Sprachgebrauch ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.

Diehl, Erika, Helen Christen, Sandra Leuenberger, Isabelle Pelvat und Thérèse Studer

2000 *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

- Ellis, Nick C.
2003 Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. In: Catherine J. Doughty und Michael H. Long (Hg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*, 63–103. Oxford: Blackwell.
- Ellis, Nick C.
2008 Usage-based and form-focused language acquisition: The associative learning of constructions, learned attention, and the limited L2 endstate. In: Peter Robinson und Nick C. Ellis (Hg.): *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, 372–405. New York: Routledge.
- Goldberg, Adele E. und Devin Casenhiser
2008 Constructing learning and second language acquisition. In: Peter Robinson und Nick C. Ellis (Hg.), *Handbook of Cognitive Linguistic and Second Language Acquisition*, 197–215. New York: Routledge.
- Gülay Cedden und Onaran Sevil
2005 Hypothesen zur Organisation des mentalen Lexikons bei türkisch-deutsch-englischen trilingualen Jugendlichen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10(2): 12 Seiten (Online).
- Haberzettl, Stefanie
2005 Der Erwerb der Zweitstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer + türkischer Muttersprache. Tübingen: Niemeyer.
- Hyltenstam, Kenneth und Niclas Abrahamsson
2003 Maturational constraints in SLA. In: Cathrine J. Doughty und Michael H. Long (Hg.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, 539–588. Oxford: Blackwell.
- Jackson, Jean
1974 Language identity of the Colombian Vaupé Indians. In: Richard Baumann und Joel Sherzer (Hg.), *Explorations in the ethnography of speaking*, 50–65. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kempe, Vera und Brian MacWhinney
1998 The acquisition of case-marking by adult learners of Russian and German. *Studies in Second Language Acquisition* 20: 543–587.
- Nagy, William und Patricia A. Herman
1987 Breadth and depth of vocabulary. In: Margaret McKeown und Mary E. Curtis (Hg.), *The Nature of Vocabulary Acquisition*, 19–35. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nemser, William
1971 Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics* 9: 115–123.
- Peters, Ann M.
1983 *The Units of Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Raabe, Horst
1974 Interimsprache und kontrastive Analyse. In: Horst Raabe (Hg.), *Trends in kontrastiver Linguistik Band I*, 1–50. Tübingen.
- Senyıldız, Anastasia
2009 *Wenn Kinder mit Eltern gemeinsam Deutsch lernen: soziokulturell orientierte Fallstudien zur Entwicklung erst- und zweitsprachlicher Kompetenzen bei russischsprachigen Vorschulkindern*. Dissertation. Universität Flensburg. (im Druck).
- Selinker, Larry
1972 Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 219–231.
- Taylor, Barry P.
1975 The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students in ESL. *Language Learning* 25: 73–108.
- Tomasello, Michael
2003 *Constructing a language*. Boston: Harvard University Press.

- Tomasello, Michael
2008 *Origins of Human Communication*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vogel, Klaus
1990 *Lernersprache, Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Narr.
- Wray, Alison
2002 *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wray, Alison
2008 *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: Oxford University Press.

Ernst Apeltauer, Flensburg (Deutschland)

93. Lern(er)strategien und Lerntechniken

1. Einleitung
2. Forschungsergebnisse
3. Theoretische Einbettung
4. Lernerautonomie und Lernstrategien
5. Förderung der lernstrategischen Kompetenz
6. Ausblick
7. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

In den vergangenen dreißig Jahren hat sich die Spracherwerbsforschung intensiv mit dem Thema Lern(er)strategien auseinandergesetzt. Das Interesse am Thema erklärt sich sowohl aus wissenschaftlich-theoretischen als auch aus unterrichtspraktischen Gründen. Während die Forschung sich vom Studium des Sprachlernverhaltens wertvolle Einblicke in Spracherwerbsprozesse verspricht, geht das didaktische Interesse ursprünglich auf die Annahme zurück, dass es sinnvoll und möglich sei, Vorgehensweisen „guter“ Fremdsprachenlerner weniger erfolgreichen Lernenden zur Verfügung zu stellen, mit dem Ziel ihnen zu helfen, bessere Sprachlerner zu werden. Diese Annahme geht ursprünglich auf Studien aus den siebziger Jahren zum „good language learner“ (u. a. Rubin 1975; Naiman et al. 1978) zurück.

2. Forschungsergebnisse

Vor etwa zwanzig Jahren erschienen kurz nach einander drei Bücher zum Thema Lernstrategien, die seitdem Klassikerstatus erworben haben: Wenden und Rubin (1987), Oxford (1990) und O'Malley und Chamot (1990). Die Forschungsergebnisse, die hier sowie in Veröffentlichungen jüngerer Datums (bes. Cohen und Macaro 2007) festgehalten sind, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Die Forschung verfügt über diverse Methoden, mit denen erforscht wird, wie Lernende beim Spracherwerb und -gebrauch vorgehen: Lautes Denken, Interviews, Fragebögen, Beobachtungen, retrospektive Berichte (oft mit Videomitschnitten als Impuls), Lerntagebücher oder *computer-tracking*. Ein trianguläres Vorgehen (Denzin 1978) beim Gebrauch dieser Methoden empfiehlt sich, um methodologische Probleme bei der Ermittlung strategischer Lernhandlungen (White, Schramm und Chamot 2007) zu reduzieren.
- Der Einsatz dieser Ermittlungsmethoden hat Dutzende von strategischen Lernhandlungen, bezogen auf unterschiedliche Fertigungsbereiche, ans Licht gebracht (McDonough 1999; Cohen und Macaro 2007).
- Das strategische Handeln von Sprachlernern hängt mit dem Lernerfolg in unterschiedlichen Bereichen (u. a. Wortschatzerwerb, Leseverstehen, Schreibfertigkeit) zusammen. Ungeklärt ist allerdings, inwiefern es sich dabei um kausale Zusammenhänge handelt.
- Das strategische Handeln von Sprachlernern hängt sowohl mit individuellen Variablen (wie z. B. Motivation, Lernstil, Stufe des Spracherwerbs) als auch mit dem Lernkontext zusammen.
- Unter bestimmten Voraussetzungen lässt sich die lernstrategische Kompetenz erfolgreich fördern.

3. Theoretische Einbettung

Seit Ende der achtziger Jahre häufen sich die Hinweise auf eine unzulängliche theoretische Einbettung des Lernstrategiekonzepts. Die theoretische Basis, auf die sich die Strategieforschung im Bereich des Fremdsprachenlernens spätestens seit O'Malley und Chamot (1990) bezieht, ist die kognitive Lernpsychologie. Theoretische Schwächen entstehen in Bezug auf zahlreiche Fragen (Dörnyei und Skehan 2003; Macaro 2006), machen sich aber besonders in definitiven Unstimmigkeiten und Klassifizierungsproblemen bemerkbar.

3.1. Definition

Veröffentlichungen zum Thema Lernstrategien zeichnen sich durch eine Vielfalt von Versuchen aus, den Strategiebegriff zu definieren (Mandl und Friedrich 2007; Zimmermann 1997; Grenfell und Macaro 2007). Unstimmigkeiten entstehen besonders bezüglich der Frage, ob Strategien als (beobachtbares) Verhalten oder als mentale Handlungen aufzufassen sind und inwiefern Strategien bewusst sind. Westhoff (2001: 687) schlägt folgende Definition vor: Eine Lernstrategie ist ein „Plan von (mentalen) Handlungen, um ein Lernziel zu erreichen“. Dieser Definitionsversuch hat gegenüber anderen den Vorteil, dass er – implizit – zwischen einer Lernstrategie (i.e. einem Handlungsplan, um das Lernziel zu erreichen) und der Ausführung einer strategischen Lernhandlung unterscheidet (Bimmel 2006). Eine weitere Implikation der Westhoffschen Definition betrifft zwei unterschiedliche Rollen – die des „Managers“ von Lernprozessen bzw. die des Ausfüh-

renden strategischer Lernhandlungen. Das mentale Management von Lernprozessen ist Bestandteil des metakognitiven Bereichs (Dechert 1997; Götz 2006).

Der im deutschsprachigen Kontext oft verwendete Begriff „Lerntechniken“ deckt sich anscheinend weitgehend mit dem hier vorgeschlagenen Konstrukt der strategischen Lernhandlung (Rampillon 2007).

3.2. Klassifizierung

In der Fachliteratur finden sich zahlreiche Versuche, Lernstrategien bzw. strategische Lernhandlungen zu klassifizieren (vgl. Tönshoff 2007: 332). Tab. 93.1 zeigt eine Taxonomie metakognitiver und kognitiver strategischer Lernhandlungen. Die Taxonomie klassifiziert diese nach ihrer Funktion für den Lernprozess. Kurze Erläuterungen zu den einzelnen strategischen Lernhandlungen finden sich in Bimmel und Rampillon (2000).

Soziale und affektive Handlungen, die in den Taxonomien von O'Malley und Chamot (1990), Oxford (1990) oder Bimmel (2006) als gleichrangig mit den (meta)kognitiven Lernhandlungen aufgefasst werden, sind hier ausgelassen worden, da sie weder zur hier vorgeschlagenen Strategiedefinition noch zur Einbettung von Lernstrategien in die kognitive Lerntheorie einen eindeutigen Bezug haben. Gegen das Auslassen dieser Handlungen spricht allerdings das Argument, dass der Erwerb einer Fremdsprache keineswegs eine ausschließlich (meta)kognitive Angelegenheit ist.

Tab. 93.1: Strategische Lernhandlungen

Metakognitive Ziele (*Selbststeuerung*)

- Das eigene Lernen planen und einrichten;
- Das eigene Lernen beaufsichtigen;
- Das eigene Lernen auswerten und reflektieren;
- ...

Kognitive Ziele

<i>Gedächtnis</i>	<i>Sprachverarbeitung</i>	<i>Sprachgebrauch</i>
– Wortgruppen bilden (kategorisieren);	– Sich Notizen machen;	– Textinhalte vorhersagen /
– Kontexte erfinden;	– Markieren;	Hypothesen bilden und
– Neue Kombinationen machen;	– Wörter und Ausdrücke analysieren;	überprüfen;
– Visualisieren;	– Sprachen miteinander vergleichen;	– Bedeutungen aufgrund sprachlicher Hinweise erraten;
– Rhythmus verwenden;	– Kenntnisse der Muttersprache übertragen;	– Bedeutungen aus dem Kontext ableiten;
– Reim verwenden;	– Regelmäßigkeiten ermitteln;	– Mit allen Mitteln wuchern (z. B. um Hilfe bitten, Mimik/Gestik, Thema wechseln, etwas umschreiben, ...);
– Assoziogramm / Semantisches Netz;	– Regeln anwenden;	– Formelhafte Wendungen verwenden;
– Eselsbrücken verwenden;	– Hilfsmittel anwenden;	– ...
– Wiederholen;	– ...	
– Vokabelkartei;		
– ...		

Metakognitive Lernhandlungen

Dies ist der metakognitive Bereich des mentalen Managements kognitiver Prozesse. Die bzw. der Lernende orientiert sich auf eine Aufgabe, setzt sich Ziele, generiert dazu passende Lernstrategien, beaufsichtigt die Ausführung strategischer Lernhandlungen und wertet den gesamten Prozessablauf aus.

Kognitive Lernhandlungen

Lernhandlungen dieser Kategorie beinhalten, dass Lernende sich direkt mit dem Lernstoff auseinandersetzen. Sie erzeugen in der Regel ein beobachtbares Ergebnis: Wörter sind eingepägt worden und können reproduziert werden, ein Satz ist schriftlich analysiert worden usw.

Die Aufnahme von Sprachgebrauchsstrategien in eine Taxonomie der Sprachlernstrategien geht auf Oxford (1990) zurück. Sie begründet diese Entscheidung mit dem Argument, dass Fremdsprachenlernende die Sprache erwerben, indem sie diese für kommunikative Zwecke gebrauchen. Als Oberbegriff für Sprachgebrauchs- und -lernstrategien wird häufig der Begriff Lernerstrategien vorgeschlagen (z. B. Wenden und Rubin 1987; Cohen und Macaro 2007).

Problematisch bei der hier vorgeschlagenen Klassifizierung strategischer Lernhandlungen nach ihrer Funktion ist allerdings die Tatsache, dass ein und dieselbe Handlung für das Erreichen sehr unterschiedlicher Ziele brauchbar sein kann.

In Bezug auf die in Tab. 93.1 verzeichneten strategischen Lernhandlungen ist abschließend zu bemerken, dass sie oft als „Lernstrategien“ bezeichnet werden – auch in Studien, in denen eindeutig nicht erforscht wurde, inwiefern Lernende ihre Lernprozesse selbst steuern, sondern lediglich der Frage nachgegangen wurde, welche strategischen Lernhandlungen sie ausführen.

4. Lernerautonomie und Lernstrategien

Besondere Relevanz erhält die Lernstrategienforschung im Kontext des autonomen Lernens. Lernerautonomie im Sinne einer „Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit des Lerners im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts, der dies bewusst zulässt und fördert“ (Tönshoff 2007: 333) ist seit den achtziger Jahren zum programmatischen Schlüsselbegriff der Fremdsprachendidaktik geworden. Dabei wird die lernstrategische Kompetenz der Lernenden – neben anderen Bausteinen wie Selbstmotivation und der Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstregulierung und zur Zusammenarbeit – allgemein als unentbehrlichen Baustein der Lernerautonomie aufgefasst (so z. B. bei Wenden 1991; Wolff 2007). Autonome Lernende sind nicht nur fähig, sich selbst Lernziele zu setzen, sie sind auch im Stande dazu passende Lernstrategien zu generieren. Überlegungen zur Förderung der lernstrategischen Kompetenz spielen deshalb im Diskurs zum Thema Lernerautonomie eine Hauptrolle. Gleichzeitig warnen manche Experten (so z. B. Chan 2004; Martinez 2005) davor, die Förderung der Lernerautonomie nicht auf ein rein „technizistisches“ Training von Lernstrategien zu reduzieren.

5. Förderung der lernstrategischen Kompetenz

Obwohl eindeutige empirische Nachweise, dass Interventionen zur Förderung der lernstrategischen Kompetenz zu einer dauerhaften Verbesserung der Lernergebnisse oder zur Förderung der Lernerautonomie beitragen, ausstehen, haben zahlreiche empirische Studien inzwischen ausgewiesen, dass es grundsätzlich möglich ist, die lernstrategische Kompetenz zu fördern (Chamot 2004; Cohen und Macaro 2007).

Es kommt allerdings stark darauf an, was man genau fördern möchte und wie man dabei vorgeht. Ist das übergreifende Ziel die Förderung der Lernerautonomie, dann reicht es nicht, nur auf die Fähigkeit zur angemessenen Ausführung strategischer Lernhandlungen abzielen; dann sollte der Unterricht sich auch auf die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbststeuerung von Lernprozessen richten.

Drei Fragen sind nun zu beantworten. Erstens welche Lernstrategien zu vermitteln sind, zweitens in welchem Kontext Strategievermittlung stattfinden soll und drittens welche Vermittlungsmethode die besten Erfolgchancen verspricht.

Die erste Frage lässt sich kurz beantworten. Hier scheint es sinnvoll, Lernende, die über längere Zeit eine oder mehrere Fremdsprachen lernen, mit einem breiten Repertoire von Lernstrategien bekannt zu machen. Lehrerinnen und Lehrer sollten sich allerdings bewusst sein, dass nicht jede Lernstrategie für jeden individuellen Lernenden gleichermaßen geeignet ist. Strategievermittlung sollte deshalb immer ein Angebot an die Lernenden beinhalten. Sie sollten angeregt werden, entsprechend ihren persönlichen Präferenzen ihre eigene Auswahl aus einem reichen Angebot zu treffen.

Die zweite Frage bezieht sich auf den Kontext der Strategievermittlung – in eigenständigen Kursen, losgelöst vom Fremdsprachenunterricht (*learner training*) oder in den Sprachunterricht integriert. Erfahrungen mit *learner training* haben gezeigt, dass Lernstrategien zwar im Kontext solcher Programme erlernt werden, dass jedoch oft Transferprobleme bei der Anwendung dieser Strategien auftreten. In zunehmendem Maße lässt sich denn auch feststellen, dass die Vermittlung von Lernstrategien zum integralen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts gemacht wird. Dies ist im schulischen Kontext nur dann möglich, wenn auch in den Lehrplänen eine neue Bilanz zwischen dem „Was“ (Fremdsprachen lernen) und dem „Wie“ (Lernen, wie man Fremdsprachen lernt) gefunden wird. Lebensechte Aufgabenstellungen im Rahmen eines aufgabenorientierten Unterrichts (Ellis 2003; Willis und Willis 2007) bieten grundsätzlich mehr Anknüpfungspunkte für Strategieangebote als das kleinschrittige Vorgehen, das die meisten Lehrwerke kennzeichnet.

Die dritte Frage bezieht sich auf die Vermittlungsmethode. In den meisten Interventionen zur Förderung der lernstrategischen Kompetenz lassen sich vier Komponenten unterscheiden (Rubin et al. 2007: 142):

- *Bewusstmachung vorhandener Lernstrategien*

Ausgangspunkt bei der Vermittlung von Lernstrategien ist immer ein Austausch über bereits vorhandene Lernstrategien der Lernenden, z. B. anhand eines Fragebogens. Die Lehrerin bzw. der Lehrer bekommt dabei Einblicke in die Ausgangslage der Lernenden und diese werden für eine Beschäftigung mit neuen Strategien sensibilisiert.

- *Orientierung auf die Anwendung einer Strategie*

Diese Komponente zielt auf den Erwerb metakognitiven Wissens ab. Die Lernenden machen sich mit neuen Informationen in Bezug auf Lernziele, Lernprozesse und stra-

tegische Lernhandlungen bekannt. Unterschiedliche didaktische Verfahren werden zu diesem Zweck eingesetzt, u. a. selbstentdeckendes Lernen (bezogen auf konkrete Beispiele strategischen Vorgehens), direkte Erklärungen, oder das beispielhafte „Modellieren“, wobei die Lehrerin oder der Lehrer laut denkend demonstriert, wie sie oder er bei der Erledigung von (Lern-) Aufgaben strategisch vorgeht.

– *Erprobung und Übung*

Hier geht es um das vom Lehrer bzw. von der Lehrerin angeregte, betreute und beaufsichtigte Erproben strategischer Lernhandlungen bei der Erledigung von Aufgaben. Daneben können speziell auf die Ausführung einzelner strategischer Lernhandlungen abzielende Übungen durchgeführt werden (für konkrete Vorschläge vgl. Chamot et al. 1999 oder Bimmel und Rampillon 2000). Ziel dabei ist die Entwicklung der Fähigkeit, strategische Lernhandlungen angemessen auszuführen.

– *Bewusstmachung*

Die Bewusstmachungskomponente beinhaltet, dass die oder der Lernende sich fragt, inwiefern Lernhandlungen zu einer erfolgreichen Erledigung einer Aufgabe geführt haben. Theorien über die Entwicklung metakognitiver Kompetenz gehen durchweg davon aus, dass Bewusstmachung (oft als *Reflexion* bezeichnet) der Schlüsselfaktor beim Erwerb metakognitiven Wissens und bei der Entwicklung der Fähigkeit zur Selbststeuerung kognitiver Prozesse ist.

Beim aktuellen Forschungsstand empfiehlt es sich, bei der Förderung der lernstrategischen Kompetenz Trainingssequenzen einzusetzen, in denen alle vier Komponenten vertreten sind. Die Reihenfolge, in der diese Komponenten jeweils eingesetzt werden, lässt sich variieren.

6. Ausblick

In einem Fremdsprachenunterricht, der nicht nur auf Spracherwerb, sondern auch auf den Erwerb lernstrategischer Kompetenz und/oder auf die Förderung der Lernerautonomie abzielt, ändert sich sowohl die Rolle der Lernenden als auch die der Lehrerin bzw. des Lehrers. Manche Autoren (z. B. Martinez 2005: 76) reden in diesem Zusammenhang von einem „Paradigmenwechsel“. In ihrer neuen Rolle – oft angedeutet mit Schlagwörtern wie *facilitator* oder *coach* – brauchen Fremdsprachenlehrer(innen) entsprechende Qualifikationen. Dazu gehört u. a. die Vertrautheit mit Instrumenten der Lernberatung (Mehlhorn und Kleppin 2006) sowie mit Methoden und konkreten Ideen zur Förderung der lernstrategischen Kompetenz bzw. der Lernerautonomie. Der Erwerb solcher Qualifikationen steht bis auf den heutigen Tag höchstens ansatzweise auf dem Programm der meisten Lehrerausbildungen. Auch im Fortbildungsbereich gibt es hier weltweit Nachholbedarf.

Im Bereich der Lernstrategieforschung ist die Entwicklung eines kohärenten Modells erwünscht, das es erlaubt, das Konstrukt Lernstrategien abzusichern und die Ergebnisse der Lernstrategieforschung der letzten dreißig Jahre theoretisch einzubetten. Vergleichende Studien wären wünschenswert zu Strategieanwendungen von Lernenden in unterschiedlichen Fertigkeitsbereichen und Lernkontexten. In Bezug auf die Förderung der lernstrategischen Kompetenz sind viele Fragen noch unbeantwortet. Weitere Interventionsstudien zur Effektivität unterschiedlicher Vermittlungsmethoden bei unterschiedli-

chen Lernenden bezüglich unterschiedlicher Aufgabenstellungen wären hier notwendig. Wo immer nur möglich empfehlen sich hier Formen der Aktionsforschung, um Lehrerinnen und Lehrer stärker als bisher mit einzubeziehen. In allen Forschungsbereichen wären stärker als bisher individuelle Variablen zu berücksichtigen.

7. Literatur in Auswahl

- Barkowski, Hans und Hermann Funk (Hg.)
 2004 *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Bimmel, Peter
 2006 Lernstrategien: Pläne (mentalen) Handelns. In: Udo O. H. Jung (Hg.), *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*, 362–369. Frankfurt a. M.: Lang.
- Bimmel, Peter und Ute Rampillon
 2000 *Lernerautonomie und Lernstrategien*. (Fernstudieneinheit 23). Berlin: Langenscheidt.
- Chamot, Anna Uhl
 2004 Stand der Forschung zum Einsatz von Lernstrategien im Zweit- und Fremdsprachenerwerb. In: Hans Barkowski und Hermann Funk (Hg.), *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*, 10–35. Berlin: Cornelsen.
- Chamot, Anna Uhl, Sarah Barnhardt, Pamela Beard El-Dinary und Jill Robbins
 1999 *The Learning Strategies Handbook*. White Plains, NY: Longman.
- Chan, Wai Meng
 2004 Lernerautonomie und metakognitive Entwicklung – Argumente für einen Perspektivenwechsel. In: Hans Barkowski und Hermann Funk (Hg.), *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*, 109–126. Berlin: Cornelsen.
- Cohen, Andrew D. und Ernesto Macaro (Hg.)
 2007 *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, Andrew D. und Ernesto Macaro
 2007 Conclusions. In: Andrew D. Cohen und Ernesto Macaro (Hg.), *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, 275–284. Oxford: Oxford University Press.
- Dechert, Hans W.
 1997 Metakognition und Zweitsprachenerwerb. In: Ute Rampillon und Gerhard Zimmermann (Hg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, 10–32. Ismaning: Hueber.
- Denzin, Norman K.
 1978 *Sociological Methods: A Sourcebook*. 2nd edition. New York: McGraw Hill.
- Dörnyei, Zoltán und Peter Skehan
 2003 Individual differences in second language learning. In: Catherine J. Doughty und Michael H. Long (Hg.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, 589–630. Malden, MA: Blackwell.
- Ellis, Rod
 2003 *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Götz, Thomas
 2006 *Selbstreguliertes Lernen. Förderung metakognitiver Kompetenz im Unterricht der Sekundarstufe*. Donauwörth: Auer.
- Grenfell, Mike und Ernesto Macaro
 2007 Claims and critiques. In: Andrew D. Cohen und Ernesto Macaro (Hg.), *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, 9–28. Oxford: Oxford University Press.

- Macaro, Ernesto
2006 Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *Modern Language Journal* 90(3): 320–337.
- Mandl, Heinz und Helmut Felix Friedrich
2007 Handbuch Lernstrategien. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Martinez, Hélène
2005 Lernerautonomie: ein konzeptuelles Rahmenmodell für den Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34: 65–82.
- McDonough, Steven H.
1999 Learner strategies. *Language Teaching* 32(1): 1–18.
- Mehlhorn, Grit und Karin Kleppin
2006 Sprachlernberatung. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 11(2): 128.
- Naiman, Neil, Maria Fröhlich, H. H. Stern und Angela Todesco
1978 *The Good Language Learner*. Toronto: OISE.
- O'Malley, J. Michael und Anna Uhl Chamot
1990 *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca L.
1990 *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Rampillon, Ute
2007 Lerntechniken. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* 340–344. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Rubin, Joan
1975 What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly* 9: 41–51.
- Rubin, Joan, Anna Uhl Chamot, Vee Harris und Neil J. Anderson
2007 Intervening in the use of strategies. In: Andrew D. Cohen und Ernesto Macaro (Hg.), *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, 141–161. Oxford: Oxford University Press.
- Tönshoff, Wolfgang
2007 Lernerstrategien. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* 331–335. 5. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.
- Wenden, Anita L.
1991 *Learner Strategies for Learner Autonomy*. New York/London: Prentice Hall.
- Wenden, Anita und Joan Rubin
1987 (Hg.) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Westhoff, Gerard J.
2001 Lernstrategien – Kommunikationsstrategien – Lerntechniken. In: Armin Burkhardt, Hugo Steger und Herbert Ernst Weigand (Hg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, 684–692. Bd. 1. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin: de Gruyter.
- White, Cynthia, Karen Schramm und Anna Uhl Chamot
2007 Research methods in strategy research: Re-examining the toolbox. In: Andrew D. Cohen und Ernesto Macaro (Hg.), *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, 93–116. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, Dave und Jane Willis
2007 *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolff, Dieter
2007 Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* 321–326. 5. Auflage. Tübingen: Francke.

Zimmermann, Günther

1997 Anmerkungen zum Strategiekonzept. In: Ute Rampillon und Günther Zimmermann (Hg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, 95–113. Ismaning: Hueber.

Peter Bimmel, Amsterdam (Niederlande)

94. Lernstile und Lern(er)typen

1. Einleitung
2. Zur Problematik der Terminologie und der Abgrenzung zwischen verwandten Konzepten
3. Zur Problematik der Forschungsmethodik
4. Lernstildimensionen und Lern(er)typen
5. Praxisrelevanz
6. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

Warum sind einige Lernende hinsichtlich ihres Fremdsprachenerwerbs erfolgreicher als andere? Um diese Frage beantworten und Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse optimieren zu können, müssen diejenigen Faktoren näher betrachtet werden, hinsichtlich derer sich Individuen voneinander unterscheiden (vgl. auch Art. 93–97).

Mit der Erweiterung traditioneller Methodenansätze um die Lernerperspektive und mit der Forderung nach zunehmender Eigenverantwortung der Lernenden für ihren Lernprozess ging eine zunehmende Fokussierung auf interne Lernerfaktoren einher. Dazu zählen sowohl kognitive wie auch metakognitive Faktoren, wie z. B. die im Folgenden behandelten Individuenvariablen *Lern(er)typ* und *Lernstil*. Lernende kommen nicht als *tabula rasa* in den Fremdsprachenunterricht, sie bringen vielmehr ihren Lernertyp, ihren Lernstil, ihre Lernerfahrungen und damit auch ihre Lernstrategien in den Lernprozess ein.

Inwiefern die Beschäftigung mit z. B. dem Lernstil tatsächlich unterrichtsrelevant ist, ist nach wie vor umstritten. Während Dörnyei und Skehan (2003) eher skeptisch sind und höchstens einen indirekten Einfluss auf den Sprachlernerfolg annehmen, betrachteten gut 20 Jahre früher Knapp-Potthoff und Knapp (1982) den kognitiven Stil in Bezug auf den L2-Erwerb als die „entscheidende Determinante für typspezifische Unterschiede der Verarbeitung zweitsprachlicher Daten“ (Knapp-Potthoff und Knapp 1982: 111); und auch Ehrman (1996: 50) geht davon aus, dass Lernstile wichtige Einfluss- und damit Erklärungsvariablen darstellen, denn: „learning style mismatches are at the root of many learning difficulties“. Letztere Haltung kommt in der häufig anzutreffenden Metapher vom „style war“ (u. a. Oxford, Ehrman und Lavine 1991) noch drastischer zum Ausdruck. Gemeint ist damit die fehlende Übereinstimmung zwischen dem Lehrstil (bzw. Annahmen der Lehrenden hinsichtlich der Lernstile ihrer Lernenden) und den tatsächlich

vorliegenden Lernstilen der Lernenden und damit verbundene negative Auswirkungen. Im Umkehrschluss wird prognostiziert, dass Lernende besonders davon profitieren, wenn der Unterrichtsstil ihrem Lernstil entspricht.

2. Zur Problematik der Terminologie und der Abgrenzung zwischen verwandten Konzepten

Die derzeitige Situation der im vorliegenden Beitrag behandelten Konstrukte ist weder in Bezug auf die Theorie, auf die Praxis noch auf die Empirie als befriedigend zu bezeichnen. Interessant ist dabei v. a., dass diese Konstrukte trotz aller bekannten Schwächen im Hinblick auf ihre theoretischen Konzeptionen, ihre Definitionen oder ihre empirische Überprüfbarkeit weiterhin für die Fremdsprachenerwerbsforschung und die Fremdsprachendidaktik hoch attraktiv sind. Dieser Einschätzung scheint die Annahme zugrunde zu liegen, dass nicht die Konstrukte selbst problematisch sind, sondern lediglich die diesbezügliche heterogene Forschungslage für den gegenwärtigen Stand verantwortlich ist.

Vorwegnehmend lässt sich feststellen, dass in Bezug auf den hier betrachteten Gegenstand nach wie vor ein großer terminologischer Klärungsbedarf besteht. So herrscht praktisch kein allgemeiner Konsens darüber, worin genau der Unterschied zwischen den Konzepten *kognitiver Stil*, *Lernstil*, *Lern(er)typ* und *Lernstrategie* (vgl. Art. 93) besteht bzw. ob und inwiefern sie miteinander in Verbindung stehen. Aus dieser unscharfen und darüber hinaus inkonsistenten Definition der Konstrukte ergeben sich nahezu zwingend Schwierigkeiten im Hinblick auf die zu ihrer empirischen Untersuchung einzusetzenden Methoden. Solange der Gegenstand nicht eindeutig definiert ist, kann er nicht angemessen operationalisiert werden, was entscheidend für die Auswahl geeigneter methodischer Verfahren und Instrumente ist.

Während in der Vergangenheit die Begriffe *kognitiver Stil* und *Lernstil* nicht selten synonym gebraucht wurden, hat sich inzwischen eine etwas differenziertere Sichtweise durchgesetzt. In jüngster Zeit fungiert zumeist *Lernstil* als Oberbegriff, dem das Konstrukt *kognitiver Stil* begrifflich untergeordnet wird. So umfasst z. B. für Leaver, Ehrman und Shekhtman (2005) *Lernstil* die Unterkategorien *kognitiver Stil*, *sensorische Präferenzen* und *Persönlichkeitstypen*. Ganz ähnlich stellt auch für Dörnyei (2005) der *kognitive Stil* den Kern des *Lernstils* dar, ist ihm also untergeordnet. In welchem Verhältnis *kognitiver Stil* und *Lernstil* jedoch letztlich zueinander gesehen werden, hängt davon ab, ob die Konstrukte aus der Perspektive der Kognition oder aus der Perspektive des Lernens betrachtet werden.

Seit seiner Einführung durch Gardner (1953) hat das Konstrukt *kognitiver Stil* in Abhängigkeit von verschiedenen Forschungsinteressen und -ansätzen eine Reihe unterschiedlicher Interpretationen erfahren. Als *kognitiven Stil* bezeichnet man die von einem Individuum bevorzugte, unmarkierte Weise, Informationen perceptuell wahrzunehmen und konzeptuell zu kategorisieren, und zwar – das unterscheidet den *kognitiven Stil* vom *Lernstil* – ohne jegliche situative, äußerliche (also z. B. unterrichtliche) Einflüsse. Während der *kognitive Stil* somit z. T. als biologisch determinierte Art des Umgangs mit Informationen und Situationen bezeichnet wird, wird der Begriff des *Lernstils* mit Bezug auf einen Lernkontext und zusammen mit einer Reihe von affektiven, physiologischen und verhaltensbezogenen Faktoren verwendet.

Für Kinsella (1995: 171; Hervorheb. KA/CR) ist ein Lernstil „an individual’s natural, habitual, and preferred way[s] of absorbing, processing, and retaining new information and skills which *persist*, regardless of teaching methods and content areas“. Auch Grotjahn (2003: 326; Hervorheb. im Original) gebraucht den Begriff Lernstil eher weit und zwar als „intraindividuell relativ *stabile*, zumeist *situations- und aufgabenunspezifische Präferenzen*, (Dispositionen, Gewohnheiten) von Lernern sowohl bei der Verarbeitung von Informationen als auch bei der sozialen Interaktion.“ Als generalisierte, invariante Persönlichkeitsmerkmale (vgl. Krapp 1993: 292) werden Lernstile daher für die typologische Klassifikation von Lernern zu Lernertypen verwendet.

Wesentliche Unterschiede in den verschiedenen Lernstil-Konzeptionen zeigen sich in den Ansichten hinsichtlich des Grades an Stabilität bzw. Veränderbarkeit. Während einige Forscher (z. B. Kinsella 1995) von einer eher stabilen, in der Persönlichkeit verhafteten Eigenschaft ausgehen, sehen andere den Lernstil als eine intentional veränderbare Größe an (vgl. z. B. Kohonen 1990: 25–26). Ehrman (1996: 54) nimmt hier eine vermittelnde Position ein und spricht von „Komfortzonen“. Danach fühlen sich zwar die meisten Lernenden mit einer bestimmten Herangehensweise an Aufgaben am wohlsten, andere Zugänge sind für sie aber nicht prinzipiell ausgeschlossen, wenn es die Umstände erfordern. Nur eine Minderheit der Lernenden ist nach Ehrman nicht imstande, außerhalb gesetzter Dispositionen zu agieren.

Das Konzept des *Stils* ist von dem Konzept der *Fähigkeit* zu unterscheiden. Stil bezieht sich auf die Art und Weise der Performanz und ist eher ein beschreibender Begriff; so geht eine starke bzw. eine schwache Ausprägung eines Stils nicht zwingend mit einer positiven bzw. einer negativen Bewertung einher. Demgegenüber bezieht sich Fähigkeit auf das Niveau der Performanz und ist somit ein eindeutig wertendes Konzept, da ein hohes Maß einer bestimmten Fähigkeit positiv gewertet wird, ein niedriges Maß hingegen negativ. Ein Bündel nachgewiesenermaßen höchst einflussreicher Fähigkeiten ist die sogenannte *language aptitude* (Fremdsprachenlerneignung; vgl. auch Art. 100; für eine Übersicht über die neueren Entwicklungen in der Fremdsprachenlerneignungsforschung vgl. Schlak 2008). Es ist davon auszugehen, dass Lernstil und fähigkeitsbasierte Lernfaktoren gleichermaßen (sowie weitere Lernervariablen) z. B. den Lernstrategiegebrauch beeinflussen und den Erfolg unterrichtsmethodischer Vorgehensweisen entscheidend mitbestimmen (vgl. Riemer 2009).

Lernstile sind des Weiteren von *Lernstrategien* zu unterscheiden. Beide wirken verhaltenssteuernd, unterscheiden sich jedoch hinsichtlich des Merkmals der Bewusstseinsfähigkeit. Strategien gelten als bewusste bzw. bewusstseinsfähige mentale Repräsentationen, die aus dem Langzeitgedächtnis abrufbare Handlungspläne darstellen. Sie umfassen spezifische Handlungen oder Techniken, die bewusst zum Zweck des Lernens eingesetzt werden können; sie sind also aufgaben- und situationsabhängig und können gezielt vermittelt und eingesetzt werden (vgl. Grotjahn 1998).

In Bezug auf das Verhältnis zwischen Lernstil und Lernstrategie wird angenommen, dass der Erwerb bestimmter kognitiver, metakognitiver, affektiver oder sozialer Strategien auf der Basis des einen Lernstils erfolgreicher zu sein scheint als auf der eines anderen. Es scheint, dass die Begriffe Lern(er)typ, Lernstil und Lernstrategie in einem Inklusionsverhältnis stehen, das u. a. durch einen abnehmenden Grad an Abstraktion gekennzeichnet ist. Ihre Beziehung zueinander ließe sich wie folgt charakterisieren: Zwischen den drei Konstrukten besteht ein hierarchisches, interdependentes Verhältnis dergestalt, dass sich der Lern(er)typ als invariante Disposition in bestimmten kognitiven Stilen oder

Lernstilen manifestieren kann. Diese Stile umfassen wiederum Lernstrategien, die sie gleichzeitig beeinflussen und widerspiegeln. Es handelt sich um sehr unterschiedliche Konzepte, hinsichtlich deren Differenzierung das Kriterium Veränderbarkeit bzw. Lehr-/Lernbarkeit eine Rolle spielt. Während ein Typ nicht lehrbar – höchstens dehnbar (vgl. Abschnitt 5) – ist, weil es sich hierbei um angeborene oder frühkindlich ausgebildete und dem Individuum zumeist unbewusste Präferenzen hinsichtlich der Wahrnehmung, Verarbeitung und Produktion von Informationen handelt, sind Strategien potentiell bewusstseinsfähig, bewusst lehr- und lernbar und somit auch gezielt veränderbar – zumindest im Rahmen, wie es der Lernstil erlaubt. Es ist davon auszugehen, dass einige Aspekte invariant, andere jedoch modifizierbar sind.

3. Zur Problematik der Forschungsmethodik

Wie zuvor bereits angedeutet, ist die empirische Untersuchung von kognitiven Stilen, Lernstilen und Lern(er)typen dadurch erschwert, dass sie nicht direkt beobachtbar sind. Darüber hinaus ist umstritten, welche Verhaltensweisen als zuverlässige Indikatoren für welchen Lernstil bzw. welchen kognitiven Stil oder welchen Lern(er)typ zu werten sind und wie sich dies zweifelsfrei belegen lässt. Bisher erfolgte dieser Nachweis entweder durch Selbstberichte und deren inhaltsanalytische Auswertung oder durch die Beobachtung von kontrollierten Performanzen. Instrumente, die zur Ermittlung von Lernstilen durch Befragung eingesetzt werden, sind in erster Linie Fragebögen, Log- bzw. Lernertagebücher oder Interviews.

Fragebögen stellen v. a. aufgrund ihrer vergleichsweise leichten und effizienten Durchführbarkeit und Auswertbarkeit ein sehr beliebtes Datenerhebungsverfahren dar. Das Hauptproblem bei diesem Verfahren liegt allerdings darin, dass es nicht zwingend das misst, was es zu messen beabsichtigt. Die indirekte Art der Ermittlung von Lernstilen bzw. Lern(er)typen mittels Beschreibungen eigener Verhaltensweisen in imaginierten Lernsituationen ist methodologisch insofern problematisch, als man auf diese Weise zwar erfährt, wie sich ein Lerner in einer konkreten Situation zu verhalten glaubt, nicht aber, wie er sich tatsächlich verhält – oder dass er Lernstrategien angibt, die er aus der Muttersprache kennt, in Wirklichkeit aber gar nicht beim Fremdsprachenlernen verwendet (vgl. Würffel 2006: 87). Ferner können sich die mithilfe von Fragebögen gewonnenen Aussagen zwar auch auf spezielle Situationen beziehen, zielen aber vorwiegend auf generelles Verhalten oder allgemeine Einschätzungen der eigenen Lernfähigkeit oder des Lernerfolgs ab. Grundsätzlich begünstigt die Methode der Befragung solche Lernenden, die fähig und bereit sind, über ihren Lernprozess zu reflektieren und sich darüber zu äußern, die also über metakognitive und metasprachliche Fähigkeiten verfügen. Eine weitere Kritik an dieser methodischen Vorgehensweise ist das Problem der sozialen Erwünschtheit, also die Tendenz von Probanden, so zu antworten, wie sie annehmen, dass man es von ihnen erwartet oder wie es ihrer Meinung nach für eine möglichst positive Bewertung ihrer Person am günstigsten sei.

Da Lernstile und kognitive Stile als unbewusste Präferenzen gelten und Lernende keinen direkten Zugang zu ihnen haben, sind introspektive Verfahren nur eingeschränkt einsetzbar. Selbstberichte zur Erfassung genereller Lerngewohnheiten und -typen sind daher durch Verfahren zu ergänzen, mithilfe derer tatsächliches Lernerverhalten erfasst

und erklärt werden kann. Dass es sich dabei um ein qualitativ anspruchsvolles und zeit-aufwendiges Vorgehen handelt, ist offensichtlich. Allerdings scheint dies die beste Möglichkeit zu sein, fundierte empirische Erkenntnisse zu gewinnen. Optimal wäre eine mehrmethodisch angelegte Herangehensweise, bei der die Verfahren Fremd- und Selbstbeobachtung (wie z. B. Lautes Denken oder stimulierte Retrospektion) miteinander kombiniert werden. Also anstatt über abstrakte oder imaginierte Lernsituationen zu reflektieren und berichten, kann auf diese Weise tatsächliches Lernen in konkreten Situationen beobachtet, beschrieben und analysiert werden. Erst wenn die mittels verschiedener Quellen gewonnenen Daten Übereinstimmungen aufweisen oder gar miteinander konvergieren, kann davon ausgegangen werden, dass sie halbwegs zuverlässig sind.

Eine weitere generelle methodologische Kritik an vielen Studien bezieht sich darauf, dass in ihnen häufig die soziale und die kulturelle Komponente des Lernens vernachlässigt wird. Aufgrund einer zumeist einseitigen Konzentration auf die kognitive Komponente besteht vielfach das Problem, dass der sozial-interaktiven Dimension des Lernprozesses nur wenig oder gar keinerlei Rechnung getragen wird. Hinzu kommt Kritik am inhärenten Ethnozentrismus vieler Untersuchungen zu kulturspezifischen Lernstil-Unterschieden, da sie nicht selten das Lernverhalten westlicher Mittelklasse-Intellektueller zu universellen Werten erklären (vgl. dazu Riley 1990).

4. Lernstildimensionen und Lern(er)typen

In der Fremdsprachenforschung wurden viele unterschiedliche Variablen den Lernstilen und kognitiven Stilen subsumiert; regelmäßig kommen neue hinzu. Oft sind die Arbeiten dabei eher konzeptioneller denn empirischer Natur. In Ergänzung der bereits oben behandelten zentralen Eigenschaften von Lernstilen ist zu erwähnen, dass die meisten Lernstildimensionen bipolar ausgerichtet sind, wobei davon ausgegangen wird, dass Lernende sich zwischen den Endpolen (von z. B. feldunabhängig zu feldabhängig) innerhalb einer „Komfortzone“ ansiedeln. Die beiden Pole sind dabei nicht *per se* mit besseren oder schlechteren Lernleistungen assoziiert: Man kann mit jedem Lernstil erfolgreich sein, eben auf unterschiedliche Weise. Allerdings konnte für besondere Lernstilvariablen nachgewiesen werden, dass mit ihnen Vorteile beim Fremdsprachenlernen verbunden sind.

Die so genannte *Feldunabhängigkeit/Feldabhängigkeit* ist eine der bekanntesten Lernstildimensionen und konnte in vielen Untersuchungen mit fremdsprachlichen Leistungen korreliert werden, wobei anders als bei vielen anderen Lernstilfaktoren hier ein Vorteil einer spezifischen Ausprägung für das Fremdsprachenlernen festgestellt werden konnte: nämlich ein Vorteil der Feldunabhängigkeit (u. a. Chapelle und Roberts 1986). Feldunabhängigkeit wird als Disposition zur analytischen Wahrnehmung von Einzelphänomenen bei der Lösung komplexer Aufgaben verstanden, während Feldabhängigkeit mit einer Disposition für eine eher holistische Wahrnehmung in Verbindung gebracht wird. Das Konstrukt ist nicht unumstritten, Griffiths und Sheen (1992) bestreiten sogar jegliche Bedeutung des Konstrukts für den Fremdspracherwerb.

Als weitere Dimensionen werden der eng mit dem Konstrukt Feldunabhängigkeit verwandte *analytisch/globaler* Lernstil unterschieden: Lernende mit globalem Lernstil versuchen, den gesamten Kontext zu erfassen, während sich Lerner mit einem eher analytischen Lernstil auf einzelne Aspekte konzentrieren, die anschließend zu einem Ganzen

verknüpft werden. Auch *Reflexivität/Impulsivität* werden hierzu gerechnet: Impulsiven Lernenden werden Neigungen unterstellt, bei komplexen Problemlösungen eher spontan vorzugehen, während reflexive Lernende z. B. ihre sprachlichen Äußerungen genau vorplanen und daher langsamer und bedachter handeln.

In der Fremdsprachendidaktik sehr populär sind die Präferenzen und Dispositionen von Lernenden, beim Lernen spezifische Wahrnehmungskanäle zu wählen. Man unterscheidet *auditive, visuelle, kinästhetische* und *taktile* Perzeptionsstile. Visuelle Lerner – und man geht davon aus, dass die meisten Lernenden eher visuelle Lerner sind – verarbeiten Informationen am effizientesten, wenn sie ihnen visuell dargeboten werden, während auditive Lerner am besten lernen, wenn sie anderen (und sich selbst) zuhören können; kinästhetische Lerner brauchen dagegen körperliche Bewegung, um sich konzentrieren zu können und taktile Lerner bevorzugen es, etwas zu *be-greifen* (vgl. Leaver, Ehrman und Shekhtman 2005: 67–69). Die theoretische und empirische Untermauerung dieser Lernstildimension explizit in Bezug auf das Fremdsprachenlernen weist aber noch mehr Lücken als Evidenzen auf. Hinzu kommt, dass Wahrnehmungspräferenzen und Verarbeitungspräferenzen selten sauber voneinander unterschieden werden. Außerdem gibt es reichlich Hinweise, dass die meisten Lernenden wohl mehrere Wahrnehmungspräferenzen in sich vereinen, so dass reine Lern(er)typen relativ selten sind.

Eine weitere diskutierte Lernstildimension ist die *Ambiguitätstoleranz/Ambiguitätsintoleranz* (vgl. Chapelle und Roberts 1986) und *extraversion/introversion*. Erstere bezieht sich auf die Neigung von Lernenden, Mehrdeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten wahrnehmen und ertragen zu können – ambiguitätsintolerante Lernende benötigen z. B. mehr Erklärungen. Letzteres Konstrukt drückt das Ausmaß der Kontaktfreudigkeit und sozialen Aufgeschlossenheit von Individuen aus.

Lern(er)typen konstituieren sich dann aus der Kombination unterschiedlicher Lernstildimensionen. Auch hierfür gibt es in der Fremdsprachenerwerbsforschung unterschiedliche Vorschläge (vgl. zusammenfassend Dörnyei 2005: 127–154). So wurde z. B. das Myers-Briggs-Modell (mit den Dimensionen *extraversion/introversion, intuition/sensing, feeling/thinking* und *judging/perceiving*) – eine Weiterentwicklung tiefenpsychologischer Ansätze von C. G. Jung – mit den Forschungen von Ehrman in die Fremdsprachenforschung eingebracht (vgl. u. a. Ehrman 1996; Ehrman und Oxford 1995). In der Persönlichkeitspsychologie entwickelte Persönlichkeitmessinstrumentarien (wie der Myers Briggs Type Indicator: MBTI) schlagen Typisierungen als Kombinationen der jeweils diagnostizierten Dimensionen vor, die dann hinsichtlich ihrer Implikationen für das Fremdsprachenlernen diskutiert werden. Einen sehr umfassenden Vorschlag zur Konzeptualisierung von Lernstilen in Bezug auf das Fremdsprachenlernen legen Ehrman und Leaver (2003) mit insgesamt neun Lernstildimensionen vor.

Die Komplexität der durch solche Arbeiten implizierten Lernertypisierungen lässt erwarten, dass die zukünftig hier notwendige Forschungsarbeit ebenso komplex sein wird. Grotjahn (2003) schlägt vor, sich aus pragmatischen Gründen auf einige wenige Lerner-typen zu beschränken, und zwar auf solche, die für den Fremdsprachenunterricht besondere Relevanz haben. Allerdings fehlen hierfür nicht nur konzeptuelle, sondern auch empirische Klärungen hinsichtlich der Differenzierung der verschiedenen Lernstile und Lern(er)typen sowie ihrer Überlappungen.

5. Praxisrelevanz

Die Förderung von Lernerautonomie ist derzeit ein zentrales fremdsprachendidaktisches Prinzip. Hiermit ist die Notwendigkeit verbunden, dass Lernende ihren eigenen Lern(er)-typ kennen und sich entsprechend verhalten. Insbesondere im Hinblick auf das Desiderat des „lebenslangen Lernens“ erscheint die Ermittlung und Beachtung von Lernstilen unverzichtbar, das eng mit metakognitiven Fähigkeiten wie u. a. Bewusstheit eigener Lernstile und Präferenzen zu verknüpfen ist. Aus empirischen Untersuchungen (vgl. u. a. Ellis 1989; Oxford, Ehrman und Lavine 1991; Ehrman 1996) geht hervor, dass Lernschwierigkeiten aus Lernstilkonflikten (*style war*) erwachsen, wenn der Lernstil von Lernenden nicht zum Unterrichtsstil der Lehrenden passt; wenn er nicht zum Unterrichtsprogramm passt; wenn er nicht zu den Lernaufgaben passt; wenn er nicht mit den subjektiven Überzeugungen des Lerners übereinstimmt, wie man erfolgreich eine Fremdsprache lernt; wenn er nicht zu den angewendeten Lernstrategien passt; oder wenn er nicht zu seinen Fähigkeiten passt.

In Bezug auf die Optimierung des Lernerfolgs gibt es verschiedene Herangehensweisen, die im Idealfall zusammengeführt werden sollten, und zwar a) die Anpassung des Lernstils eines Individuums an die Lernumwelt und/oder b) die Anpassung der Lernumwelt an den Lernstil eines Individuums. Während die unter a) genannte Art der Anpassung eine Verhaltensmodifizierung auf Lernendenseite und damit die Erhöhung der Lerneraktivität zur Folge hätte, betont der unter b) genannte Ansatz die individuellen Unterschiede und verlangt die Anpassung der Lernumgebung an den Lernenden. Die Lernstilforschung diskutiert diese beiden Möglichkeiten als *Matching* und *Stretching* (u. a. Kinsella 1995; Ehrman 1996; Leaver, Ehrman und Shekhtman 2005). Lernstil-Matching verlangt von den Lehrenden eine Einstellung auf die vorliegenden Präferenzen der Lernenden, indem z. B. Lernaufgaben angepasst oder alternative Aufgabenstellungen angeboten werden. Als notwendige Voraussetzung hierfür gilt, dass sich Lehrende auch über ihren eigenen Lernstil bewusst werden, den sie möglicherweise unbewusst in ihrem Lehrstil präferieren. Außerdem sollen Lehrende Lernende dabei unterstützen, dass sie sich ihres Lernstils (und ihres Lernstrategiegebrauchs) bewusst werden (z. B. im Rahmen von Unterrichtsreflexionen über Lernerfahrungen und Lernweisen, auch über Verfahren der Selbstevaluation). Auf dieser Basis können sie eher erkennen, welche Lernstrategien von ihnen bevorzugt werden und welche – vielleicht zu Unrecht – vernachlässigt werden. Hier beginnt dann das Lernstil-*Stretching*: Lehrende sollen an solchen Reflexionen anknüpfen und Lernende dabei unterstützen, ihren Lernstil etwas flexibler zu gestalten bzw. ihre *Komfortzone* zu dehnen, indem sie andere evtl. verkümmerte Dimensionen erkennen und nutzen. Es gibt aber auch kritische und einschränkende Einschätzungen zu diesen Empfehlungen, die im prinzipiellen Zweifel an der Relevanz von Lernstilen für erfolgreiches Lernen von Fremdsprachen begründet sind (vgl. Dörnyei 2005: 157–159).

Spätestens hier stellt sich die Frage, ob es überhaupt erstrebenswert ist, interindividuelle Unterschiede zu nivellieren bzw. die Individualität von Lernenden gezielt beeinflussen zu wollen. Insbesondere wenn man annimmt, dass der Lernstil ein Bestandteil der Persönlichkeit ist, muss gefragt werden, ob von Seiten eines Lehrenden überhaupt eine Berechtigung besteht, den Lernstil eines Lernenden zu verändern. Solange sich die Manipulation auf der untersten Ebene – nämlich der Strategienebene – bewegt, scheint sie legitim. Daher sollten sich die Handlungen der Lehrenden darauf beschränken, den Lernenden Angebote zu machen; ob diese sie letztendlich nutzen oder nicht, bleibt ihrer

eigenen Entscheidung überlassen. Insgesamt betrachtet geben die Forschungsergebnisse Hinweise für die Notwendigkeit der Diagnose von Lernermerkmalen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht sowie Hinweise für die Berechtigung unterschiedlicher Sozialformen (Binnendifferenzierung und Individualisierung) und dezidiert lernerorientierter Unterrichtsmethodologien.

6. Literatur in Auswahl

- Chapelle, Carol and Cheryl Roberts
1986 Ambiguity of tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language. *Language Learning* 36: 27–45.
- Dörnyei, Zoltán
2005 *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dörnyei, Zoltán and Peter Skehan
2003 Individual differences in second language learning. In: Catherine J. Doughty and Michael H. Long (Hg.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, 589–630. Malden, MA: Blackwell.
- Ehrman, Madeline E.
1996 *Understanding Second Language Learning Difficulties*. Thousand Oaks: Sage.
- Ehrman, Madeline and Betty Lou Leaver
2003 Cognitive styles in the service of language learning. *System* 31: 393–415.
- Ehrman, Madeline and Rebecca Oxford
1995 Cognition plus: correlates of language learning success. *The Modern Language Journal* 79: 67–89.
- Ellis, Rod
1989 Classroom learning styles and their effect on second language acquisition: A study of two learners. *System* 17: 249–262.
- Gardner, Riley W.
1953 Cognitive style in categorizing behaviour. *Perceptual and Motor Skills* 22: 214–248.
- Griffiths, Roger and Ronald Sheen
1992 Disembedded figures in the landscape: A reappraisal of L2 research on field dependence/independence. *Applied Linguistics* 13: 133–148.
- Grotjahn, Rüdiger
1998 Lernstile und Lernstrategien: Definition, Identifikation, unterrichtliche Relevanz. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 34: 11–16.
- Grotjahn, Rüdiger
2003 Lernstile/Lernertypen. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 326–335. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen/Basel: Francke.
- Kinsella, Kate
1995 Understanding and empowering diverse learners in ESL classrooms. In: Joy M. Reid (Hg.), *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, 170–194. New York etc: Heinle and Heinle.
- Knapp-Potthoff, Annelie und Karlfried Knapp
1982 *Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitspracherwerbsforschung*. Stuttgart etc.: Kohlhammer.
- Kohonen, Viljo
1990 Towards experiential learning in elementary foreign language education. In: Duda, Richard and Philip Riley (Hg.), *Learning Styles*, 21–42. Nancy: Presses Universitaires.

- Krapp, Andreas
1993 Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. *Unterrichtswissenschaft* 4: 291–311.
- Leaver, Betty Lou, Madeline Ehrman and Boris Shekhtman
2005 *Achieving Success in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca, Madeline Ehrman and Roberta Lavine
1991 'Style wars': teacher-student style conflicts in the language classroom. In: Sally Magnan (Hg.), *Challenges in the 1990's for College Foreign Language Programs*, 1–25. Boston: Heinle and Heinle.
- Riemer, Claudia
2009 Training und Stretching im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprachenlerneignung, Lernstile und Lernstrategien. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38: 18–36.
- Riley, Philip
1990 Requirements for the study of intercultural variation in learning styles. In: Duda, Richard and Philip Riley (Hg.), *Learning Styles*, 43–54. Nancy: Presses Universitaires.
- Schlak, Tosten
2008 Fremdsprachenlerneignung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdsprachenlerneignung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19: 3–30.
- Würffel, Nicola
2006 *Strategiengebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial*. Tübingen: Narr.

Karin Aguado, Kassel (Deutschland)
Claudia Riemer, Bielefeld (Deutschland)

95. Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit

1. Vorbemerkungen
2. Begrifflichkeiten
3. Ziele bewusst machender Aktivitäten
4. Förderung von Sprach(lern-)bewusstheit
5. Fazit
6. Literatur in Auswahl

1. Vorbemerkungen

Bewusstmachende Verfahren haben in den Sprachlehrmethoden lange Zeit kaum eine Rolle gespielt, wenngleich sie in der Unterrichtspraxis durchaus zur Anwendung kamen. Seit Mitte der 1990er Jahre hat sich die Situation aufgrund der kognitiven Neuorientierung in der Fremdsprachen- und Muttersprachendidaktik grundlegend verändert. Sprachbewusstsein und Sprachlernbewusstheit sind zu zentralen Konzepten der Sprachlehre geworden, auf die sich nahezu alle gegenwärtigen didaktischen Veröffentlichungen

chungen beziehen. Postuliert wird ein positiver Zusammenhang zwischen der Förderung sprachlichen Bewusstseins und dem Entstehen einer besseren Sprachperformanz, die weit mehr als die Verbesserung der sprachlichen Kompetenz umfasst. Einbezogen werden affektive Aspekte – die Herstellung positiver Einstellung zu Sprachen – sowie soziokulturelle und sprachkritische Komponenten. Diese erweiterte Zielvorstellung bewusstmachenden Lernens entwickelte sich unter dem Einfluss des *Language Awareness*, ein hauptsächlich in Großbritannien seit den 1970er Jahren entwickeltes Didaktikkonzept zur Verbesserung der schlechten Leistungen englischer SchülerInnen im Sprachenunterricht, das sowohl auf den muttersprachlichen als auch den fremdsprachlichen Unterricht ausgerichtet ist. Mit der Betonung der Bedeutung von Prozessen der Sprachbewusstmachung greift das Konzept Aspekte des Lernens auf, die auch in anderen Diskussionszusammenhängen behandelt werden. Dazu gehören insbesondere die Forschungsbereiche Lern(er)strategien (Artikel 93) und subjektive Lerntheorien (Artikel 99) sowie die Frage nach der Rolle des metalinguistischen Bewusstseins bei der multilingualen Sprachbeherrschung (Artikel 91).

Die Ausgestaltung und Positionierung des Konzepts Sprach(lern)bewusstheit ist äußerst vielgestaltig und uneinheitlich. Neben der fehlenden Übereinstimmung in den Begrifflichkeiten – eine verbindliche Definition liegt bisher nicht vor – erschweren unterschiedliche Leistungsbeschreibungen die Entwicklung eines schlüssigen Didaktikkonzepts. Sie behindern zudem die empirische Überprüfung der mit dem Konzept verbundenen Annahmen. Die bisher entwickelten Vorschläge zur Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit müssen dementsprechend kritisch betrachtet werden.

2. Begrifflichkeiten

An der bereits in früheren Überblicksartikeln zur Sprach(lern)bewusstheit konstatierten terminologischen Unheitlichkeit (u. a. Gnutzmann 2003; Knapp-Potthoff 1997) hat sich bis heute wenig geändert. Ursache hierfür ist die Behandlung des Konzepts in verschiedenen die Erforschung sprachlicher Prozesse behandelnden Disziplinen, die zur Herausbildung konkurrierender oder auch überlappender Termini wie z. B. Sprachreflexion oder Metakognition geführt hat. So wird in der Muttersprachendidaktik Deutsch zumeist für Sprachbewusstheit der Begriff Sprachbewusstsein und in Konkurrenz dazu u. a. Sprachreflexion sowie metasprachliche Kompetenz verwendet (u. a. Neuland 2002), während in der Fremdsprachendidaktik der englische Terminus *language (learning) awareness* der gebräuchlichere geworden ist (u. a. Gnutzmann und Kiffe 2003; Wolff 2006). Parallel dazu wird weiterhin der deutsche Terminus Sprachbewusstheit gebraucht, aber auch Sprachbewusstsein (u. a. Luchtenberg 2006). Wie *awareness* bzw. Bewusstheit zu definieren ist, bleibt nach wie vor umstritten. Hier werden z. T. Ansätze der Zweitsprachenerwerbsforschung und der Sprachlehrforschung hinzugezogen.

2.1. Sprach(lern)bewusstheit als *Language (Learning) Awareness*

Mit dem Begriff *language awareness* werden unterschiedliche Konzeptionen der Förderung von Sprachbewusstmachung erfasst, die als Ergänzung des Fremdsprachenunterrichts dienen sollen. Sie stellen keine Sprachlernmethode dar (Luchtenberg 2006: 370).

Der Terminus konkurriert z. T. noch mit Begriffen wie beispielsweise *knowledge about language*, *metalinguistic awareness*, *linguistic inside*, *metacognition*, hat sich aber grundsätzlich in der internationalen Fachkommunikation durchgesetzt (Gnutzmann und Kiffe 2003: 319). Als eine der ersten umfassendsten Publikationen zum *Language-Awareness*-Konzept gilt die 1984 erschienene Monographie *Awareness of Language* von Eric Hawkins, die die Funktion der Überbrückung zwischen den Sprachen und Schulfächern bzw. –formen in den Vordergrund stellt: „It seeks to bridge the difficult transition from primary to secondary school language work, and especially to the start of foreign language studies and the explosion of concepts and language introduced by the specialist secondary school subjects. It also bridges the ‚space between‘ the different aspects of language education (English / foreign language / ethnic minority mother tongues / English as a second language / Latin) which at present are pursued in isolation with no meeting place for the different teachers, no common vocabulary for discussing language“ (Hawkins 1984: 4).

Dieses insbesondere in der britischen Sprachendidaktik aufgegriffene Konzept wurde später sowohl hinsichtlich des Adressatenkreises als auch der Inhalte und Zielsetzungen erweitert, und zwar verstärkt in Richtung Fremdsprachenlernen, so dass sich seitdem der Fokus auf die LernerInnen und ihre Lernprozesse richtet. *Language learning awareness*, der bewussten Reflexion über die eigenen Sprachlernprozesse, wird hierbei ein hoher Stellenwert eingeräumt (u. a. Rüschoff und Wolff 1999). Die 1992 gegründete Gesellschaft für *Language Awareness* (*Association for Language Awareness*) greift in ihrer Definition diese Aspekte auf: „Language awareness can be defined as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“ (ALA 2009). In den Publikationen der ALA spiegelt sich das breite Themenspektrum wider, das inzwischen von *Language Awareness* abgedeckt wird. So sind z. B. die Rolle der Entwicklung phonologischer Bewusstheit beim Fremdspracherwerb (Chien, Kao und Wei 2008) oder die Förderungsmöglichkeit pragmatischer Bewusstheit Untersuchungsgegenstand (Byon 2006). Die zusätzliche Erweiterung des ursprünglichen Konzepts um soziokulturelle Komponenten (u. a. Gnutzmann 1995) sowie um sprachkritische Komponenten, die insbesondere auf den Einfluss des *Critical Language Awareness* (Fairclough 1992) zurückgehen, wird in der dem Sammelband von van Lier (1995: xi) zugrundegelegten Definition berücksichtigt: „Language awareness can be defined as an understanding of the human faculty of language and its role in thinking, learning and social life. It includes an awareness of power and control through language, and of the intricate relationships between language and culture“.

Die in den letzten Jahren erfolgte erweiterte Gegenstandsbestimmung von Sprachbewusstheit als *Language Awareness* rückt das Konzept in die Nähe von interkulturellem Lernen und Ansätzen der Mehrsprachigkeitserziehung, gilt aber insbesondere im Verhältnis zu letzterem als das weiterreichende Konzept (Luchtenberg 2006: 370). In welchem Verhältnis es zur sog. Bewusstmachung, dem Einsatz kognitiver Lehrverfahren zur Förderung der lernersprachlichen Entwicklung steht (u. a. Tönshoff 1992), wird in der Forschung unterschiedlich beantwortet. So sieht z. B. Wolff (2003, 2006) die Entwicklung von Bewusstheit für sprachliche Muster und Regularitäten als Teil des *Language-Awareness*-Konzepts, während andere AutorInnen (u. a. Gnutzmann und Kiffe 1995) deren konzeptionelle Abgrenzung betonen. Ausgehend von aktuellen kognitivistischen Zweitspracherwerbstheorien, die die bewusste Wahrnehmung des Inputs als wesentlich für den Aufbau der Fremdsprachenkompetenz bestimmen, differenziert Sharwood Smith

(1997: 31) folgendermaßen: „[...] Language Awareness is about raising awareness of grammar already possessed, and Consciousness-Raising is about raising awareness of grammar yet to be acquired.“

2.2. Bewusstheit

Wie sich Bewusstheit bzw. *awareness* in Bezug auf Sprache und Sprachenlernen bestimmen lässt, wird sowohl in der Fremdsprachendidaktik als auch in der Sprachlehrforschung bisher nicht zufriedenstellend beantwortet. Knapp-Potthoff (1997: 11) fasst die Forschungslage folgendermaßen zusammen: „Konsens besteht wohl darüber, dass mit ‚Bewusstheit‘ eine Reflexionsebene bzw. eine Ebene der mentalen Verarbeitung angesprochen ist, die über rein mechanisches ‚Verhalten‘ und die bloße ‚Verwendung‘ von Sprache als Instrument hinausgeht. Jenseits dieses Konsenses ist so ziemlich alles unklar“. Die unterschiedlichen Definitionen greifen Vorstellungen der kognitivistisch ausgerichteten Zweitsprachenerwerbsforschung zum Themenkomplex explizites vs. implizites Lernen sowie Begriffsbestimmungen der kognitiven Psychologie auf.

Bewusstheit beim Sprachenlernen wird insbesondere im Kontext des fremdsprachlichen Grammatikerwerbs unter Rückgriff auf eine von Richard Schmidt (u. a. 1990) vorgeschlagene Differenzierung von *consciousness* definiert (u. a. Portmann-Tselikas 2001). Demnach sind vier verschiedene Bedeutungen von Bewusstheit zu unterscheiden: 1. als intentionales Handeln, das, im Gegensatz zu unabsichtlich durchgeführten Tätigkeiten, einem Handlungsplan folgt, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen; 2. als Aufmerksamkeit, die durch auffällige Stimuli von selbst entsteht oder von Lernenden gelenkt werden kann und so die Wahrnehmung steuert; 3. als kontrollierter Prozess der Sprachproduktion und -rezeption, der im Unterschied zu automatisch ablaufenden Prozessen Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt; 4. als explizites Wissen, das Lernende, anders als implizites Wissen, abrufen und verbalisieren können. Insbesondere die Trennung von bewussten vs. unbewussten Lernprozessen bzw. explizitem vs. implizitem Wissen und ihre Rollen beim Fremdsprachenlernen werden sowohl in der Zweitsprachenerwerbsforschung als auch in der Sprachlehrforschung kontrovers diskutiert (siehe hierzu Artikel 89).

Alle vier Begriffsbestimmungen von Bewusstheit lassen sich in *Language-Awareness*-Konzeptionen finden, wobei die Bestimmung als explizites Wissen über Sprache und Sprachenlernen besonders verbreitet ist. So versteht beispielsweise Edmondson (1997: 93) Sprachlernbewusstheit als „Kenntnisse über das Fremdsprachenlernen allgemein und/oder über das eigene Fremdsprachenlernen, die u. a. aus Erfahrungen und Introspektion gewonnen werden, die nach Auffassung des Subjekts Einfluss auf das Fremdsprachenlernen hatten, haben oder haben können und bei Bedarf artikuliert werden können“. Die Zugrundelegung der Definition birgt die Gefahr in sich, unter *Language Awareness* jegliches Wissen über Sprache zu verstehen und damit mit der Sprachwissenschaft gleichzusetzen (siehe hierzu die Diskussion bei Knapp-Potthoff 1997: 11–14). Eine auf Ansätze der kognitiven Psychologie basierende Auffassung von Bewusstheit als *awareness* findet sich bei van Lier (1995), der zwischen *subsidiary* oder *peripheral awareness* und *focal awareness* unterscheidet. Demnach sind sich kompetente SprachbenutzerInnen der Sprache nur subsidiär, sozusagen unterschwellig bewusst, sind aber jederzeit in der Lage, sich bestimmte Bereiche ins fokale Bewusstsein zu rufen. Die Förderung von Sprachbewusstheit ist nach dieser Auffassung mit der Verschiebung von der subsidiären zur fokalen Aufmerksamkeit verbunden (Wolff 2002: 34–38).

3. Ziele bewusst machender Aktivitäten

Die von unterschiedlichen *Language-Awareness*-Konzeptionen entwickelten Vorschläge zur Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit haben die allgemeine Zielsetzung, Spracherwerb durch Nachdenken und Sprechen über Sprache zu unterstützen. Dies bezieht sich sowohl auf das Sprachenlernen im erstsprachlichen Bereich als auch auf den Fremdsprachenunterricht, wobei *Language Awareness* Verbindungen zwischen den Sprachen, den Fächern und auch den Schulstufen und -formen ermöglichen will. Um die Zielsetzungen bewusstmachender Aktivitäten genauer zu erfassen, muss gefragt werden, auf welche sprachlichen Bereiche sich die Bewusstheit bezieht, d. h. „Bewusstheit wovon?“ (Knapp-Potthoff 1997: 13). Dazu zählen beispielsweise die Bewusstheit von Sprachstrukturen oder Sprachlernprozessen. In der Formulierung dieser Ziele ist implizit die Behauptung enthalten, dass bewusstmachende Aktivitäten positive Auswirkungen auf Sprachenlernen haben. Die empirische Überprüfung der postulierten Nützlichkeit fand bisher aber kaum statt. Es werden zumeist Ergebnisse aus der Bilingualismus-Forschung angeführt, die einen hohen Grad an Sprachbewusstheit bei bilingual aufgewachsenen Kindern belegen (u. a. Wolff 1993), wobei aber auch hier unklar ist, ob diese den Erwerb überhaupt beeinflussen.

3.1. Bereiche von Sprachbewusstheit

In der Forschungsliteratur wird zumeist die Differenzierung von James und Garrett (1991) aufgegriffen, die fünf Bereiche, sog. Domänen, von Sprachbewusstheit unterscheiden: die affektive, die soziale, die sprachkritische, die kognitive und die performative (siehe hierzu auch Wolff 2003: 33–34). Die affektive Domäne bezieht sich auf die Herausbildung von Haltungen, Aufmerksamkeit und ästhetischem Einfühlungsvermögen. Bei den Lernenden soll Neugierde auf Sprache(n) geweckt oder erhalten werden, verbunden mit Freude am Umgehen mit Sprachen. Bei der sozialen Domäne stehen neben der Einsicht in Sprachhandlungen in soziokulturellen Kontexten das Verständnis für andere Sprachen und Toleranz für Minderheiten und ihre Sprachen im Vordergrund. Die Akzeptanz sprachlicher Varietäten sowie die Offenheit für kulturelle Vielfaltigkeit soll gefördert werden. Die Domäne der Macht beinhaltet die sprachkritische Auseinandersetzung mit Sprachgebrauchsphänomenen. So sollen Lernende etwa Sprachmanipulation und -missbrauch im öffentlichen Sprachgebrauch durchschauen können. Die kognitive Domäne bezieht sich auf die Entwicklung von Einheiten, Kategorien, Mustern und Regeln. Deren Bewusstmachung dient der lernersprachlichen Entwicklung, und zwar speziell dem Aufbau der Grammatik, aber auch dem des Wortschatzes. Bei der Domäne der Performanz geht es um die Herausbildung von Bewusstheit für die bei der Sprachproduktion und der Sprachrezeption ablaufenden Verarbeitungsprozesse wie beispielweise beim Lesen sowie um die Einsicht in (Sprach)Lernprozesse. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Herausbildung von Sprachlernbewusstheit.

Geht man von davon aus, dass Bewusstheit für jegliche Art von Sprachwissen entwickelt werden soll, kommen theoretisch alle Teilbereiche der Linguistik in Betracht. Knapp-Potthoff (1997: 13–14) stellt auf diesem Hintergrund eine Liste von Bewusstseinsarten vor, die nahezu beliebig verlängerbar ist. Ausgehend von aktuellen Definitio-

nen der *Language-Awareness*-Konzeptionen, sind für FremdsprachenlernerInnen folgende Arten von Bewusstheit relevant: *language awareness* als Sprachvariationsbewusstheit (im soziolinguistischen Sinn), als Sprachverwendungsbewusstheit (im pragmatischen Sinn) sowie als Kommunikationsbewusstheit, die in interkulturelle Kommunikationsbewusstheit und Lersprachenkommunikation differenzierbar ist. In der DaF-Didaktik spielen diese allerdings bisher, ebenso wie die affektive Domäne und die Domäne der Macht, kaum eine Rolle. Der Schwerpunkt lag von Anfang an auf der kognitiven Domäne, und zwar auf der Grammatikvermittlung. So wird seit einigen Jahren das bewusste Wahrnehmen formaler Aspekte des Inputs als wesentlich für den Aufbau einer lersprachlichen Grammatik gesehen (u. a. Tönshoff 1992). Auch die Domäne der Performanz hat bereits seit längerem einen hohen Stellenwert: zum einen für die Herausbildung von Schreib- und Lesetechniken, zum andern für die Entwicklung von allgemeinen (Sprach)Lernstrategien. Die soziale Domäne hat in den letzten Jahren nicht zuletzt aufgrund des Begegnungssprachenkonzepts an Bedeutung gewonnen (Wolff 2002: 33).

3.2. Zur empirischen Überprüfbarkeit

Inwieweit bewusstmachende Aktivitäten in den unterschiedlichen Bereichen von Sprachbewusstheit den fremdsprachlichen Erwerb unterstützen können, ist nach wie vor kaum empirisch untersucht. Ergebnisse liegen bisher hauptsächlich für die kognitive und die performative Domäne vor. Aber selbst hier sind zumindest in dem erstgenannten Bereich die Belege eher dürrig. So wird zwar davon ausgegangen, dass sprachbezogene Kognitivierungsmaßnahmen, die auf eine Aufmerksamkeitsfokussierung abzielen, die Wahrscheinlichkeit der lernerseitigen Verarbeitung sprachlicher Strukturen und Einheiten erhöhen, gleichzeitig aber auf die Abhängigkeit von unterschiedlichen Einflussfaktoren wie beispielsweise Lernstil und Lerntyp hingewiesen (siehe hierzu den Überblick bei Grotjahn 2000). Die hohe Komplexität der bei der Inputverarbeitung ablaufenden Prozesse erschwert zudem den Nachweis über die Wirksamkeit bewusstmachender Aktivitäten. Der Bereich der Performanz, insbesondere bezogen auf die Bewusstmachung von Sprachlernprozessen, weist eine bessere Forschungsbilanz auf. Im Zusammenhang mit der Vermittlung von Lernstrategien und Lerntechniken gilt die Wirksamkeit kognitiver Maßnahmen als erwiesen (siehe hierzu Artikel 93). In allen anderen Bereichen fehlen Untersuchungsergebnisse.

In der Fremdsprachendidaktik wurden bisher kaum Vorschläge zur empirischen Untersuchung von Sprachbewusstheit entwickelt, was nicht zuletzt auf die Unheitlichkeit der Konzepte und Begrifflichkeiten zurückgeht. Knapp-Potthoff (1997) schlägt einen empirischen Zugang über das Konzept subjektive Lerntheorien vor (siehe hierzu Artikel 99), wobei sie Sprachbewusstheit bzw. *language awareness* „als die Bereitschaft und Fähigkeit zur Bildung adäquater expliziter oder durch ihren ‚Besitzer‘ explizierbarer subjektiver Lernertheorien über Sprache und Sprachlernen“ bestimmt (Knapp-Potthoff 1997: 19). Als Methoden eignen sich ihres Erachtens vor allem die Analyse spontaner Meta-Äußerungen über Sprache und Sprachenlernen sowie introspektive Erhebungsvorschläge. Aus der Sicht der Muttersprachendidaktik Deutsch plädiert Neuland (2002: 5–8), die Sprachbewusstheit (bzw. Sprachbewusstheit) als ein noch ungeklärtes Konzept betrachtet, für folgendes Methodenspektrum: die aus der Denkpsychologie übernommene Methoden Lautes Denken, Kenntnis- und Wissenstests, Befragungen zu Meinungen und

Einstellungen zu sprachlichem Wissen, Analysen spontaner oder induzierter sprachthematischer Äußerungen linguistischer Laien und sprachreflektierender Gesprächssequenzen sowie die Analyse unterrichtlicher Kommunikationsprozesse. Ob diese Methoden sich gleichermaßen für die Erforschung von Sprachbewusstheit beim Fremdsprachenlernen eignen, ist noch zu klären.

4. Förderung von Sprach(lern)bewusstheit

Ungeachtet der offenen Forschungsfragen und der fehlenden empirischen Belege zur Nützlichkeit von bewusstmachenden Aktivitäten für den Spracherwerb, sind inzwischen eine größere Zahl von Vorschlägen für die methodische Umsetzung im Fremdsprachenunterricht entwickelt worden (siehe hierzu insbesondere die Überblicke bei Luchtenberg 2006 und Wolff 2002). Sie reichen von Kursen, in denen Sprachbewusstheit thematisiert und vermittelt wird, über Übungen, die Bewusstheit für bestimmte sprachliche Phänomene erzeugen sollen (sog. *awareness raising activities*) bis hin zu freien Aktivitäten, in welchen die Lernenden durch Erforschen der fremden Sprache Bewusstheit entwickeln sollen. Für erwachsenen LernerInnen wird häufig auch das Vermitteln expliziter sprachwissenschaftlicher Inhalte empfohlen, wobei den Lehrenden die Aufgabe zukommt, diese dann in vereinfachter Form für den Unterricht aufzubereiten (u. a. Andrews 1997). Viele AutorInnen betonen die Einbettung der Förderung von Sprachbewusstheit in einen autonomen Lernkontext (u. a. Wolff 2002), der den Lernenden über individuelle Sprachreflexion einen Aufbau von Sprachbewusstheit ermöglicht.

Die Vermittlung von Wissen über Sprache wird in der Didaktikdiskussion zumeist als problematisch angesehen, während *awareness raising activities* eher positiv eingeschätzt werden. Diese Art von bewusstmachenden Aktivitäten sind, wie auch die Bewusstmachung von Sprachlernprozessen, in der Fremdsprachendidaktik schon länger etabliert: zum einen in der Grammatikvermittlung, insbesondere als sprachformbezogene Übungen unter dem Aspekt der Aufmerksamkeitsfokussierung (u. a. Portmann-Tselikas 2001), zum andern in der Schreib- und Leseförderung, in der Strategien, verbunden mit einer Reflexion über deren Einsatz, eine wichtige Rolle spielen. Eine methodische Neu- bzw. Umorientierung wurde im Rahmen der aktuellen *Language-Awareness*-Debatte hauptsächlich durch die Betonung des Sprachvergleichs vorgenommen.

Der Vergleich von Erst- und Zielsprache und auch bereits erworbenen Fremdsprachen spielt in *Language-Awareness*-Konzeptionen eine wichtige Rolle (siehe hierzu insbesondere Luchtenberg 2006). Das bewusste Reflektieren über die neue Sprache soll durch die Kontrastierung mit der Muttersprache erfolgen, der ein besonderer Stellenwert zugeschrieben wird. Lernende müssten bereits im Anfängerunterricht zu Sprachvergleichen angeregt werden. Dass die sprachreflektierenden Überlegungen dann in der Muttersprache stattfinden, wird hierbei nicht als notwendiges Übel angesehen, sondern als Möglichkeit, deren Stellenwert zu relativieren und die neu zu lernende Sprache als gleichwertig zu betrachten. Die Lernenden können durch den Vergleich der Sprachen zu einer Mehrperspektivität geführt werden, da ihnen auf diese Weise bewusst gemacht wird, dass es mehrere Möglichkeiten gibt, beispielsweise Aufforderungen zu formulieren oder Tempus auszudrücken. Sind sie weiter fortgeschritten, sollen mit Unterstützung der Lehrkräfte die sprachlichen und auch die kulturellen Besonderheiten der Fremdsprache erkannt werden, was dann, so die An-

nahme, zur Entwicklung von Verständnis und Toleranz führt. Das weitgesteckte Ziel ist letztendlich die Ausbildung einer sprachlichen Sensibilisierung, die alle sprachlichen Varietäten und auch Minderheitensprachen einbezieht. Um die durch Sprachvergleich geförderte Bewusstheit noch zu intensivieren, werden zusätzlich Übersetzungstätigkeiten empfohlen. Die sich dadurch häufig ergebenden Probleme soll die Aufmerksamkeit für alle sprachlichen Phänomene einschließlich Sprachmanipulation erhöhen. Zwar wird betont, dass Übersetzungen allein der Förderung von Sprachbewusstsein dienen und nicht die Rückkehr zur Grammatik-Übersetzungsmethode bedeutet (Luchtenberg 2006: 372), aber es ist fraglich, ob dies bei der Umsetzung in der konkreten Unterrichtspraxis immer einzuhalten ist.

5. Fazit

Die Begriffe Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit sind zwar längst in der Fremdsprachendidaktik etabliert, doch ihr theoretischer Status ist nach wie vor ungeklärt. Dies hat sich durch die zunehmend an Einfluss gewinnenden *Language-Awareness*-Konzeptionen noch verstärkt. Es wird sichtbar in den unterschiedlichen Termini, die häufig unreflektiert synonym verwendet werden. Neben der defizitären Begriffsklärung, verbunden mit einem Mangel an Theoriebildung, ist ein erhebliches Defizit in der empirischen Forschung festzustellen, das u. a. auf die fehlenden theoretischen Grundlagen zurückzuführen ist. Ob in naher Zukunft die für die didaktische Anwendung wichtige Systematisierung und Evaluierung bewusstmachender Verfahren durchgeführt werden kann, bleibt abzuwarten.

6. Literatur in Auswahl

Andrews, Louis

1997 *Language Exploration and Awareness: A Resource Book for Teachers*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Association for Language Awareness (ALA)

2009 http://www.lexically.net/lalalla_defined.htm (Abrufdatum: 02. 01. 2009).

Byon, Andrew Sangpil

2006 Developing KFL students' pragmatic awareness of Korean speech acts: The use of discourse completion tasks. *Language Awareness* 15(4): 244–263.

Chien, Li-hua Kao Ching-ning und Li Wei

2008 The role of phonological awareness development in young Chinese EFL learners. *Language Awareness* 17(4): 271–288.

Edmondson, Willis J.

1997 Sprachlernbewusstheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. *Fremdsprache Lehren und Lernen* 26: 88–110.

Fairclough, Norman

1992 *Critical Language Awareness*. London: Longman.

Gnutzmann, Claus

1995 From 'language awareness' to 'cultural awareness'? *Toegepaste taalwetenschap in artikelen* 51: 49–64.

Gnutzmann, Claus

- 2003 Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 335–339. 4. Aufl. Tübingen: Francke.
- Gnutzmann, Claus und Marion Kiffe
1998 Language Awareness und Bewusstmachung auf der Sekundarstufe II. In: Johannes-Peter Timm (Hg.), *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*, 319–327. Berlin: Cornelsen.
- Grotjahn, Rüdiger
2000 Sprachbezogene Kognitivierung – Lernhilfe oder Zeitverschwendung? In: Henning Düwell, Claus Gnutzmann und Frank G. Königs (Hg.), *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*, 83–106. Bochum: AKS.
- Hawkins, Eric
1984 *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- James, Carl und Peter Garrett (Hg.)
1991 *Language Awareness in the Classroom*. Harlow Essex: Longman.
- Knapp-Potthoff, Annelie
1997 Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. *Fremdsprache Lehren und Lernen* 26: 9–23.
- Luchtenberg, Sigrid
1995 „Language Awareness“-Konzeptionen: Ein Weg zur Aktualisierung des Lernbereichs ‚Reflexion über Sprache‘? *Der Deutschunterricht* 4: 93–108.
- Luchtenberg, Sigrid
2001 Grammatik in „Language Awareness“-Konzeptionen. In: Paul R. Portmann-Tselikas und Sabine Schmölder-Eibinger (Hg.), *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*, 87–115. Innsbruck: Studienverlag.
- Luchtenberg, Sigrid
2006 Language Awareness. In: Udo Jung (Hg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, 370–374. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Lang.
- Neuland, Eva
2002 Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachenunterricht. *Der Deutschunterricht* 3: 4–10.
- Rüschhoff, Bernd und Dieter Wolff
1999 *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft*. München: Hueber.
- Schmidt, Richard
1990 The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11: 129–158.
- Sharwood Smith, Michael
1997 ‘Consciousness-raising’ meets ‘Language Awareness’. *Fremdsprache Lehren und Lernen* 26: 24–32.
- Tönshoff, Wolfgang
1992 *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht: Formen und Funktion*. Hamburg: Kovac.
- Van Lier, Leo
1995 *Introducing language awareness*. London: Penguin.
- Wolff, Dieter
1993 Sprachbewusstheit und die Begegnung mit Sprachen. *Die neueren Sprachen* 92: 510–531.
- Wolff, Dieter
2002 Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. *Der Deutschunterricht* 3: 31–38.
- Wolff, Dieter
2006 Mehrsprachigkeit, Spracherwerb und Sprachbewusstheit. In: Eva Neuland (Hg.), *Variation in heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*, 51–66. Frankfurt a. M.: Lang.

Claudia Schmidt, Freiburg (Deutschland)

96. Alter

1. Einleitung
2. Grundkonzepte
3. Forschungsergebnisse
4. Theoretische Erklärungen
5. Perspektiven für Forschung und Praxis
6. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

Die Erforschung des Zusammenhangs zwischen Alter und Spracherwerb und insb. der sog. *Critical Period Hypothesis* hat sich als wichtiges Arbeitsgebiet in der internationalen Spracherwerbsforschung sowie u. a. auch in den Neurowissenschaften fest etabliert. Vom *Science Magazine* wurde dieser Themenbereich 2005 in dessen 125-jährigen Jubiläumsausgabe sogar zu den 125 großen Fragen der Wissenschaft für das nächste Vierteljahrhundert gezählt (<http://www.sciencemag.org/sciext/125th/>). Auch Dimroth und Harberzettel (2008: 227) stellen fest: „Der Einfluss des Alters auf das menschliche Spracherwerbsvermögen ist eines der spannendsten, aber auch umstrittensten Themen der Spracherwerbsforschung.“

Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über die zentralen Fragestellungen und Ergebnisse des Forschungsgebiets aus Sicht der Fremdsprachenforschung. Dabei wird insb. auf neuere Entwicklungen eingegangen (Stand Mitte 2008). Gerontologische Aspekte und speziell die Frage des Fremdsprachenlernens im höheren Erwachsenenalter werden aus Platzgründen ausgeklammert (vgl. hierzu Berndt 2003; Schrauf 2008). Im Zentrum des Beitrags steht die Frage, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten Lernende verschiedener Altersstufen beim Zweitsprachenerwerb bzw. Fremdsprachenlernen aufweisen. Dabei werden u. a. Kinder und Erwachsene, Schüler verschiedener Jahrgangsstufen untereinander sowie Erwachsene im höheren Alter mit jüngeren Erwachsenen verglichen.

Antworten werden u. a. auf die folgenden Fragen gesucht:

1. Gibt es altersbedingte Unterschiede in der *Schnelligkeit*, mit der eine *Zweitsprache* und/oder eine *Fremdsprache* erworben werden?
2. Unterscheiden sich Lernende verschiedener Altersstufen in den *Prozessen*, mit denen sie eine *Zweitsprache* und/oder eine *Fremdsprache* erwerben bzw. verarbeiten?
3. Welches Kompetenzprofil können Erwachsene beim Erwerb einer *Zweitsprache* und/oder beim Lernen einer *Fremdsprache* erreichen?
4. Welche spezifische Verlaufsform hat die (mathematische) Funktion, die Erwerbsalter und erreichten Erwerbsstand in Beziehung setzt, und welche Aussagen erlaubt diese Altersfunktion hinsichtlich der *Critical Period Hypothesis*, d. h. der Hypothese einer oder mehrerer kritischer Phasen beim Spracherwerb?
5. Wie lassen sich die ermittelten Altersunterschiede theoretisch erklären?
6. Was bedeuten die Altersunterschiede für die Vermittlung von Fremdsprachen?

2. Grundkonzepte

Um die Forschung zum Faktor Alter überhaupt einordnen und bewerten zu können, ist eine Präzisierung verschiedener Grundkonzepte notwendig. Insbesondere ist zu klären, auf welche Altersstufen sich die verschiedenen Studien beziehen. Globale Angaben wie „Kinder“ oder „Erwachsene“ sind viel zu ungenau. Weiterhin ist zu präzisieren, ob sich die jeweilige Untersuchung mit dem erreichten bzw. erreichbaren Sprachstand, mit der Schnelligkeit des Erwerbs oder mit den Lern- und Verarbeitungsprozessen beschäftigt, und ob jeweils die Kompetenz oder die Performanz gemeint ist. Außerdem ist von großer Bedeutung, ob Lernen unter unterrichtlichen oder außerunterrichtlichen Bedingungen stattfindet und wie intensiv und langfristig der jeweilige Sprachkontakt ist.

Im Zentrum der aktuellen Forschung steht die Hypothese der Existenz und Beschaffenheit einer *kritischen Phase* für den Erwerb von Sprachen, im Folgenden in Anlehnung an die englischsprachige Literatur als *Critical Period Hypothesis* (= *CPH*) bezeichnet (vgl. als Überblick z. B. Birdsong und Paik 2008; DeKeyser und Larson-Hall 2005; Grotjahn 2005; Hyltenstam und Abrahamsson 2003; Long 2007; Schlak 2003; Singleton 2005; Singleton und Ryan 2004). Gewöhnlich spricht man von einer kritischen Phase, wenn bestimmte Eigenschaften, Fähigkeiten und Verhaltensweisen nur in einem biologisch begründeten Zeitfenster erworben werden können. Die Herausbildung der Sehfähigkeit bei Katzen ist hierfür typisch: Katzen bleiben blind, wenn sie in ihren ersten Lebensmonaten keinen Zugang zu visuellen Informationen erhalten.

Von Vertretern einer kritischen Phase wird bezüglich des Erst- und z. T. des Zweitspracherwerbs häufig angenommen, dass sie ungefähr mit dem Beginn der Pubertät endet. Bestimmte Autoren sind hingegen der Auffassung, dass sie bereits mit dem 5.–6. oder sogar dem 3. Lebensjahr abgeschlossen ist oder bis über das 20. Lebensjahr hinausreicht (vgl. Birdsong und Paik 2008). Andere gehen davon aus, dass unterschiedliche *kritische Phasen* für verschiedene Sprachbereiche anzunehmen sind. Singleton (2005) hat die in der Literatur vertretenen Positionen und Altersangaben vergleichend aufgeführt.

Weiterhin ist von Relevanz, ob die Autoren die *CPH* nur auf den Erstspracherwerb sowie den *ungesteuerten* Zweitspracherwerb mit hoher Kontaktdauer und -intensität beziehen und ob sie das unterrichtliche Lernen aus dem Geltungsbereich der Hypothese ausschließen. Allerdings lassen sich die unterschiedlichen Erwerbskontexte zunehmend nicht mehr deutlich voneinander trennen.

Neben dem Terminus kritische Phase finden sich auch die Termini *sensible Phase* und *optimale Phase* (vgl. hierzu Grotjahn 2003; Hyltenstam und Abrahamsson 2003; Schlak 2003). Die Verwendung der Termini in der Literatur ist sehr verschieden und teilweise diffus. Oft wird sensible Phase benutzt, um zu verdeutlichen, dass ein spezifisches Zeitfenster allmählich endet. Der Terminus optimale Phase bezeichnet demgegenüber im Regelfall Phasen, die für den Spracherwerb besonders günstig sind. Hyltenstam und Abrahamsson (2003) verbinden darüber hinaus den Terminus *maturational period* mit dem Versuch, das komplexe Zusammenspiel von biologischen Reifungseinflüssen einerseits und sozialen sowie psychologischen Faktoren andererseits auf Grundlage des aktuellen empirischen und theoretischen Forschungsstandes zu erklären. Sie vertreten dabei u. a. die extreme Position, dass ein vollständiger Zweitspracherwerb nur dann möglich ist, wenn er kurz nach der Geburt beginnt. Unterschiedliche Möglichkeiten der geometrischen Veranschaulichung altersspezifischer Erwerbsverläufe werden u. a. von Birdsong (2005, 2006a) und Hyltenstam und Abrahamsson (2003) diskutiert. Uneinigkeit herrscht

darüber, wie die geometrischen und temporalen Eigenschaften der postulierten Altersfunktion im Hinblick auf die *CPH* zu interpretieren ist und welche spezifischen Eigenschaften für und gegen die *CPH* sprechen. Umstritten ist zudem sogar, ob die kritische Phase ein adäquates Explanans für Beginn und/oder Ende von Alterseffekten ist (Birdsong 2006a; Birdsong und Paik 2008).

3. Forschungsergebnisse

Die Interpretation des aktuellen Forschungsstandes erschweren auch zahlreiche forschungsmethodische Probleme (vgl. u. a. Birdsong 2005; DeKeyser und Larson-Hall 2005; Grotjahn 2005; Hyltenstam und Abrahamsson 2003; Long 2005, 2007; Molnár und Schlak 2005). Folgende empirisch unterschiedlich gut abgesicherte Forschungsergebnisse lassen sich dennoch tentativ festhalten:

3.1. Spracherwerb im Kindesalter

Der Spracherwerb im Kindesalter ist viel langsamer und mühevoller als oft behauptet wird (vgl. Cummins 2008; Grotjahn 2003; Schlak 2006; Singleton und Ryan 2004). Dies gilt für den Erstspracherwerb ebenso wie für den Zweitspracherwerb.

Gegen die Annahme, dass früher Zweitspracherwerb, der zeitnah zum Erstspracherwerb stattfindet, stets besonders schnell verläuft, spricht u. a. die Studie von Dimroth und Habermann (2008). Die Autorinnen zeigen anhand eines Vergleichs von vier L1- und drei L2-Lernenden, dass die L1-Lernenden (Alter: 1;5–2;4) das Präsensparadigma regelmäßiger deutscher Vollverben langsamer erwerben als die L2-Lerner (Alter: 7;8–8;10).

Mit besonderen Anstrengungen ist der Erwerb der so genannten *Cognitive Academic Language Proficiency* verbunden, d. h. der bildungssprachlichen Kompetenzen. Die *Basic Interpersonal Communicative Skills*, d. h. die Alltagssprachlichen Kompetenzen, werden dagegen müheloser und schneller erworben. Im kanadischen Kontext benötigen neu zugewanderte Kinder ca. 5–7 Jahre, um das Niveau ihrer Mitschüler im Bereich der *Cognitive Academic Language Proficiency* zu erreichen. Dieses Ergebnis wurde in zahlreichen internationalen Studien bestätigt (vgl. Cummins 2008).

3.2. Lerngeschwindigkeit unter unterrichtlichen und ungesteuerten Bedingungen

Unter unterrichtlichen Bedingungen lernen ältere Schüler Fremdsprachen gewöhnlich schneller als jüngere Schüler. Dies trifft mit Einschränkungen sogar auf die Aussprache zu. Zumindest bis ins jüngere Erwachsenenalter gilt für den Fremdsprachenunterricht tendenziell: je älter, desto schneller (vgl. García Mayo und García Lecumberri 2003; Muñoz 2006; Schlak 2006; Singleton und Ryan 2004 sowie einschränkend Larson-Hall 2008; Nikolov und Mihaljević Djigunović 2006). Forschungsmethodisch anspruchsvolle neuere Studien aus Spanien deuten darauf hin, dass Geschwindigkeitsvorteile auch nach

langjährigem Unterricht mit Hunderten von Unterrichtsstunden größtenteils erhalten bleiben. Problematisch ist an diesen Studien jedoch u. a. die Vernachlässigung des potentiellen Einflusses von Faktoren wie Unterrichtsgestaltung sowie sprachliche und didaktische Kompetenz des Lehrpersonals auf die Lerngeschwindigkeit.

Neuere Studien aus Kroatien und Ungarn (zum Überblick vgl. Nikolov und Mihaljević Djigunović 2006) scheinen bestimmte Vorteile jüngerer Schüler zu belegen, berücksichtigen jedoch im Unterschied zu den spanischen Untersuchungen zumeist nicht die Unterschiede in der Kontaktstundenzahl zwischen den Schülergruppen mit und ohne Frühbeginn. Werden die Variablen Kontaktstundenzahl und sozioökonomischer Status in die Untersuchung mit eingeschlossen, übertreffen diese die Bedeutung des Frühbeginns um ein Vielfaches.

Auch im Kontext des *ungesteuerten* Erwerbs sind (jüngere) Erwachsene – zumindest anfänglich – im Vorteil (vgl. DeKeyser und Larson-Hall 2005; Grotjahn 1998, 2005; Singleton und Ryan 2004). Dies gilt allerdings nur sehr eingeschränkt bezüglich Aussprache und Morphosyntax. Erwachsene scheinen im Bereich von Lexik und Pragmatik hingegen auch relativ langfristig im Vorteil (vgl. allerdings die Diskussion in Long 2007).

Die Vorteile älterer Lerner in bestimmten Kontexten und Sprachbereichen lassen sich tendenziell anhand der größeren kognitiven Ressourcen und des größeren Sprach- und Weltwissens erklären (vgl. z. B. DeKeyser und Larson-Hall 2005; Grotjahn 2005 sowie die einschränkenden Hinweise in Hyltenstam und Abrahamsson 2003; Singleton und Ryan 2004).

3.3. Interindividuelle Varianz bei Kindern und Erwachsenen

Erwachsene zeigen in einer Zweit- bzw. Fremdsprache mehr interindividuelle Varianz als Kinder beim Erst- oder Zweitspracherwerb. Dies gilt sowohl in Bezug auf die Geschwindigkeit der Aneignung als auch im Hinblick auf den letztendlich erreichten Stand und kann als Beleg für die mit zunehmendem Alter wachsende Bedeutsamkeit von Variablen wie Qualität des Inputs, kognitive Fähigkeiten und Persönlichkeit interpretiert werden (vgl. z. B. Flege und Liu 2001; Hyltenstam und Abrahamsson 2003). Singleton und Ryan (2004) weisen jedoch zu Recht darauf hin, dass die Varianz insb. beim kindlichen Erstspracherwerb bis heute stark unterschätzt wird.

3.4. Unterschiedliche Spracherwerbsprozesse bei Kindern und Erwachsenen

Während sich nach Auffassung von Singleton und Ryan (2004) oder Hyltenstam und Abrahamsson (2003) keine grundsätzlichen Unterschiede in den Erwerbsprozessen zwischen Kindern und Erwachsenen nachweisen lassen, findet Dimroth (2007, 2008) wichtige qualitative Unterschiede in den Entwicklungssequenzen und den zugrunde liegenden Prozessen zwischen DaZ-Lernenden auf drei Altersstufen (8 Jahre, 14 Jahre, Erwachsene). Die vorliegende Datenbasis ist jedoch zu schmal für eine generalisierende Interpretation.

3.5. Endstand (*Ultimate Attainment*) bei Kindern und Erwachsenen

Kinder sind hinsichtlich des letztendlich erreichbaren Standes in einer Zweitsprache Erwachsenen in der Regel dann eindeutig überlegen, wenn der Erwerb unter ähnlichen Bedingungen wie bei der Muttersprache erfolgt – also z. B. eine existenzielle Sozialisationsvoraussetzung ist. Dies gilt vor allem für die Aussprache und eingeschränkt auch für andere sprachliche Bereiche. Bei der Aussprache nimmt bereits ab einem Alter von ca. sechs Jahren die Wahrscheinlichkeit deutlich ab, ein muttersprachliches Kompetenzprofil irgendwann einmal zu erreichen (vgl. z. B. Grotjahn 2005; Singleton und Ryan 2004). Zudem gibt es zahlreiche Lernende, die den L2-Erwerb in der frühen Kindheit begonnen haben und trotzdem einen deutlichen Akzent aufweisen und auch im lexikalisch-grammatischen Bereich z. T. deutlich von monolingualen Sprechern abweichen (vgl. Flege und Liu 2001; Hyltenstam und Abrahamsson 2003; Singleton und Ryan 2004: 108–109).

3.6. Muttersprachliche Kompetenz aus psycholinguistischer Perspektive

Umstritten ist weiterhin, ob erwachsene Lernende in der Lage sind, ein Niveau in der Zielsprache zu erreichen, das dem vergleichbarer Muttersprachler entspricht. Diese Fragestellung ist allerdings schon an sich problematisch. Späte Bilinguale sind weder sozio-, psycho- noch neurolinguistisch gesehen zwei Monolinguale in einer Person. Muttersprachler sind folglich nur mit Einschränkungen adäquate Referenzpersonen für Untersuchungen zum *ultimate attainment* (vgl. hierzu u. a. Cook 2007; Davies 2003; Grosjean 2008; Grotjahn 2005; Schlak 2003; Singleton und Ryan 2004: 109). Trotzdem sind die bisherigen Untersuchungen fast ausschließlich mit Muttersprachlern als Vergleichsgruppe durchgeführt worden. Für Birdsong (2005: 121) haben entsprechende Studien vor allem folgende Berechtigung: „they constitute a challenge to received views that the upper limits of late SLA are inevitably inferior to those of L1 acquisition“.

In einigen dieser Studien zeigen einzelne, häufig besonders vorausgewählte Lernende Leistungen, die mit Muttersprachlern vergleichbar sind (zum Überblick vgl. u. a. Birdsong und Paik 2008; Molnár und Schlak 2005; Singleton und Ryan 2004; für eine detaillierte Kritik vgl. Long 2005, 2007). Deren Anteil liegt nach Birdsong und Paik (2008) bei bis zu 45% in spezifisch ausgewählten Gruppen und bei ca. 10–15% ohne Vorauswahl. Untersucht wurden in diesen Studien in erster Linie die Aussprache und die Morphosyntax. Studien, die eine breite Kompetenz fundiert überprüfen, fehlen. Es wird daher von manchen Wissenschaftlern (Hyltenstam und Abrahamsson 2003; Long 2007) angenommen, dass zwar einzelne Teilkompetenzen der Sprache auf muttersprachlichem Niveau erworben werden können, aber kein umfassendes muttersprachliches Niveau erreicht werden kann. Ob dies wirklich zutrifft, stellt u. E. indes eine weiterhin offene empirische Frage dar. Kritisiert wird zu Recht vor allem die zu geringe Schwierigkeit der verwendeten Messinstrumente (vgl. Hyltenstam und Abrahamsson 2003; Long 2005, 2007). Zudem wird gefordert, die Interaktion zwischen spezifischen sprachlichen Elementen und dem Altersfaktor genauer zu erforschen (vgl. Birdsong 2005; DeKeyser und Larson-Hall 2005).

Neuere Studien beschäftigen sich speziell mit der Verarbeitung von Zweitsprachen (vgl. Birdsong und Paik 2008; Clahsen und Felser 2006 sowie für eine zusammenfassende

Darstellung älterer Studien DeKeyser und Larson-Hall 2005). Diese Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass sich fortgeschrittene erwachsene Lernende in der Sprachverarbeitung sowohl quantitativ hinsichtlich Geschwindigkeit und Korrektheit als auch qualitativ bezüglich der Art der verwendeten Verarbeitungsstrategien von Muttersprachlern unterscheiden. In den entsprechenden Studien wurden indes keine ausreichend kompetenten Lernenden untersucht.

Birdsong (vgl. Birdsong 2006b; Birdsong und Paik 2008) argumentiert, dass Lernende mit stark dominanter L2, die ihre L1 nur noch wenig oder gar nicht mehr verwenden, mit Muttersprachlern verglichen werden sollten. Hierdurch ließe sich der konfundierende Effekt der L1 auf die L2 (aufgrund des „L1 representational entrenchment“, vgl. Birdsong 2006a: 23) weitgehend ausschließen und der letztendlich erreichbare Sprachstand im Erwachsenenalter verlässlicher bestimmen. In diesem Kontext interpretierbare Untersuchungen wurden in Frankreich mit adoptierten Personen mit koreanischem Hintergrund durchgeführt, deren L2-Erwerbsbeginn jedoch in allen Fällen vor dem 11. Lebensjahr lag, und damit vor dem häufig angenommenen Ende einer kritischen Phase. Die untersuchten L2-dominanten Sprecherinnen und Sprecher des Französischen hatten ihre L1 Koreanisch – wie mit verschiedenen Methoden gezeigt werden konnte – völlig verloren und erzielten in mehreren schwierigen Tests ähnliche Ergebnisse wie monolinguale französische Muttersprachler (vgl. Pallier 2007).

3.7. Muttersprachliche Kompetenz aus neurowissenschaftlicher Perspektive

Die Ergebnisse neurowissenschaftlicher Untersuchungen lassen sich nur schwer im Hinblick auf den Faktor Alter und bezüglich der *CPH* interpretieren. Vor allem hinsichtlich der bildgebenden Verfahren werden die Grenzen des Einsatzes neurowissenschaftlicher Forschungsansätze in den Lehr-/Lern- und Kognitionswissenschaften zunehmend deutlich (vgl. hierzu u. a. de Bot 2008). Mit aller Vorsicht kann man festhalten, dass sich die Sprachverarbeitung bei Spät- und Frühbilingualen sowohl hinsichtlich der Lokalisierung als auch in den temporalen Eigenschaften mit zunehmender Sprachkompetenz in der L2 angleicht (vgl. z. B. Birdsong 2006a; Perani und Abutalebi 2005). Dieses Phänomen wird zumeist als Gegenbeleg zur *CPH* aufgefasst und zeigt sich auch, wenn bei ein und derselben Person die Verarbeitung in der Erst- und der Zweitsprache miteinander verglichen wird.

3.8. Altersfunktion und *CPH*

Untersuchungen zu den temporalen und geometrischen Eigenschaften der Altersfunktion legen nahe, dass die erreichte L2-Kompetenz über die gesamte analysierte Altersspanne linear abnimmt (vgl. u. a. Birdsong 2005; Hyltenstam und Abrahamsson 2003; Pallier 2007; Schlak 2003; Singleton und Ryan 2004 sowie die hiervon abweichende Interpretation durch DeKeyser und Larson-Hall 2005). Untersucht wurden im Regelfall Gruppen von Migranten nach einem mindestens fünfjährigen Aufenthalt im Zielsprachenland. Linear fallende Altersgradienten – und damit zugleich keine abgrenzbaren, durch eine

eindeutige Änderung im Funktionsverlauf (*cut-off*) gekennzeichnete (kritische) Phasen – zeigten sich sowohl für die Aussprache als auch für die Morphosyntax. Einige Studien kommen in Abhängigkeit insb. vom jeweiligen statistischen Analyseverfahren (vgl. Birdsong 2005, 2006a; Long 2005) jedoch zu anderen, teilweise widersprüchlichen Ergebnissen. Auch die Interpretation der vorliegenden Studien fällt nicht einheitlich aus. Sie werden zumeist als Beleg gegen, teilweise aber auch für die *CPH* gewertet. Birdsong (2005), DeKeyser und Larson-Hall (2005) sowie Long (2007) diskutieren ausführlich forschungsmethodische und interpretative Schwierigkeiten hinsichtlich der Altersfunktion, ohne allerdings auf neuere statistische Verfahren zur Modellierung von Diskontinuitäten in Entwicklungsverläufen hinzuweisen (vgl. hierzu z. B. Cohen 2008).

4. Theoretische Erklärungen

Es existieren zahlreiche Versuche, die beobachteten Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Sprachenlernern zu erklären. Vor allem zur Begründung der umstrittenen *CPH* wird auf sehr unterschiedliche theoretische Überlegungen zurückgegriffen (vgl. die ausführliche Darstellung in Birdsong 2006a; DeKeyser und Larson-Hall 2005; Dimroth 2007; Grotjahn 2005; Hyltenstam und Abrahamsson 2003; Long 2007; Singleton und Ryan 2004).

Im Rahmen neurolinguistischer Modellierungen werden u. a. die Plastizität des Gehirns und die kortikale Lateralisierung zur Erklärung herangezogen. Neuere neurolinguistische Arbeiten thematisieren häufig Ullmans Deklarativ/Prozedural-Modell. Die Frage nach der Verfügbarkeit der Universalgrammatik bei Späterwerbenden beschäftigt die nativistische Theoriebildung.

Diskutiert werden weiterhin die Qualität des Inputs, die Rolle affektiv-motivationaler, psycho-sozialer und sozio-kultureller Faktoren, der Einfluss der L1 sowie die unvermeidliche Interaktion zwischen den Sprachen bei mehrsprachigen Sprechern.

Aus kognitiver Perspektive werden Veränderungen in den Verarbeitungsprozessen und der Verarbeitungsgeschwindigkeit erörtert. Der biologische Alterungsprozess und die damit verbundenen neurochemischen und hormonellen Veränderungen werden ebenfalls thematisiert, wobei allgemeine kognitive und biologische Alterungsprozesse von Reifungsprozessen unterschieden werden.

Insgesamt gesehen greift jedoch jede eindimensionale Erklärung altersbedingter Leistungsunterschiede zu kurz. Vielmehr sind Erklärungsansätze notwendig, die der Komplexität des Faktors Alter angemessen Rechnung tragen. Dies stellt eine gewaltige, nur langfristig und interdisziplinär zu lösende Aufgabe dar.

5. Perspektiven für Forschung und Praxis

Der aktuelle Forschungsstand spricht u. E. tendenziell gegen die Hypothese einer zeitlich eindeutig fixierbaren, biologisch basierten *kritischen* Phase beim Erwerb oder Erlernen einer L2. Eher kompatibel ist er mit dem Konstrukt mehrerer zeitlich nur eingeschränkt fixierbarer *optimaler* Phasen – z. B. für den Erwerb von Aussprache und Morphosyntax (vgl. allerdings für kontrastierende Interpretationen des aktuellen Forschungsstandes

Hyltenstam und Abrahamsson 2003; DeKeyser und Larson-Hall 2005; Long 2007). Die Frage nach der Erreichbarkeit muttersprachlicher Kompetenz bleibt nicht nur bisher weitgehend unbeantwortet, sondern ist angesichts der generellen Problematik des Muttersprachlers als Referenzperson (vgl. insb. Davies 2003) evtl. sogar falsch gestellt.

In Bezug auf den Frühbeginn lässt sich zumindest sagen, dass weit differenzierter argumentiert werden muss, als es bisher vielfach der Fall ist. Deutliche Lerneffekte können bei geringer Kontaktstundenzahl kaum erwartet werden. (Jüngere) Erwachsene sind vor allem unter unterrichtlichen Bedingungen nicht nur die schnelleren Lerner, sondern können bei günstigen Voraussetzungen hohe Kompetenzen in einer Fremdsprache erwerben. Dies setzt – in Abhängigkeit von der Sprachähnlichkeit – u. a. intensiven mehrjährigen Sprachkontakt voraus. Aussagen hinsichtlich der methodischen Vermittlung von Fremdsprachen auf verschiedenen Altersstufen sollten u. E. beim gegenwärtigen Forschungsstand nur mit äußerster Vorsicht formuliert werden.

Wie dieser Forschungsüberblick zeigt, sind nur wenige Fragen zum Faktor Alter endgültig geklärt. Dies gilt auch im Hinblick auf zentrale konzeptuelle und forschungsmethodische Fragen. Weitere interdisziplinäre Forschung im Sinne eines genuinen Austausches zwischen den beteiligten Wissenschaftsdisziplinen ist deshalb dringend notwendig.

6. Literatur in Auswahl

Berndt, Annette

2003 *Sprachenlernen im Alter: Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik*. München: iudicium.

Birdsong, David

2005 Interpreting age effects in second language acquisition. In: Judith F. Kroll and Annette M. B. de Groot (Hg.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*, 109–127. Oxford: Oxford University Press.

Birdsong, David

2006a Age and second language acquisition and processing: A selective overview. *Language Learning* 56 (Supplement 1): 9–49.

Birdsong, David

2006b Dominance, proficiency, and second language grammatical processing. *Applied Psycholinguistics* 27: 1–3.

Birdsong, David und Jee Paik

2008 Second language acquisition and ultimate attainment. In: Bernard Spolsky und Francis M. Hult (Hg.), *The Handbook of Educational Linguistics*, 424–436. Oxford: Blackwell.

Clahsen, Harald und Claudia Felser

2006 How native-like is non-native language processing? *Trends in Cognitive Science* 10(12): 564–570.

Cohen, Patricia (Hg.)

2008 *Applied Data Analytic Techniques for Turning Points Research*. Hove, East Sussex: Psychology Press.

Cook, Vivian J.

2007 Multi-competence: Black hole or wormhole for SLA research? In: ZhaoHong Han (Hg.), *Understanding Second Language Process*, 16–26. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, Jim

2008 BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In: Brian Street und Nancy H. Hornberger (Hg.), *Encyclopedia of Language and Education. Band 2: Literacy*, 71–83. 2. Aufl. Berlin: Springer.

- Davies, Alan
2003 *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- de Bot, Kees
2008 Review article: The imaging of what in the multilingual mind? *Second Language Research* 24(1): 111–133.
- DeKeyser, Robert M. und Jenifer Larson-Hall
2005 What does the critical period really mean? In: Judith F. Kroll und Annette M. B. de Groot (Hg.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*, 88–108. Oxford: Oxford University Press.
- Dimroth, Christine
2007 Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Tanja Anstatt (Hg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung*, 115–138. Tübingen: Narr.
- Dimroth, Christine
2008 Age effects on the process of L2 acquisition? Evidence from the acquisition of negation and finiteness in L2 German. *Language Learning* 58(1): 117–150.
- Dimroth, Christine und Stefanie Haberzettl
2008 Je älter desto besser: der Erwerb der Verbflexion im Kindesalter. In: Bernt Ahrenholz, Ursula Bredel, Wolfgang Klein, Martina Rost-Roth und Romuald Skiba (Hg.), *Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus der Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweitspracherwerbsforschung*, 227–239. Frankfurt a. M.: Lang.
- Flege, James E. und Serena H. Liu
2001 The effect of experience on adults' acquisition of a second language. *Studies in Second Language Acquisition* 23(4): 527–552.
- García Mayo, María del Pilar und M. Luisa García Lecumberri (Hg.)
2003 *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Grosjean, François
2008 *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grotjahn, Rüdiger
1998 Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9(1): 35–83.
- Grotjahn, Rüdiger
2003 Der Faktor „Alter“ beim Fremdsprachenlernen: Mythen, Fakten, didaktisch-methodische Implikationen. *Deutsch als Fremdsprache* 40(1): 32–41.
- Grotjahn, Rüdiger
2005 Je früher, desto besser? – Neuere Befunde zum Einfluss des Faktors „Alter“ auf das Fremdsprachenlernen. In: Heiner Pürschel und Thomas Tinnefeld (Hg.), *Moderner Fremdspracherwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia: Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*, 186–202. Bochum: AKS-Verlag.
- Hyltenstam, Kenneth und Niclas Abrahamsson
2003 Maturational constraints in SLA. In: Catherine J. Doughty und Michael H. Long (Hg.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, 539–588. Malden, MA: Blackwell.
- Larson-Hall, Jenifer
2008 Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research* 24(1): 35–63.
- Long, Michael H.
2005 Problems with supposed counter-evidence to the Critical Period Hypothesis. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 43(4): 287–317.
- Long, Michael H.
2007 *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Molnár, Heike und Torsten Schlak
2005 Zum Zusammenhang zwischen Alter und Aussprachekompetenz. Die kritische Periode des Ausspracheerwerbs im Lichte neuer Forschungsergebnisse. *Fremdsprachen und Hochschule* 73: 70–99.

- Muñoz, Carmen (Hg.)
2006 *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Nikolov, Marianne und Jelena Mihaljević Djigunović
2006 Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 26: 234–260.
- Pallier, Christophe
2007 Critical periods in language acquisition and language attrition. In: Barbara Köpke, Monika S. Schmid, Merel Keijzer und Susan Dostert (Hg.), *Language Attrition: Theoretical Perspectives*, 155–168. Amsterdam: Benjamins.
- Perani, Daniela und Jubin Abutalebi
2005 The neural basis of first and second language processing. *Current Opinion in Neurobiology* 15(2): 202–206.
- Schlak, Torsten
2003 Gibt es eine kritische Periode des Spracherwerbs? Neue Erkenntnisse in der Erforschung des Faktors Alter beim Spracherwerb. *Deutsch als Zweitsprache* 1: 18–23.
- Schlak, Torsten
2006 Der Frühbeginn Englisch aus psycholinguistischer Perspektive – Revisited. *Fremdsprachen und Hochschule* 78: 7–25.
- Schrauf, Robert W.
2008 Bilingualism and aging. In: Jeanette Altarriba und Roberto R. Heredia (Hg.), *An Introduction to Bilingualism: Principles and Processes*, 105–127. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Singleton, David
2005 The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 43(4): 269–285.
- Singleton, David und Lisa Ryan
2004 *Language Acquisition: The Age Factor*. 2. Aufl. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Rüdiger Grotjahn, Bochum (Deutschland)
Torsten Schlak, Berlin (Deutschland)

97. Affektive Variablen/Motivation

1. Einführung
2. Untersuchungsbereiche
3. Methodische Probleme
4. Konsequenzen für die Unterrichtspraxis
5. Fazit
6. Literatur in Auswahl

1. Einführung

Affektive Variablen haben einen nicht unerheblichen Einfluss auf zweit- und fremdsprachliche Erwerbsprozesse. Zunächst wurden als affektive Variablen vor allem *Motivation*, *Einstellung* und *Angst* untersucht. Im Zusammenhang neuerer Lerntheorien wird zunehmend auch die Beziehung zwischen *Cognition* und *Emotion* problematisiert. Die

Befassung mit affektiven Variablen ist für die Zweitspracherwerbs- und Sprachlehrforschung vor allem deshalb von Bedeutung, weil unterschiedliches Sprachvermögen und Lernerfolge oft nicht mit anderen Variablen, wie z. B. Intelligenz, Kontakt mit der Zielsprache oder Unterrichtsphänomenen, zu erklären sind (s. hierzu auch Klein und Perdue 1992: 331–332). Insgesamt sind aber auch in Bezug auf affektive Variablen noch viele Fragen offen, und vor allem über die Verbindung der einzelnen Faktoren besteht im Einzelnen noch Unklarheit. Nicht zuletzt zeigt sich auch ein enger Zusammenhang mit soziokulturellen Parametern. Methodisch ergibt sich das Problem, dass die hier interessierenden Phänomene empirisch nur schwer fassbar sind. Bezeichnend für den Untersuchungsbereich ist, dass affektive Variablen aus sehr unterschiedlichen Forschungsperspektiven und in sehr unterschiedlichen Kontexten betrachtet werden.

2. Untersuchungsbereiche

2.1. Affektive Variablen, Emotion und Kognition

Bereits Krashen (1981) hat versucht, im Bild eines *affektiven Filters* das Zusammenspiel und die Auswirkungen affektiver Faktoren nachzuvollziehen. Nach dieser Vorstellung wird bei niedriger Motivation, niedriger Selbsteinschätzung und gleichzeitig vorliegender Angst der Spracherwerb bzw. das Sprachenlernen beeinträchtigt und verfügbarer Input nicht als Intake aufgenommen. Wenn Motivation und Selbstvertrauen der Lernenden dagegen hoch sind und wenig Angst vorhanden ist, ist der Filter nicht wirksam; relevantes Input kann zu Intake werden und den Spracherwerb fördern. Kritisiert wird an diesem Modell vor allem die Pauschalität der Annahme, so u. a., dass die Intensität einzelner Komponenten oder mögliche Kompensationen keine Berücksichtigung finden (vgl. Larsen-Freeman und Long 1991: 247 sowie Schwerdtfeger 1997: 596).

Schumann (1994) greift die Modellvorstellung Krashens auf und versucht die Rolle von Affekten für den Zweitspracherwerb neurophysiologisch nachzuvollziehen, wobei der Stimulusverarbeitung während des Schlafes in der Phase des *rapid-eye-movement* besondere Bedeutung beigemessen wird. In Bezug auf das Zusammenwirken von Affekt und Kognition kommt Schumann zu dem Ergebnis, dass diese aus neurophysiologischer Sicht zwar unterscheidbar, aber untrennbar miteinander verbunden seien.

Auch in Lerntheorien findet – parallel zu einer zunehmenden Befassung mit Emotionen in anderen Gebieten ab den 1990er Jahren – eine verstärkte Auseinandersetzung mit Emotionen statt. Während Emotion und Kognition in traditionellen Sichtweisen im Allgemeinen als Gegensätze betrachtet wurden, interessieren nun vor allem auch Zusammenhänge zwischen kognitiven und emotionalen Prozessen (vgl. die Studien in Börner und Vogel 2004). Wolff (2004) erweitert den konstruktivistischen Lernansatz systematisch um emotionale Aspekte. Grundannahme ist, dass Konstruktionen als Tätigkeiten, die Lernprozessen generell zugrunde liegen, nicht nur über kognitive, sondern auch über emotionale Prozesse gesteuert werden.

2.2. Motivation

Die Frage, welche Rolle Motivation für den Erfolg beim Zweit- und Fremdspracherwerb spielt, wurde seit den späten 1950er Jahren empirisch untersucht (s. Gardner und

Lambert 1972). Gardner und Lambert unterscheiden eine integrative und eine instrumentelle Motivation (*integrative* vs. *instrumental motivation*). Bei integrativer Motivation wird das Bestreben, sich in die Zielsprachengemeinschaft zu integrieren und soziale Kontakte zu suchen, als Antrieb für den Zweit- oder Fremdspracherwerb gesehen. Dieser integrativen Orientierung wird eine instrumentelle Orientierung gegenübergestellt, bei der Spracherwerb eher zu funktionalen Zwecken, wie z. B. beruflichen Erfordernissen, erfolgt. Zunehmende Bedeutung erhielt auch die terminologische Unterscheidung von Orientierung und Motivation (*orientation* vs. *motivation*), wobei Orientierung auf die Beweggründe für den Zweitspracherwerb, Motivation auf die Bereitschaft verweist, Anstrengungen zum Erlernen der Zielsprache zu unternehmen (für einen Überblick s. Ellis 1994: 509).

Ergebnis der ersten Untersuchungen von Gardner und Lambert war, dass eine integrative Orientierung den Lernerfolg stärker fördert als eine instrumentelle Orientierung. Erst durch spätere Untersuchungen kristallisierten sich zunehmend auch soziokulturelle Parameter der Umgebung als entscheidende Faktoren heraus. So stellt Gardner (1979) ein Modell vor, bei dem systematisch zwischen monolingualen und bilingualen Umgebungen unterschieden wird. Auch Erwerbskontexte und Unterricht wurden in der Motivationsforschung immer wieder berücksichtigt (vgl. hierzu auch die Unterscheidung von formellen und informellen Kontexten in den Modellen von Gardner 1980 und 2001a).

Des Weiteren wird die Unterscheidung von intrinsischer vs. extrinsischer Motivation, also Interesse in Bezug auf die Aufgabe selbst vs. anderweitig bestimmtes Interesse, als wesentlich erachtet. Zudem wird eine Verbindung zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation und Selbstbestimmung (Autonomie) gesehen, wobei wiederum unterschiedliche Grade an Selbstbestimmung unterschieden werden (für einen Überblick vgl. Riemer 2006a: 38–39). Dörnyei (1994) sieht in Hinblick auf motivationelle Aspekte drei Bereiche als relevant an: 1) die Zielsprache, 2) die Lernenden mit Kognition und Affekten, 3) die fremdsprachenspezifische Lernsituation. Riemer (2004) entwirft eine mehrperspektivische Konzeptualisierung des Motivationskonstrukts, in der Berücksichtigung finden 1) allgemeine personale Voraussetzungen, 2) zielsprachenspezifische Einstellungen, 3) Lernziele, 4) Vorerfahrungen und die Einschätzung der Erfolgsaussichten, 5) Kontakte zur Zielsprache (vgl. Riemer 2004: 42–44).

In Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Motivation und Lernerfolg gingen frühere Untersuchungen davon aus, dass in höherer Motivation die Ursache für größeren Lernerfolg zu sehen sei. Mittlerweile hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass es sich um eine Wechselbeziehung handelt (Ellis 1994: 515; Larsen-Freeman und Long 1991: 183): Ebenso wie eine hohe Motivation den Lernprozess zu stimulieren vermag (Kausalhypothese), kann umgekehrt auch Lernerfolg dazu verhelfen, Motivation aufrechtzuerhalten und neue Motivationsarten zu schaffen (Resultativhypothese). Des weiteren spielt nach der Attributionstheorie eine Rolle, ob die Lerner Ursachen für Erfolge oder Misserfolge eher in sich selbst oder in äußeren Umständen suchen (vgl. Riemer 2004: 39).

Dass auch bei relativ homogen erscheinenden Lerngruppen eine beachtliche Motivationsvielfalt vorliegen kann, zeigt die Untersuchung von Ammon (1991) zu Motivationen australischer Deutsch-Studierender. Die Motivation von Deutschlernenden in verschiedenen Ländern untersucht Riemer (2004). Mit Motivation und Auslandsaufenthalten befassen sich Edmondson (1997) und Grotjahn (2004) (für weitere Untersuchungen vgl. Riemer und Schlak 2004).

Motivation kann im Falle von Migration auch einen engen Zusammenhang mit Selbstkonzepten zeigen, so können sich Abgrenzungstendenzen und sog. divergente Akkomodation negativ auf den Erwerb der Mehrheitssprache auswirken (vgl. List 2003: 36 sowie Clément und Bourhis 1996).

2.3. Einstellung

Auch bei Einstellung (*attitude*) handelt es sich um einen in sich sehr komplexen sozialpsychologischen Faktor, der eine enge Verbindung mit soziokulturellen Parametern aufweist. Boosch (1983) definiert Einstellung als (positive oder negative) Affekte, die sich auf bestimmte Objekte beziehen und *affektiv begründet* sowie *kognitiv repräsentiert* sind. In den frühen Studien von Gardner und Lambert (1972) wurde Einstellung, ebenso wie Motivation, als eigenständiger Faktor, der Erwerbserfolge beeinflussen kann, bestätigt. Wurden beide Faktoren zunächst eher getrennt untersucht, so wurde zunehmend die Beziehung zwischen diesen Faktoren und die Korrelation mit Lernerfolgen gesehen (vgl. Oller und Vigil 1977; Gardner 1979 sowie Masgoret und Gardner 2003). Die Ergebnisse in diesem Bereich sind jedoch nicht einheitlich (z. B. können Oller, Baca und Vigil 1977 keinen Zusammenhang feststellen). Larsen-Freeman und Long (1991: 177) erklären widersprüchliche Befunde damit, dass sehr unterschiedliche Personengruppen und soziale Kontexte untersucht wurden. Ebenso wie für Motivation wird mittlerweile für Einstellungen angenommen, dass eine Wechselbeziehung mit Lernerfolg besteht.

In Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht und interkulturelle Pädagogik erhebt sich die Frage, inwiefern Einstellungen von außen beeinflussbar sind. Nach Cziko et al. (1979) und Genesee (1983) können Immersionsprogramme und bilinguale Maßnahmen Veränderungen in der Einstellung zur Folge haben, aber auch hier sind die Ergebnisse nicht immer eindeutig. Auch aus dem deutschsprachigen Bereich liegen Untersuchungen vor. Kuhs (1989) untersucht in Bezug auf den Einfluss sozialpsychologischer Faktoren beim Deutscherwerb griechischer Migrantenkinder auch die Einstellung zum Deutschen. Mit Einstellung und Sprachlernmotivation befasst sich Dörnyei (2001), mit methodischen Fragen zur Erfassung von Einstellung befassen sich Grotjahn u. a. (2004) sowie Riemer (2006b: 459–461).

2.4. Angst

Bei der Erforschung von Angst in Verbindung mit Zweit- und Fremdspracherwerb kamen unterschiedliche konzeptionelle Vorstellungen des Phänomens Angst zur Anwendung: (1) Angst als Disposition einer Person, zu Ängstlichkeit zu neigen (*trait anxiety*), (2) Angst als momentaner Zustand in einer Situation (*state anxiety*), (3) Angst als Reaktion auf eine spezifische Situation (*situation specific anxiety*) (vgl. Scovel 1978). MacIntyre und Gardner (1991) unterscheiden darüber hinaus allgemeine und kommunikative Ängstlichkeit. Untersuchungsleitend in Bezug auf Probleme des Zweit- und Fremdspracherwerbs war vor allem das Konzept situationsspezifischer Angst.

Studien, die der Frage nachgehen, inwiefern eine (negative) Verbindung zwischen Angst und Erwerbserfolg besteht, ergeben jedoch kein einheitliches Bild. Unterschiedli-

che Untersuchungsergebnisse sind auch hier großenteils wieder auf methodische Probleme in Bezug auf die empirische Erfassung der Phänomene Angst und Sprachfähigkeit zurückzuführen. Es gibt jedoch eine Vielzahl von Einzelergebnissen (für einen Überblick vgl. Ellis 1994: 479–483; Larsen-Freeman und Long 1991: 187–188). So versuchen MacIntyre und Gardner (1994) in einem Experiment den Nachweis zu führen, dass sich Angst negativ auf das Erlernen einer Fremdsprache auswirken kann. Nach den Untersuchungen von Horwitz et al. (1986) kann sich Angst beim Zweitsprachenerwerb und im Fremdsprachenunterricht in dreierlei Hinsicht manifestieren: (1) Angst, die die Kommunikationsbereitschaft betrifft, (2) Angst vor Prüfungssituationen im Fremdsprachenunterricht, (3) Angst vor negativer Bewertung (vgl. auch Horwitz und Young 1991).

Im Modell von MacIntyre und Gardner (1989) ist die Beziehung von Angst und Sprachenlernen in Abhängigkeit von den Entwicklungsstadien der Lernenden und situationspezifischen Lernerfahrungen veränderlich. Es wird davon ausgegangen, dass Angst im wesentlichen auf negativen Erwartungen beruht und bei den ersten Erfahrungen in einer Fremdsprache im Prinzip noch keine Rolle spielt. Erst wenn negative Erfahrungen gemacht werden, entwickelt sich *foreign language anxiety*, die dann mit zunehmender Sprachfertigkeit wieder abnehmen kann (MacIntyre und Gardner 1989). Innerhalb dieses Modells ist auch erfassbar, dass eingeschränkte Sprachkompetenz sowohl der Grund als auch das Resultat von Angst sein kann (s. insbes. Skehan 1989).

Es gibt auch Befunde, die darauf hindeuten, dass sich Angst nicht nur hemmend auswirken kann. So hat bereits Scovel (1978) den Unterschied zwischen fördernden und hemmenden Effekten von Angst (*facilitating* vs. *debilitating*) in seinen Überlegungen aufgegriffen. In neueren Untersuchungen wird die Auswirkung von Angst auch differenzierter für einzelne Erwerbsbereiche und Fertigkeiten betrachtet. So untersuchen z. B. Jones Vogely (1998) Verbindungen mit Hörverstehen, Saito, Garza und Horwitz (1999) Verbindungen mit Leseverhalten und MacIntyre (2007) mit Kommunikationsbereitschaft.

3. Methodische Probleme

In Bezug auf die Phänomene Motivation, Einstellung und Angst wurde bereits angesprochen, dass konzeptionell sehr unterschiedliche Vorstellungen leitend für Studien in diesen Bereichen waren. Von grundlegender Bedeutung ist daher die Definition des Untersuchungsgegenstands bzw. der Variable.

Kennzeichnend für den Untersuchungsbereich ist, dass besonders in den früheren Studien eine Vielzahl von Verfahren und Tests zur Anwendung kommen (vgl. insbes. Gardner und Lambert 1972): die sog. *matched-guise Technik*, bei der bilinguale Sprecher einen Text in zwei Sprachen vorlesen und die Probanden zu ihren Einschätzungen der vermeintlich unterschiedlichen Personen befragt werden; die *California F-Scale* (Form 40 und 50), wie sie von Adorno und Mitarbeitern zur Erfassung ethnozentristischer Einstellungen entwickelt wurde (vgl. Lambert et al. 1972); Präferenzskalen zur Ermittlung von Vorlieben in Bezug auf verschiedene Kulturen bzw. Kulturmitglieder; der *AMI* (= *Attitude Motivation Index*) (s. Gardner 1985) mit Komponenten zur Erfassung der Einstellung zur Zielsprache, integrativer und instrumenteller Orientierung, Angst sowie subjektiven Einschätzungen des Unterrichts; die sog. *Mehrabian-Skala* zur Motivationsmessung.

Standen traditionell quantifizierende Methoden im Vordergrund, so werden zunehmend auch qualitative Verfahren und Forschungskonzepte eingesetzt (vgl. z. B. Edmondson 1997; Riemer 2004). Narrative Interviews, mündlich oder schriftlich repräsentierte Sprachlernbiographien und Rekonstruktionen subjektiver Theorien können nicht nur über die Interdependenz verschiedener affektiver Variablen Aufschluss geben, sondern erhellen die Lernerperspektive auch weitergehend. Aber auch bei der Auswertung von qualitativen Daten stellen sich methodische Probleme (vgl. hierzu u. a. Riemer 2006b zur Auswertung und Quantifizierung von semi-offenen Interviews sowie Riemer 2004 zu Möglichkeiten und Grenzen qualitativer und quantitativer Ansätze im Vergleich).

4. Konsequenzen für die Unterrichtspraxis

Da sich die Fremdsprachendidaktik vor allem mit der Frage nach der Motivation und der Motivierbarkeit von Lernern befasst hat (vgl. hierzu auch das Themenheft *Motivation* der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch*, 2002), dürfte diesbezüglich auch im Vergleich zu den anderen affektiven Faktoren ein höherer Bewusstseitsgrad bei Praktikern bestehen. In Hinblick auf die – oft negative Auswirkung – der Variablen Einstellung und Angst ist ein Problembewusstsein noch weniger ausgeprägt.

Unzufriedenheit mit traditionellen Unterrichtsmethoden hat seit den 1970er Jahren zu einer verstärkten Entwicklung und Verbreitung von alternativen Methoden geführt, die sich interessanterweise vielfach dadurch auszeichnen, dass affektive Komponenten verstärkt angesprochen werden (z. B. die suggestopädische und die psychodramaturgische Methode, für einen Überblick vgl. Ortner 2004 sowie Baur 1996). Auch Methoden, die eher interaktiv und interkulturell orientiert sind (wie z. B. Tutoring- und Tandemprogramme) zeigen, dass der direkte Kontakt mit Zielsprachensprechern und eine positiv erlebte persönliche Beziehung motivierend und lernfördernd erfahren werden können (vgl. hierzu Herfurth 1993 und Rost-Roth 1995: 31–66). Inzwischen wird auch für den Fremdsprachenunterricht allgemein die Forderung erhoben, Emotionen als Ressource effektiver Sprachvermittlung bzw. -aneignung zu nutzen (vgl. z. B. Schwerdtfeger 1997). Ausgehend vom konstruktivistischen Ansatz und der Annahme, dass Lernprozesse auch wesentlich über affektive Aspekte gesteuert werden, zeigt Wolff (2004) Möglichkeiten, die emotionale Beteiligung der Lerner zu steigern. Aus dieser Perspektive werden u. a. problemlösendes Lernen, inhaltsorientiertes Lernen oder Kleingruppenarbeit als förderlich angesehen.

5. Fazit

Affektive Variablen können entscheidenden Einfluss auf den Zweit- und Fremdspracherwerb haben. In Hinblick auf das Zusammenwirken der verschiedenen affektiven Faktoren sind jedoch noch viele Fragen ungeklärt. Begriffe wie Motivation, Einstellung und Angst sind terminologisch unscharf und ihre Operationalisierung für empirische Untersuchungen impliziert weitreichende definitonische Festlegungen. Von daher muss gerade auch im Vorfeld empirischer Untersuchungen kritisch reflektiert werden, aus welchen Merkmalskomponenten sich diese komplexen Variablen zusammensetzen und wie sie ab-

zugrenzen sind. Ein weiteres Problem zeigt sich bei Korrelationen mit Lernerfolgen, die in vielen Untersuchungen einen wichtigen Bezugspunkt für die Korrelation mit affektiven Faktoren darstellen. Hier müsste stärker beachtet werden, welche Fertigungsbereiche und Teilkompetenzen (mündlich vs. schriftlich, produktiv vs. rezeptiv) bzw. Kommunikations- und Sprachbereiche jeweils berührt werden.

In Hinblick auf Tendenzen der Zweit- und Fremdsprachendidaktik kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Korrelation von affektiven Variablen und Lernerfolgen zunehmend auch als Chance gesehen werden, Lernprozesse positiv zu beeinflussen.

6. Literatur in Auswahl

- Ammon, Ulrich
1991 *Studienmotive und Deutschlandbild australischer Deutschstudenten und -studentinnen*. Stuttgart: Steiner.
- Baker, Charlotte
1992 *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bausch, Karl-Richard, Helmut Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.)
2004 *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 4. vollständig neu bearbeitete Auflage.
- Baur, Rupprecht S.
1996 Die Suggestopädie. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 25: 106–137.
- Boosch, Alwin
1983 Motivation und Einstellung. In: Gert Solmecke (Hg.), *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*, 21–56. Paderborn etc.: Schöningh.
- Börner, Wolfgang und Klaus Vogel (Hg.)
2004 *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Brown, Douglas H.
1977 Cognitive and affective characteristics of good language learners. In: Carol A. Henning (Hg.), *Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum*, 349–353. Los Angeles: University of California.
- Clément, Richard und Richard Y. Bourhis
1996 Bilingualism and intergroup relation. *International Journal of Psycholinguistics* 12: 171–191.
- Cziko, Gary A., Wallace Lambert und Richard Gutter
1979 French immersion programs and students' social attitudes: a multidimensional investigation. *Working Papers on Bilingualism* 19: 13–28.
- Dittmar, Norbert und Martina Rost-Roth (Hg.)
1995 *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Frankfurt a. M. etc.: Lang.
- Dörnyei, Zoltán
1990 Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning* 40: 45–78.
- Dörnyei, Zoltán
1994 Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal* 78: 273–284.
- Dörnyei, Zoltán
2001 *Teaching and Researching Motivation*. Harlow etc.: Longman.
- Edmondson, Willis
1997 Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. *Fremdsprachen lehren und lernen* 26: 88–110.

- Ellis, Rod
1985 *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod
1994 *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, Robert C.
1979 Social psychological aspects of second language acquisition. In: Howard Giles und Robert S. Clair (Hg.), *Language and Social Psychology*, 193–220. Bristol: University of Bristol.
- Gardner, Robert C.
1980 On the validity of affective variables in second language acquisition: conceptual, contextual and statistical considerations. *Language Learning* 30: 255–270.
- Gardner, Robert C.
1985 *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Arnold.
- Gardner, Robert C.
1988 The socio-educational model of second-language learning: assumptions, findings, and issues. *Language Learning* 38: 101–126.
- Gardner, Robert C.
2001a Language learning motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education* 6: 1–18.
- Gardner, Robert C.
2001b Integrative motivation and second language learning: Practical Issues. *Journal of Foreign Language Education and Research* 9: 71–91.
- Gardner, Robert C. und Wallace Lambert
1972 *Attitude and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Geisler, Wilhelm und Gisela Hermann-Brennecke
1997 Fremdsprachenlernen zwischen Affekt und Kognition – Bestandsaufnahme und Perspektivierung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 6: 79–93.
- Genesee, Fred
1983 Bilingual education of majority-language children: the immersion experiments in review. *Applied Psycholinguistics* 4: 1–46.
- Grotjahn, Rüdiger
2004 Tests and Attitude Scales for the Year Abroad (TESTATT): Sprachlernmotivation und Einstellungen gegenüber Sprechern der eigenen und der fremden Sprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9(2): 23 S.
- Henrici, Gerd
1995 Konturen der Disziplin Deutsch als Fremdsprache. In: Norbert Dittmar und Martina Rost-Roth (Hg.), *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*, 7–22. Frankfurt a. M. etc.: Lang.
- Hermann, Gisela
1983 Affektive Variablen und Fremdsprachenlernen im Spiegel empirischer Forschung. In: Gert Solmecke (Hg.), *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*, 57–76. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Herfurth, Hans-Erich
1993 *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdspracherwerbs in Begegnungssituationen*. München: iudicium.
- Horwitz, Elaine K. und Dolly J. Young
1991 *Language Learning Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. London: Prentice Hall.
- Horwitz, Elaine K., Michael B. Horwitz, und Johann Cope
1986 Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal* 70: 125–132.

- Jones Vogely, Anita
1998 Listening comprehension anxiety: students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals* 31(1): 67–80.
- Klein, Wolfgang und Clive Perdue
1992 *Utterance Structure. Developing Grammars again*. Amsterdam: Benjamins.
- Kleppin, Karin
2001 Motivation. Nur ein Mythos? (I). *Deutsch als Fremdsprache* 38(4): 219–225.
- Kleppin, Karin
2002 Motivation. Nur ein Mythos? (II). *Deutsch als Fremdsprache* 39(1): 26–30.
- Krashen, Stephen C.
1981 *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press.
- Kuhs, Katharina
1989 *Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung bei griechischen Migrantenkindern in der Bundesrepublik Deutschland*. Tübingen: Narr.
- Lambert, Wallace. E., Richard C. Hodgson, Robert C. Gardner und Samuel Fillenbaum
1972 Evaluational reactions to spoken languages. Reading number seven. In: Robert C. Gardner und Wallace Lambert (Hg.), *Attitude and Motivation in Second Language Learning*, 293–305. Rowley, MA: Newbury House.
- Larsen-Freeman, Diane und Michael H. Long
1991 *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- List, Gudula
2003 Sprachpsychologie. In: Karl-Richard Bausch, Helmut Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 25–31. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Narr.
- MacIntyre, Peter D.
2007 Willingness to communicate in the second language: understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal* 91(4): 564–576.
- MacIntyre, Peter D. und Robert C. Gardner
1989 Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning* 2: 251–275.
- MacIntyre, Peter D. und Robert C. Gardner
1991 Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning* 1: 85–117.
- MacIntyre, Peter und Robert C. Gardner
1994 The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition* 16: 1–17.
- MacIntyre, Peter, Richard Clément und Kimberly A. Noels
2007 Affective variables, attitude and personality in context. In: Dalila Ayoun (Hg.), *The Handbook of French Applied Linguistics*, 270–298. Amsterdam: Benjamins.
- Masgoret, Anne-Marie und Richard C. Gardner
2003 Attitudes, motivation, and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning* 53: 123–163.
- Oller, John W. Jr., Leonard Baca und Fred Vigil
1977 Attitudes and attained proficiency in ESL: a sociolinguistic study of Mexican-Americans in the Southwest. *TESOL Quarterly* 11: 173–183.
- Ortner, Brigitte
2004 Alternative Methoden. In: Karl-Richard Bausch, Helmut Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 234–238. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Narr.
- Riemer, Claudia
1997 *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Rierner, Claudia
2004 Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung. In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hg.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*, 35–65. Tübingen: Narr.
- Rierner, Claudia
2006a Entwicklungen in der qualitativen Fremdsprachenforschung: Quantifizierung als Chance oder Problem? In: Johannes-Peter Timm (Hg.), *Fremdsprachenlernen: Kompetenzen, Standards, Aufgaben, Evaluation*, 451–464. Tübingen: Narr.
- Rierner, Claudia
2006b Der Faktor Motivation in der empirischen Fremdsprachenforschung. In: Almut Küppers und Jürgen Quetz (Hg.), *Motivation Revisited, Festschrift für Gert Solmecke*, 35–48. Münster u. a.: LIT.
- Rierner, Claudia und Torsten Schlak
2004 Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung. Einleitung in das Themenheft. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9(2): 3 S.
- Rost-Roth, Martina (unter Mitarbeit von Oliver Lechlmaier)
1995 *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol. Eine Fallstudie*. Bozen: Alpha Beta.
- Saito, Yoshiko, Thomas J. Garza und Elaine K. Horwitz
1999 Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal* 83(2): 202–218.
- Schumann, John H.
1975 Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning* 25: 391–408.
- Schumann, John H.
1994 Emotion and cognition in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 16: 231–242.
- Schwerdtfeger, Inge
1981 Motivation und Lernverhalten. In: Heidrun Brückner (Hg.), *Lehrer und Lernende im Deutschunterricht*, 49–67. München: Langenscheidt.
- Schwerdtfeger, Inge
1997 Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. *Info DaF* 5(24): 587–606.
- Scovel, Thomas
1978 The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. *Language Learning* 28: 129–142.
- Skehan, Peter
1989 *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Arnold.
- Solmecke, Gert (Hg.)
1976 *Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Solmecke, Gert (Hg.)
1983 *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn etc.: Schöningh.
- Solmecke, Gert und Alwin Boosch
1981 *Affektive Komponenten der Lernerpersönlichkeit und Fremdspracherwerb*. Tübingen: Narr.
- Stölting, Wilfried
1987 Affektive Faktoren im Fremdspracherwerb. In: Ernst Apeltauer (Hg.), *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*, 99–110. München: Hueber.
- Themenheft Motivation
2002 *Fremdsprache Deutsch*. (Heft 26). Stuttgart: Klett International-Edition Deutsch.
- Tobias, Sigmund
1986 Anxiety and cognitive processing of instruction. In: Irwin G. Sarason (Hg.), *Self Related Cognition in Anxiety and Motivation*, 35–54. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wolff, Dieter

2004 Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb. In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hg.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*, 87–103. Tübingen: Narr.

Martina Rost-Roth, Augsburg (Deutschland)

98. Lernerexterne Faktoren

1. Einleitung
2. Die Makroebene: der soziale Kontext von Lernergruppen
3. Die Mikroebene: Individuen und ihre Interaktionen
4. Lernkontexte und Programme zur Förderung des Zweit- und Fremdsprachenerwerbs
5. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

Zu den lernerexternen Faktoren zählen Umgebungsfaktoren wie soziale und institutionelle Faktoren, die in diesem Kapitel im Vordergrund stehen sollen, aber auch Faktoren wie die Unterrichts-/Lernsituation, Lehrer und Lehrerverhalten, Lehr-/Lernmaterialien, Vermittlungsmethoden oder die Lerngruppe, auf die hier nicht näher eingegangen wird, da sie in anderen Artikeln thematisiert werden.

Soziale Faktoren werden seit den 1970er Jahren verstärkt von der Zweitsprachenerwerbsforschung wahrgenommen. In einer Reihe von Studien auf der Makroebene der gesellschaftlichen Strukturen wurden zunächst ganze Lernergruppen verglichen, indem soziale Merkmale statistisch erfasst und in Beziehung zueinander gesetzt wurden. In einigen neueren Studien werden dagegen verschiedene Faktoren in ihrem Zusammenwirken auf der Mikroebene der konkreten sozialen Interaktion von Individuen analysiert. In solchen integrativen Ansätzen ist der in der Fachliteratur beschriebene Gegensatz zwischen einer kognitivistischen Auffassung des Spracherwerbs und einer Auffassung, die auf die kontextuellen Faktoren fokussiert, aufgehoben: Kognition wird als ein durch den sozialen Kontext geprägtes Phänomen begriffen, denn Wissen entwickelt sich in der alltäglichen Interaktion. Ein kontextfreies Sprachenlernen ist daher nicht möglich (Watson-Gegeo und Nielsen 2003).

Die Ergebnisse der Forschung zu externen Faktoren sind sowohl für didaktische Entscheidungen als auch für politische und verwaltungstechnische Maßnahmen interessant, etwa in Bezug auf Wohn-, Lern- und Arbeitsbedingungen von Migranten oder anderen Lernergruppen in Deutschland und deren sozialpädagogische und sprachliche Betreuung. Die direkte Steuerung von sozialen Lernbedingungen in Form von Programmen zur sprachlichen Eingliederung wird im letzten Abschnitt angesprochen.

2. Die Makroebene: der soziale Kontext von Lernergruppen

Zur Untersuchung der externen Faktoren auf der Makroebene wurden zunächst Modelle entworfen, in denen die einzelnen möglichen Faktoren identifiziert, kategorisiert und in Beziehung zueinander gesetzt werden, mit dem Ziel, ihre Bedeutung für den Zweitspracherwerb empirisch überprüfen zu können

Eines der einflussreichsten und bekanntesten Modelle zur Bedeutung von sozialen Faktoren für den Zweitspracherwerb ist das „Akkulturationsmodell“ von John Schumann. Den Ausgangspunkt bildet Schumanns „Pidginisierungshypothese“, die auf einer Fallstudie (Schumann 1975, 1976a, 1976b) aufbaut: Die Lernaltersgruppe eines 33-jährigen immigrierten Arbeiters aus Puerto Rico in den USA wurde während einer zehnmonatigen Periode untersucht. Dabei wurde festgestellt, dass sie auf einer niedrigen Stufe, die durch funktionale und strukturelle Reduktionen gekennzeichnet war, stagnierte – der Lerner machte keine wesentlichen Fortschritte. Schumann (1976b) sprach von einer Pidginisierung und verglich somit die Lernalterssprache mit einer Pidginsprache. Findet kein Prozess der Fortentwicklung statt, nimmt Schumann als entscheidenden Grund, als erstes Glied einer Kausalkette, soziale Distanz an. Sie führt zu eingeschränkten Kontakten mit Angehörigen der Zielsprachenkultur und behindert dadurch den Zugang zu zielsprachlichem Input und damit den Erwerb. Zur genauen Bestimmung der sozialen Distanz zwischen zwei Gruppen führt Schumann (1976a, 1978) verschiedene Faktoren an. Eine geringe soziale Distanz und dadurch eine für den Erwerb günstige Situation liegt – bezüglich des Integrationsmusters – bei Assimilation oder zumindest bei der Adaptation der L2-Gruppe (L2 = *Language 2*/Zweitsprache) an die L1-Gruppe (L1 = *Language 1*/Erstsprache) vor – im Unterschied zu der Preservation, außerdem bei geringer Geschlossenheit der Gruppe hinsichtlich der sozialen Institutionen, sowie bei geringer Kohäsion und Gruppengröße, bei einer hohen Kongruenz beider Kulturen, einer positiven Einstellung der L2-Gruppe gegenüber der L1-Gruppe und einer möglichst langen Bleibeabsicht der L2-Gruppe. In einer Ausweitung seines Modells zum Akkulturationsmodell integriert Schumann (1978) psychologische Faktoren: Sprachenschock, Kulturschock, Motivation und Ego-Durchlässigkeit (die Flexibilität und Bereitschaft des psychischen Egos, Veränderungen und Anregungen aufzunehmen); diese seien dann ausschlaggebend für den Erfolg des Erwerbs, wenn die soziale Distanz nicht eindeutig sei, könnten aber auch den Effekt einer geringen oder großen sozialen Distanz aufheben. Untersuchungen zur empirischen Überprüfung des Modells ergaben widersprüchliche Ergebnisse und waren daher nicht eindeutig interpretierbar (vgl. Schumann 1986). Problematisch ist, dass das Modell von Schumann auf Grund der vielen, kaum quantifizierbaren und zudem einander beeinflussenden Faktoren nicht wirklich falsifizierbar ist.

Eine bedeutende Studie, die auch Schumann als Evidenz für sein Modell anführt (Schumann 1978), ist das Heidelberger Projekt Pidgin-Deutsch (kurz: HPD) einer Forschergruppe unter der Leitung von Norbert Dittmar (HPD 1977), in dem der ungesteuerte Erwerb von 48 italienischen und spanischen Einwanderern in Deutschland untersucht wurde. In der Querschnittstudie wurde der jeweilige Sprachstand zu verschiedenen sozialen Variablen, die mit Hilfe von Interviews und teilnehmenden Beobachtungen ermittelt wurden, in Beziehung gesetzt. Es zeigte sich, dass die Länge des Aufenthaltes nur während der ersten zwei Jahre eine Rolle spielte, danach beeinflussten vor allem der Kontakt zu Deutschen während der Freizeit und der Arbeit, das Alter bei der Immigra-

tion, die Qualität der Ausbildung im Heimatland und die Länge der Schulbildung den Spracherwerb.

In einer sehr ambitionierten und vielbeachteten Untersuchung, dem Wuppertaler ZISA-Projekt, wurden in einer Querschnittstudie der ungesteuerte Zweitsprachenerwerb von 45 erwachsenen italienischen, portugiesischen und spanischen Arbeitern untersucht (Clahsen, Meisel und Pienemann 1983). Die Ergebnisse umfassender statistischer Analysen ergaben, dass in ihrer Lernaltersprache stark simplifizierende Lerner eher eine segregative Orientierung und eine einseitige Einstellung gegenüber der deutschen Kultur aufwiesen. Sie verfügten insgesamt über eine eher geringe Qualifikation, waren weniger an einem sozialen Aufstieg interessiert, betrachteten den Aufenthalt in Deutschland als vorübergehend und zeigten eine geringere Bindung an die deutsche Umgebung bezüglich der Wohnsituation, z. B. der Kontakte zu Nachbarn.

Einen Überblick über die Ergebnisse empirischer Studien zu verschiedenen Faktoren und ihren Einfluss auf den Zweitsprachenerwerb gibt Esser (2006), er konzentriert sich dabei auf die Bedingungen im Herkunfts- und Aufnahmekontext, den ethnischen Kontext, d. h. die Existenz und Struktur einer ethnischen Gemeinde der Einwanderer sowie auf die individuellen und familiären Lebensbedingungen und die besonderen Umstände der Migration. Auf der Grundlage seines Modells entwickelt er Annahmen über die Wirkung verschiedener Faktoren, die sich teilweise empirisch belegen ließen. Das Erlernen der Zweitsprache wird danach begünstigt durch ein niedriges Einreisalter und eine längere Aufenthaltsdauer im Einwanderungsland, für die Kinder ein niedriges Einreisalter und gute Sprachfertigkeiten der Eltern, sowie eine höhere Bildung der MigrantInnen bzw ihrer Eltern. Eine nur temporär geplante Migration wirkt sich dagegen negativ aus (Dustmann 1999), wobei allerdings ein selbstverstärkender Effekt zu beachten ist: Ein geringer Lernerfolg verstärkt die Rückkehrabsicht. Auch kann davon ausgegangen werden, dass starke soziale und kulturelle Distanzen zwischen der Einwanderergruppe und der Mehrheitsgesellschaft einen negativen Einfluss auf den Zweitsprachenerwerb haben. Behindert wird der L2-Erwerb auch durch stärkere ethnische Konzentrationen im Wohnumfeld, durch Kommunikationsmöglichkeiten in der Herkunftssprache im Wohnumfeld oder durch die Verfügung über herkunftssprachliche Medien sowie durch die (relative) Gruppengröße der jeweiligen Migrantenminorität (van Tubergen 2004). Wichtig für den Lernerfolg sind der Zugang zu Lerngelegenheiten wie Sprachkurse und Gelegenheiten zum Sprechen durch interethnische Kontakte, wobei Esser (2006: 29) davon ausgeht, dass die Bedeutung der Sprachkompetenzen für Kontakte größer ist als umgekehrt.

3. Die Mikroebene: Individuen und ihre Interaktionen

In einigen neueren Studien und Theorien wird Kognition grundsätzlich als ein in der Interaktion begründetes soziales Phänomen aufgefasst. Insbesondere in Studien in der Tradition von Vygotsky (1962, 1978) wird das Sprachenlernen vor allem als sozialer Prozess und der Lernende als sozial Handelnder gesehen. Im Fokus der Untersuchungen steht daher, in einer integrativen Sichtweise, die Mikroebene der konkreten Interaktionen: die zielsprachliche Kommunikation des Lerners als Individuum in einem spezifischen Kontext unter den gegebenen sozialen Rahmenbedingungen. Willet (1997) zeigt in ihrer Studie, wie im sozialen Kontext Routinen und Interaktionsstrategien geformt wer-

den, die für den Spracherwerb essentiell sind. Der Zugang zur Praxis der Zielsprache ist daher eine notwendige Bedingung zum Erlernen der Sprache

Der individuelle Lerner steht in verschiedenen Studien im Mittelpunkt, in denen die Zugehörigkeit zu einer Gruppe und der größere soziale Kontext im Wechselspiel mit anderen, sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren betrachtet werden. So untersuchte Riemer (1997) zur Verifizierung ihrer „Einzelgänger-Hypothese“ in drei Fallanalysen – die Probanden waren Deutsch-Lerner, die zur Vorbereitung ihres Studiums universitäre Sprachkurse besuchten – das jeweils lernerspezifische Zusammenwirken von lernerendogenen Faktoren, wie subjektiven Lerntheorien und lernerexogenen Faktoren, z. B. soziale Herkunft oder Kontakte sowie Unterricht, Interaktion und die individuelle Verarbeitung von Input und Output.

Norton (Norton Peirce 1995; Norton 2000) erforschte in einer einjährigen Longitudinalstudie an Hand von Interviews, Tagebüchern und Fragebögen, unter welchen Bedingungen ihre Probandinnen, Immigrantinnen aus unterschiedlichen Herkunftsländern in Kanada, den Zugang zu sozialen Netzwerken der Zielkultur als Gelegenheit zur Sprachpraxis ausnutzten oder schufen. In den theoretischen Grundlagen dieser Studie geht es ihr darum, die künstliche Trennung zwischen dem Individuum und der sozialen Umgebung, wie sie vielen Ansätzen zugrunde liege, aufzuheben. Das Individuum sei auch Subjekt, nicht nur Objekt der sozialen Situation; es ist – im Rahmen von sozialen Strukturen und Machtverhältnissen, die in der Interaktion ausgehandelt werden (Norton 2000: 112) – an der Konstruktion des sozialen Lernkontextes beteiligt. Die soziale Identität beschreibt Norton als vielfältig und veränderlich: Sie wird in verschiedenen Rollen produziert, gegebenenfalls erkämpft. Affektive Variablen, auf widersprüchliche Weise im Individuum koexistierend, sind oft sozial konstruiert und verändern sich in Raum und Zeit (Norton Peirce 1995: 15). Integrationsmuster und Einstellung sollten nicht als fest und statisch betrachtet werden – sie fluktuieren in Einklang mit der sozialen Erfahrung. Lerner sind dann erfolgreich, wenn sie eine Identität aufbauen, die es ihnen erlaubt, Subjekt des Diskurses zu sein. Das erfordert wiederum eine Investition in die Fremdsprache, die nur aufgebracht wird, wenn die Lern- und Sprachbemühungen den Wert des kulturellen Kapitals (nach Bourdieu 1977), wie z. B. den Zugang zu Wissen und Denkweisen, Freundschaften, das Erreichen einer höheren sozialen Stufe oder eines besseren Verdienstes etc., erhöhen (Norton Peirce 1995: 17).

Zu sehr ähnlichen Ergebnissen wie Norton Peirce kommt auch Buß (1995), der an Hand von fünf biographisch-narrativen Interviews mit türkischen Arbeitsmigranten in Deutschland die „wechselseitigen Bedingungsverhältnisse von erfolgreichem Zweitspracherwerb und sozialer Integration“ (Buß 1995: 249) beleuchtet.

Biographische Forschung spielt auch in der im Rahmen des Mannheimer Projekts „Sprachliche Integration von Aussiedlern“ entstandenen Studie von Meng (1995, 2001) eine wichtige Rolle, um den „Prozess der sprachlichen Integration von Aussiedlern in die deutsche Gesellschaft zu dokumentieren, Verlaufsvarianten zu ermitteln und aus linguistischer Perspektive zu beschreiben sowie diese aus den Vorgeschichten und aktuellen Rahmenbedingungen der Migration zu erklären“ (Meng 1995: 30). Die Studie umfasst sowohl eine Querschnitts- als auch eine Longitudinaluntersuchung russlanddeutscher Familien. Weitere Studien des Mannheimer Projektes beschäftigen sich mit dem Anpassungsprozess der Sprache von Russlanddeutschen in der Integrationsphase in Deutschland (Berend 1998) sowie mit der Identitätsarbeit und den Kommunikationsbeziehungen zwischen Aussiedlern und Einheimischen (Reitemeier 2006).

Nach Bourdieu (1977) ist Sprache ein wirkungsvolles Instrument zur Machtausübung, zur Selbstbehauptung und zur sozialen Identifikation oder Abgrenzung. Die Erkenntnis, dass sprachliche Mittel von Zweitsprachenlernern zielgerichtet eingesetzt werden, führte, zumindest in bestimmten Kontexten des Gebrauchs der Zweitsprache, zu einer Kritik an dem Erklärungswert von Konzepten wie dem der Lernaltersprache bzw. der Interlanguage oder der Fossilisierung und der klaren Dichotomie Muttersprachler vs. Nicht-Muttersprachler. Keim (2007) hat in ihrer qualitativ-soziolinguistischen Studie diesen strategischen Umgang mit Sprache anhand des Kommunikationsverhaltens von Migrantinnen türkischer Herkunft vor dem Hintergrund ihrer Lebenswelt mit ethnographischen und gesprächsanalytischen Methoden analysiert. Sie konnte zeigen, dass die sprachlichen Mittel, die von der ihr untersuchten sozialen Gruppe, den „Power girls“ in Mannheim, verwendet werden, genau ausdifferenziert und dem jeweiligen Kontext angepasst werden. Es handelt sich also nicht um eine Lernaltersprache, sondern um eine auch als „New German Pidgin“ bezeichnete ethnolektale Varietät. Deutlich wird an dem breiten Spektrum an Ausdrucksmöglichkeiten, das den Mitgliedern der Migranten-Community zur Verfügung steht, dass Bilingualität als eine Ressource und nicht als Defizit zu betrachten ist.

4. Lernkontexte und Programme zur Förderung des Zweit- und Fremdspracherwerbs

Allgemein wird davon ausgegangen, dass in dem ungesteuerten, natürlichen Lernkontext, in dem sich z. B. ein Migrant am Arbeitsplatz im Zielsprachenland befindet, das informelle Lernen stattfindet und im unterrichtlich-gesteuerten Lernkontext das formelle. Das heißt: In der ungesteuerten Umgebung ergibt sich das Lernen aus der direkten Teilnahme und Beobachtung ohne explizite Regelformulierung. Der Spracherwerb erfolgt vor allem auf Grund der sozialen Bedeutung des Gelernten. Charakteristisch für das formelle Lernen ist hingegen die bewusste Aufmerksamkeit auf Regeln und Strukturen. Hier steht der Lerngegenstand im Vordergrund (Ellis 1994). Häufig sind Lerner beiden Lernkontexten ausgesetzt.

Spolsky (1989) betont, dass die Möglichkeit zu Interaktionen mit dem Fokus auf der Bedeutung beim informellen Lernen im natürlichen Lernkontext bedeute, dass die Lernenden den idealen Input für ihren Erwerb erhalten – ein Input, der ihrem Sprachstand entsprechend modifiziert werde. Dass der Zugang zu Input bzw. zu ergiebigen Interaktionen mit Muttersprachlern auch in zielsprachlicher Umgebung nicht selbstverständlich ist, hat jedoch die oben beschriebene Studie von Norton (2000) gezeigt. Im informellen Kontext erreichen die Lerner tendenziell eine höhere mündliche Kompetenz (Fathmann 1978) – diese stagniert aber u. U. weit von einer muttersprachlichen Kompetenz entfernt (z. B. Schmidt 1983; Meisel 1983). Lerner in formellen Lernkontexten konzentrieren sich dagegen eher auf Grammatikalität (Fathmann 1978). Gass (1987) stellte jedoch in ihrer Studie fest, dass Zweitsprachenlernende bei der Beherrschung komplexer Regeln im Vergleich zu Fremdsprachenlernenden im Vorteil waren.

In Programmen zur Förderung des Zweitspracherwerbs und zur sprachlichen Eingliederung werden die sozialen Lernbedingungen gezielt beeinflusst. Sie unterscheiden sich u. a. darin, welcher Stellenwert der Erstsprache eingeräumt wird. Man unterscheidet

zwischen Programmen, die den Erhalt der Erstsprache (additiver Bilingualismus) anstreben und Programmen, die in Kauf nehmen, dass die Erstsprache des Lerners durch die Zweitsprache ersetzt wird (subtraktiver Bilingualismus).

Ist die L2 Medium des Unterrichts in einem Umfeld, in dem die L2 dominiert; spricht man von Submersion, wie sie in vielen Einwandererstaaten üblich ist. Die Kinder werden gemeinsam mit den Kindern der einheimischen Mehrheit unterrichtet. Probleme ergeben sich u. a. daraus, dass dann der Input nicht dem Sprachstand der Lerner angepasst und für sie oft nicht oder nur schwer verständlich ist (Cohen und Swain 1979; Cummins 1988).

In sog. transitorischen Programmen findet der Unterricht, zumindest für eine bestimmte Zeit, getrennt von der einheimischen Mehrheit statt, etwa wenn Immigranten in speziellen Schulen die Zielsprache erlernen. In Form von kurzen Programmen für Flüchtlinge kann dies den Lernern helfen, sich sozial, emotional und sprachlich an die Anforderungen der fremden Gesellschaft anzupassen (Ellis 1994).

Ein weiteres Programm ist das der Immersion, bei dem die Zweit-/Fremdsprache Medium des Unterrichts in einem Umfeld mit dominierender L1 oder mit koexistierenden L1 und L2 ist. Der Begriff Immersion wurde zuerst im Zusammenhang von kanadischen Programmen benutzt, in denen Schüler, Angehörige der englischsprachigen Mehrheit, in der Muttersprache der französischen Minderheit als Unterrichtssprache unterrichtet wurden. Es wird als eindeutiger Erfolg bewertet (Schinke-Llano 1990; Swain und Lapkin 1982), da es zu einem hohen Niveau der Beherrschung der Zielsprache Französisch führt, besonders hinsichtlich der Diskurs- und der Strategienkompetenz. Als Gründe für diesen Erfolg werden genannt, dass die Lernenden reichlich einem verständlichen Input ausgesetzt sind, aber auch ihre Muttersprache weiter entwickeln können (Swain und Lapkin 1982).

In Programmen zur Bewahrung der Muttersprache in einer Umgebung mit dominierender L2 wird versucht, Bilingualität zu erreichen, indem die Muttersprache der Lernenden durch speziellen Unterricht gefördert wird, so dass sie weitestgehend erhalten bleibt. Gleichzeitig zur Entwicklung der Muttersprache wird ein hoher Grad an Beherrschung der Zielsprache erreicht (s. Swain und Cummins 1979; Cummins 2000). Die sog. *time-on-task*-Hypothese wurde widerlegt (Cummins 1988, 2000). Diese Hypothese besagt, dass der Lernerfolg in der L2 umso größer sei, je mehr Zeit mit ihr verbracht werde. Der *Interdependence*-Hypothese von Cummins (1988) zufolge entwickelt das Kind eine allgemeine schriftsprachliche und theoretische Kompetenz, die beiden Sprachen zugrundeliegt und zwischen den Sprachen transferiert werden kann. Diese Kompetenz könne leichter in der L1 erworben werden, anschließend werde sie auf die Zweitsprache übertragen. Insgesamt beeinflusst der Unterricht zur Bewahrung der L1 auch den L2-Erwerb positiv. Skuttnab Kangas (1988) begründet dies damit, dass Kinder eine hohe Motivation und Selbstvertrauen zum Erwerb der Zweitsprache entwickeln, wenn ihnen das Gefühl vermittelt wird, dass ihre Muttersprache geschätzt wird. Allgemein hängt der Erfolg der Programme vom soziokulturellen Kontext und der Unterstützung der Erstsprache durch das Umfeld ab.

Es liegen Ergebnisse aus Studien speziell zur sprachlichen Entwicklung von in Deutschland geborenen Kindern mit Migrationshintergrund vor. Brizić (2006) fand in ihren Untersuchungen, dass ausgerechnet jene Kinder Deutsch am besten beherrschen, deren Eltern zu Hause ihre eigenen Sprachen sprechen und diese an die Kinder weitergeben. Ein geringes Prestige der eigenen Sprache im Herkunftsland (wie z. B. Minderheiten-

sprachen oder Dialekte in der Türkei) führt zu einem Sprachenwechsel in Deutschland: Die Eltern sprechen mit ihren Kindern in der weniger gut beherrschten Zweitsprache Deutsch, dadurch fehlt ihnen eine Grundlage zur Entwicklung ihrer allgemeinen Sprachkompetenz. Auch die Bildungs- und Sprachpolitik im Herkunftsland kann demnach als ein entscheidender Faktor für die Entwicklung der L2-Kompetenz angesehen werden.

Die IGLU-Studie, eine international vergleichenden Untersuchung am Ende des 4. Schuljahr (Bos et al. 2003), z. B. zeigte, dass der Besuch des Kindergartens oder einer Vorschule von mindestens zwei Jahren das Sprachniveau beträchtlich erhöht. Es fehlen jedoch Untersuchungen zur Auswirkung des Herkunftssprachenunterrichts auf die Kompetenz im Deutschen (Esser 2006: 30).

Eine Untersuchung schriftlicher Nacherzählungen von Hauptschülern (Knapp 1997) ergab, dass Schüler, die vor ihrer Einwanderung noch die Schule im Herkunftsland besucht haben, hinsichtlich Textkohärenz und Textform bessere Werte erzielten als diejenigen, die die deutsche Schule von Anfang besucht hatten. Tendenziell schneiden Zuwanderer in ihren fachlichen Leistungen besser ab als in Deutschland geborene Schüler mit Migrationshintergrund: Daraus lässt sich schließen, dass deren Möglichkeiten, Deutsch als Schul- und Bildungssprache zu erlernen, unzureichend sind (Reich 2007: 41).

5. Literatur in Auswahl

Berend, Nina

1998 *Sprachliche Anpassung. Eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Rußland-deutschen*. Tübingen: Narr.

Bos, Wilfried, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Gerd Walther und Renate Valtin

2003 *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Bourdieu, Pierre

1977 The economics of linguistic exchange. *Social Science Information* 16(6): 645–668.

Brizić, Katharina

2006 *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihre Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.

Buß, Stefan

1995 Zweitspracherwerb und soziale Integration als biographische Erfahrung – Eine Analyse narrativer Interviews mit türkischen Arbeitsmigranten. *Deutsch Lernen* 20(3): 248–275.

Clahsen, Harald, Jürgen M. Meisel und Manfred Pienemann

1983 *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.

Cohen, Andrew und Merrill Swain

1979 Bilingual education: the “immersion” model in the North American context. In: John Pride (Hg.), *Sociolinguistic aspects of language learning and teaching*, 144–151. London: Oxford University Press.

Cummins, Jim

1988 Second language acquisition within bilingual education programs. In: Leslie M. Beebe (Hg.), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*, 145–166. New York: Newbury House.

Cummins, Jim

2000 *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

- Dustmann, Christian
1999 Temporary migration, human capital, and language fluency of migrants. *The Scandinavian Magazine of Economics* 101: 297–314.
- Ellis, Rod
1994 *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Esser, Hartmut
2006 *Migration, Sprache und Integration*. (= AKI-Forschungsbilanz 4). Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration.
- Fathman, Ann K.
1978 ESL and EFL learning: similar or dissimilar? In: Charles H. Blatchford und Jaquelyn Schachter (Hg.), *On TESOL '78: EFL policies, programs, practices. Selected papers from the 12. Annual convention of teachers of English to speakers of other languages, Mexico City, April 4–9, 1978*, 213–223. Washington D. C.: TESOL.
- Gass, Susan M.
1987 The resolution of conflicts among competing systems: a bidirectional perspective. *Applied Psycholinguistics* 8: 329–350.
- HPD. Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“
1977 *Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik“: Die ungesteuerte Erlernung des Deutschen durch spanische und italienische Arbeiter. Eine soziolinguistische Untersuchung*. (Beiheft 2). Osnabrück: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie.
- Keim, Inken
2007 *Die „türkischen Powergirls“. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnen-gruppe in Mannheim*. 2., durchgesehene Auflage. Tübingen: Narr.
- Knapp, Werner
1997 *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Meisel, Jürgen
1983 Strategies of second language acquisition: more than one kind of simplification. In: Roger W. Andersen (Hg.), *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*, 120–157. Rowley, MA: Newbury House.
- Meng, Katharina
1995 Sprachbiographien in einer rußlanddeutschen Aussiedlerfamilie. *Deutsch Lernen* 20(1): 30–51.
- Meng, Katharina
2001 *Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Unter Mitarbeit von Ekaterina Protassova. Tübingen: Narr.
- Norton, Bonny
2000 *Identity and Language Learning. Gender, Ethnicity and Educational Change*. New York: Longman.
- Norton Peirce, Bonny
1995 Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly* 29(1): 737–758.
- Reich, Hans H.
2007 Türkisch-deutsche Sprachbiographien – Sprachliche Kompetenzen in Abhängigkeit von sprachlichen Sozialisationsbedingungen. In: Ruth Eßer und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Bausteine für Babylon. Sprache, Kultur, Unterricht. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*, 34–44. München: iudicium.
- Reitemeier, Ulrich
2006 *Aussiedler treffen auf Einheimische. Paradoxien der interaktiven Identitätsarbeit und Vor-enthaltung der Marginalitätszuschreibung in Situationen zwischen Aussiedlern und Binnen-deutschen*. Tübingen: Narr.
- Riemer, Claudia
1997 *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb: eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Schinke-Llano, Linda
 1990 Can foreign language learning be like second language acquisition? The curious case of immersion. In: Bill VanPatten und James F. Lee (Hg.), *Second language acquisition – foreign language learning*, 216–225. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schmidt, Richard
 1983 Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence. A case study of an adult. In: Ness Wolfson und Elliot Judd (Hg.), *Sociolinguistics and language acquisition*, 137–174. Rowley, MA: Newbury House.
- Schumann, John H.
 1975 *Second Language Acquisition. The Pidginization Hypothesis*. Educat. Doctoral dissertation, Harvard University.
- Schumann, John H.
 1976a Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning* 26(1): 135–143.
- Schumann, John H.
 1976b Second language acquisition: the Pidginization Hypothesis. *Language Learning* 26(2): 391–408.
- Schumann, John H.
 1978 The Acculturation Model for second-language acquisition. In: Rosario C. Gingras (Hg.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, 27–50. Arlington: Center for Applied Linguistics.
- Schumann, John
 1986 Research on the Acculturation Model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7(5): 379–392.
- Skuttnab-Kangas, Tove
 1988 Multilingualism and the education of minority children. In: Tove Skuttnab-Kangas und Jim Cummins (Hg.), *Minority Education: From Shame to Struggle*, 9–44. Clevedon: Multilingual Matters.
- Spolsky, Bernard
 1989 *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, Merrill und Jim Cummins
 1979 Bilingualism, cognitive functioning and education. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 12(1): 4–18.
- Swain, Merrill und Sharon Lapkin
 1982 *Evaluating Bilingual Education: a Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tubergen, Frank van
 2004 *The Integration of Immigrants in Cross-National Perspective. Origin, Destination and Community Effects*. Utrecht: ICS Dissertation Series.
- Vygotsky, Lev S.
 1962 *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, Lev S.
 1978 *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watson-Gegeo, Karen Ann und Sarah Nielsen
 2003 Language Socialization in SLA. In: Catherine J. Doughty und Michael H. Long (Hg.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, 178–223. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Willett, Jerri
 1997 Becoming first graders in an L2: an ethnographic study of L2 socialization. *TESOL Quarterly* 29(3): 437–503.

99. Subjektive (Lerner-)Theorien

1. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST)
2. Das FST als methodologischer Ansatz der deutschen Fremdsprachenforschung
3. Studien zu Subjektiven Lernertheorien in Auswahl
4. Abschließende Bemerkungen
5. Literatur in Auswahl

1. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST)

1.1. Die Entwicklung des FST und das Konstrukt „*Subjektive Theorie*“

Die Grundlagen für das FST wurden im Jahre 1977 durch Groeben und Scheele mit der Publikation *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts* geschaffen. Die Psychologie stellt damit in Abgrenzung zu der bis dahin eher methodologisch-behavioristisch geprägten Forschung mit einem epistemologischen Subjektmodell einen Gegenentwurf vor. Das zugrunde liegende Menschenbild geht – im Gegensatz zum behavioralen Subjektentwurf – von der Annahme des Menschen als einem handelnden Subjekt aus, das durch die folgenden vier Charakteristika gekennzeichnet ist: Intentionalität, potentielle Reflexivität, Rationalität und sprachliche Kommunikationsfähigkeit (Groeben et al. 1988: 209–221). Das Konstrukt *Subjektive Theorie* wird in einer weiten Variante des FST als Oberbegriff zu Konzepten wie *naive* oder *implizite Theorie*, *Laien-* und *Alltagstheorien* verwendet und hat eine relativ enge Bedeutung, da es strukturell und funktional in Analogie zum Begriff der objektiv-wissenschaftlichen Theorie angelegt ist. Folgende fünf definitorische Hauptmerkmale werden für das Konstrukt *Subjektive Theorie* genannt (vgl. Grotjahn 1998: 35):

1. Subjektive Theorien sind relativ stabile kognitive Strukturen (mentale Repräsentationen).
2. Subjektive Theorien können sowohl aus expliziten (bewussten) als auch impliziten (nicht-bewusstseinsfähigen) Kognitionen bestehen und sich auf die handelnde Person und/oder auf die Umwelt beziehen.
3. In Analogie zu wissenschaftlichen Theorien weisen Subjektive Theorien eine – zumindest implizite – Argumentationsstruktur auf, die über Kausalzusammenhänge die Generierung neuer Einsichten ermöglicht.
4. Subjektive Theorien erfüllen wie wissenschaftliche Theorien folgende Funktionen: Realitätskonstituierung durch Situationsdefinitionen, Erklärung und Vorhersage von Sachverhalten, Konstruktion von Handlungsentwürfen zur Herbeiführung von Sachverhalten.
5. Subjektive Theorien haben eine handlungsleitende Funktion, da sie beobachtbares Handeln beeinflussen.

1.2. Forschungsmethodologie zur Erhebung Subjektiver Theorien: Zwei-Phasen-Konzeption empirischer Forschung

Im Rahmen des FST wurde mit der Dialog-Konsens-Methodik eine spezifische Forschungsmethodologie zur Erhebung Subjektiver Theorien entwickelt. Diese gliedert sich

in zwei aufeinander folgende Erhebungsschritte: Eine Phase kommunikativer und eine Phase explanativer Validierung.

Phase 1: Kommunikative Validierung

Kommunikative Validierung besteht nach Scheele und Groeben (1988: 21) „... aus einem *verstehenden Beschreiben* (z. B. von Subjektiven Theorien), *dessen Rekonstruktionsadäquanz im Dialog durch den Konsens des Erkenntnis-Objektes festgestellt wird*“. In dieser ersten, in sich wiederum zweigliedrigen Phase werden in einem ersten Schritt die Inhalte der Subjektiven Theorie (z. B. eines Fremdsprachenlerner) und dann in einem zweiten Schritt deren Struktur rekonstruiert. Zur Rekonstruktion der Inhalte sind die gängigen qualitativen Verfahren der Inhaltserhebung einsetzbar; dies sind beispielsweise introspektive Techniken wie Interview oder nachträgliches Lautes Denken, die dem Lernenden möglichst viel Raum lassen, um seine persönlichen Kognitionen über einen Gegenstand angemessen zu artikulieren. Zur Struktur-Rekonstruktion Subjektiver Theorien wird meist die sog. „Heidelberger Struktur-Lege-Technik“ (SLT) verwendet, mittels derer die erhobenen Kognitionen – im Konsens zwischen Lernendem und Forschendem – in kausale Relationen gebracht werden. Ergebnis dieses Validierungsschrittes ist ein sog. „Strukturbild“ (vgl. Scheele und Groeben 1988: 53–62).

Phase 2: Explanative Validierung

In einer zweiten, sog. explanativen Phase soll die Realitätsadäquanz der in der ersten Phase erhobenen Subjektiven Theorie überprüft werden. Auch steht die Frage im Vordergrund, ob die erhobene Subjektive Theorie für das handelnde Subjekt tatsächlich auch handlungsleitend ist. Möglichkeiten der Beobachtung bieten extrospektive Techniken wie Videoaufnahme oder Unterrichtsbeobachtung. Anzumerken ist allerdings, dass die hier angeführte explanative Validierung im Rahmen der Fremdsprachenforschung zwar immer wieder eingefordert wird, tatsächlich aber so gut wie nie Verwendung findet; die meisten Untersuchungen beschränken sich auf den Einsatz der kommunikativen Validierung (z. B. Kallenbach 1996, Berndt 2003). Begründet wird dieses Vorgehen mittels forschungsökonomischer Überlegungen: Wegen „... des beträchtlichen zusätzlichen Aufwandes“, den eine explanative Validierung erforderte, wird diese nicht integriert (Grotjahn 1998: 49). Es wird daher die begriffliche Modifikation einer „weiten Variante“ des FST (Groeben et al. 1988: 17–24) vorgeschlagen, bzw. eine methodologische Flexibilisierung hin zu einem „offenen Paradigma FST“ (Berndt 2000: 103), um der Erforschung des Sprachenlernens aus der Lernerperspektive unter den spezifischen Bedingungen der Fremdsprachenforschung gerecht zu werden.

2. Das FST als methodologischer Ansatz der deutschen Fremdsprachenforschung

Bereits Ende der 1970er und in den 1980er Jahren erschien eine Vielzahl von Untersuchungen in der englischsprachigen Forschung, die sich mit dem Thema des Sprachenlernens aus der Perspektive der Lernenden beschäftigen. Die gewählten Begrifflichkeiten sind beispielsweise „learners' representations of the learning process“ (Holec 1987) oder „beliefs“, also Überzeugungen von Lernenden über ihr Fremdsprachenlernen (Wenden

1987). Zwar nehmen diese Arbeiten mittels der jeweils gewählten Ansätze die introspektive Sicht des Lernenden in den Fokus und sehen die so erhobenen Kognitionen als potentielle explanative Konstrukte des Lernens von Fremdsprachen; allerdings fehlt in den meisten Fällen eine kohärente theoretische und methodologische Basis. Insofern sind die genannten Ansätze der „weiten Variante“ bzw. einem „offenen Paradigma“ des FST zuzuordnen.

Was Lernende über Fremdsprachenlernen und die damit korrelierenden Faktoren denken, rückte seit den 1990er Jahren auch in das Interessenfeld der deutschen Fremdsprachenforschung. Nachdem Sprachenlernen über Jahrzehnte hinweg primär extrospektiv untersucht worden war, suchte man im Rahmen des Paradigmas der Subjektorientierung nach einer Forschungsmethode, mittels derer introspektive Daten über Sprachenlernende erhoben werden können und die den gängigen Gütekriterien empirischer Forschung genügt. Hier bot sich die Methodologie des FST an, die zudem hermeneutische und empiristische Traditionen in ihrem Vorgehen integriert (vgl. Grotjahn 2006: 257–260).

Die Wichtigkeit der Erforschung Subjektiver Theorien von Fremdsprachenlernenden wird hauptsächlich mit ihrer möglichen Rückwirkung auf eine adäquatere Unterrichtspraxis begründet, denn „die Relevanz von Reflexionen (über Sprache/n, Lernen und Lehren) im Fremdsprachenunterricht ist nicht zu unterschätzen, weswegen das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) bei Anwendung auf den Fremdsprachenunterricht u. U. einen wertvollen Beitrag zu dessen theoretischer Modellierung und praktischer Verbesserung leisten kann“ (Scheele und Groeben 1998: 13). Abbildung 99.1 zeigt, wie man Subjektive Lernertheorien in den Faktorenkomplex Fremdsprachlernen integrieren kann:

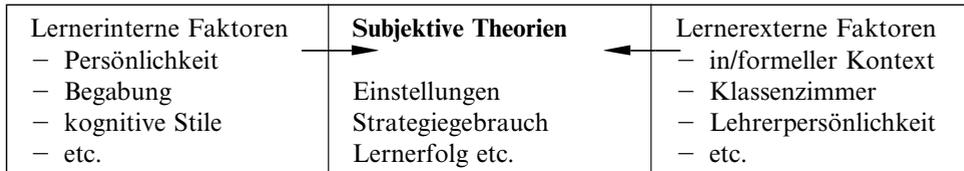


Abb. 99.1: nach Grotjahn 1991: 205.

Demnach korrelieren Subjektive Theorien mit Einstellungen zum Fremdsprachenlernen, dem Strategiegebrauch und damit auch mit dem Lernerfolg. Zudem stehen Subjektive Theorien im Spannungsfeld von lernerinternen (Begabung, Persönlichkeit, kognitive Stile, etc.) und lernerexternen (formeller/informeller Kontext, Klassenzimmer, Lehrerpersönlichkeit, etc.) Faktoren.

Bis heute gibt es zahlreiche empirische Untersuchungen, die, der weiten Variante des FST folgend, Subjektive Theorien von Fremdsprachenlernenden zu unterschiedlichen Aspekten untersucht haben.

3. Studien zu Subjektiven Lernertheorien in Auswahl

Die erste grundlegende Studie zum Thema erschien im Jahr 1996 mit Kallenbachs „Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken“. Untersucht wurden siebzehn Gymnasiasten der Oberstufe, die Spanisch als dritte oder

vierte Fremdsprache erlernten. Die forschungsleitende Frage war: „Wie stellt sich für sie vor dem Hintergrund einer jeweils individuell erlebten Sprachlerngeschichte Fremdsprachenlernen dar?“ (Kallenbach 1996: 11). Neben einer ausführlichen Reflexion zur Praktikabilität des methodologischen Ansatzes FST im Rahmen der Fremdsprachenforschung wird eine differenzierte Darstellung von Sprachlernaspekten aus der Sicht der Lernenden präsentiert. Untersuchte Teilbereiche sind beispielsweise Sprachlerngeschichte, Erwartungen an das Sprachenlernen und Bedingungen des Sprachenlernens, Charakterisierungen des Sprachlernprozesses (bezogen auch auf das Phänomen der Mehrsprachigkeit). Das Gesamtergebnis charakterisiert Kallenbach wie folgt: „Die siebzehn Schüler/innen wiesen in einzelnen Teilen ihrer subjektiven Theorien zwar durchaus Übereinstimmungen auf, die Leitlinien und Grundgedanken jedoch, die den subjektiven Theorien ihre Kohärenz geben, sowie Schwerpunktsetzungen und emotionale Beteiligung waren von Person zu Person unterschiedlich“ (1996: 261).

Eine weitere Monografie auf der forschungsmethodologischen Basis des FST ist die Studie zum Themenkomplex „Sprachenlernen im Alter“ von Berndt (2003). Untersucht werden Subjektive Theorien von zwölf Deutschlernenden mit der Muttersprache Italienisch im Alter von ca. 55–79 Jahren zu Themenbereichen wie Lernbiografie, Erfahrungen mit Unterrichtsmethoden, Motivation, Sprachlernproblemen. Ziel der Studie ist „... die Profilierung einer Lernerenschaft, die bisher so gut wie keine Beachtung gefunden hat und daher in einfachsten Spezifika [...] kaum bekannt ist“ (Berndt 2003: 51). Begründet wird die Verwendung des FST mit dem Anliegen, Erkenntnisse der Bezugswissenschaft Gerontologie aus der Sicht der Lernenden zu verifizieren bzw. relativieren (vgl. Berndt 2003: 51).

Morkötter untersucht in ihrer 2005 erschienenen Monografie den Aspekt „*Language Awareness* und Mehrsprachigkeit“ in Anlehnung an das FST. Das Erkenntnisinteresse wird u. a. folgendermaßen formuliert: „Spielt Sprachbewusstheit aus Sicht der am Fremdsprachenunterricht beteiligten Schüler wie Lehrer für das Lernen von (mehr als) einer Fremdsprache eine Rolle? [...] Wie stellt sich die Relation von Wahrnehmungen und Einstellungen bei Lernenden und bei Lehrenden dar? Wo zeigen sich Konvergenzen, wo Divergenzen“ (Morkötter 2005: 77). Intendiert ist einerseits der Nachweis der Relevanz von Sprachbewusstheit bei Lernenden der 10. Gymnasialklasse bezüglich der Fremdsprachen Englisch und Französisch und andererseits eine Kontrastierung der Sichtweisen von Lernenden und Lehrenden zum Thema.

Alle drei aufgeführten Studien bedienen sich des Forschungsschrittes der Aggregation (vgl. Schreier 1997). Diese bedeutet, dass neben den Einzelfalldarstellungen in einer sog. „Zusammenschau der Interviews“ (Kallenbach 1996: 163–228, Berndt 2003: 148–217) bzw. „fallübergreifenden Analyse“ (Morkötter 2005: 245–285) Teile aus Einzelinterviews extrahiert und nach Themenbereichen geordnet wiedergegeben werden. Das Erkenntnisinteresse der Forscherinnen zielt also über die Darstellung von individuellen Lernerprofilen hinaus in Richtung einer Neukonturierung sprachlernrelevanter Aspekte auf der Basis kommunikativ validierter Daten. Berndt und Morkötter integrieren zudem unter dem Verweis der Wichtigkeit eines polymethodischen Zugangs (vgl. Grotjahn 1993: 238–239) die Perspektive Lehrender. Hinsichtlich des Desiderats eines methodentriangulierenden Zugangs ist insbesondere Morkötters Untersuchung hervorzuheben, da sie über die genannten Verfahren hinaus Unterrichtsbeobachtungen und retrospektive Interviews als Erhebungsinstrumente einsetzt.

Bezüglich des Bilingualen Sachfachunterrichts erstellte Meyer (2004) mittels des FST eine Studie zu Subjektiven Theorien sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden über

den Geografieunterricht in englischer Sprache. Meyer untersuchte „... wie Schüler/innen und Absolvent/innen den bilingualen Erdkundeunterricht und dabei auch sich selbst als (ehemalige) ‚bilinguale‘ Schüler/innen wahrnehmen und bewerten“ (2004: 179). Eines der Ergebnisse, das die Diskussion um den bilingualen Sachfachunterricht bereichern könnte, ist die Erkenntnis, dass aus der Sicht der Lernenden dem Fremdsprachenlernen offenbar Priorität vor den Sachfachinhalten eingeräumt wird (Meyer 2004: 189).

4. Abschließende Bemerkungen

Das FST weist bezüglich der Fremdsprachenforschung eine differenzierte theoretische Fundierung auf. Keine der bisher durchgeführten Studien zu Subjektiven Theorien von Lernenden, die sich explizit dem FST verpflichten, erfüllt jedoch den Anspruch einer explanativen Validierung im Rahmen der Zwei-Phasen-Konzeption. Insofern sind die erhobenen Lernertheorien unter dem Blickwinkel ihrer methodologischen Validität als dem Konstrukt *Subjektive Theorie* verwandt zu bezeichnen. Ansätze qualitativer Forschung wie sie mit dem FST vorliegen, ermöglichen wesentliche Einblicke in lernerinterne Dynamiken des Fremdsprachenlernens und sind daher von großer Wichtigkeit sowohl im Hinblick auf eine konsistente Lernertheorie seitens der Fremdsprachenforschung als auch im Reflex auf die Praxis der Fremdsprachendidaktik. Die Konzeption einer Variante des FST, in die bereits existierende Konzepte zu Lernertheorien, die in ihren empirischen Verfahren dem FST nah sind, integriert werden könnten, steht noch aus.

5. Literatur in Auswahl

- Berndt, Annette
2000 Subjektive Theorien zweier Fremdsprachenlernerinnen im Seniorenalter. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 11(2): 93–124.
- Berndt, Annette
2003 *Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik*. München: iudicium.
- Groeben, Norbert und Brigitte Scheele
1977 *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Darmstadt: Steinkopff.
- Groeben, Norbert, Diethelm Wahl, Jörg Schlee und Brigitte Scheele
1988 *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Grotjahn, Rüdiger
1991 The research programme subjective theories: A new approach in second language research. In: Gabriele Kasper und Rüdiger Grotjahn (Hg.), *Studies in Second Language Acquisition* 13(2): 187–214. (Special Issue on *Methods in Second Language Research*).
- Grotjahn, Rüdiger
1993 Qualitative vs. quantitative Forschung: Eine klärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie. In: Timm, Johannes-Peter und Helmut J. Vollmer (Hg.), *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik*, 223–248. Bochum: Brockmeyer.

- Grotjahn, Rüdiger
1998 Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27: 33–59.
- Grotjahn Rüdiger
2006 Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Scherfer, Peter und Dieter Wolff (Hg.), *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen. Eine vorläufige Bestandsaufnahme*, 247–270. Frankfurt a. M. etc.: Lang.
- Holec, Henri
1987 The learner as a manager: Managing learning or managing to learn? In: Wenden, Anita und Joan Rubin (Hg.), *Learner Strategies in Language Learning*, 145–156. New Jersey: Prentice Hall.
- Kallenbach, Christiane
1996 *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Meyer, Christiane
2004 Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Erdkundeunterrichts in Rheinland-Pfalz – Subjektive Theorien von Schüler/innen und Absolvent/innen. In: Bonnet, Andreas und Stephan Breitbach (Hg.), *Didaktiken im Dialog: Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*, 179–190. Frankfurt a. M.: Lang.
- Morkötter, Steffi
2005 *Language Awareness und Mehrsprachigkeit: Eine Studie zur Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Scheele, Brigitte und Norbert Groeben
1988 *Dialog-Konsens-Methoden. Zur Rekonstruktion subjektiver Theorien*. Tübingen: Francke.
- Scheele, Brigitte und Norbert Groeben
1998 Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27: 12–32.
- Schreier, Margit
1997 Die Aggregation Subjektiver Theorien: Vorgehensweise, Probleme, Perspektiven. *Kölner Psychologische Studien* 2(1): 37–71.
- Wenden, Anita
1987 How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2-learners. In: Wenden, Anita und Joan Rubin (Hg.), *Learner Strategies in Language Learning*, 103–117. New Jersey: Prentice Hall.

Annette Berndt, Dresden (Deutschland)

100. Sprachlern-Eignung und Sprachlern-Bereitschaft

1. Einleitung
2. Zur Historie und zur Entwicklung der Diskussion
3. Aktuelle Aspekte
4. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

Sprachlerneignung wird in Edmondson und House (2006: 189) als *Fachbegriff* bezeichnet, der andeuten soll, dass alle Menschen eine solche Disposition besitzen, wenn auch in unterschiedlichem Maße. Im Gegensatz hierzu wird Sprachbegabung als *alltagssprachlicher* Begriff genannt, hinter dem die Annahme stecke, dass einige Personen auf Grund genetischer Ausstattung besondere Fähigkeiten besitzen, die sie Sprachen besser oder schneller erlernen lassen. Der alltägliche Gebrauch von *Begabung* empfindet sich nun aber gern als wissenschaftlich abgestützt, und tatsächlich hat die Psychologie Vorschub geleistet, um beobachtbare Leistungen fachwissenschaftlich mit dem Hinweis auf vermutete *Anlagen* zu erklären. Begabung ist jedoch ein Konstrukt, das schlecht beziffert werden kann – ganz ähnlich wie *Intelligenz*, für die zwar Messinstrumente entwickelt wurden, die aber umstritten sind, so dass letztlich der zirkuläre Schluss lakonisch heißt: Intelligenz sei, was die Intelligenztests messen. Verzichten wir also für die folgenden Ausführungen auf Begabung und bleiben bei Sprachlerneignung als dem unbestreitbaren anthropologischen Universal, das sich freilich biographisch in unterschiedlicher Weise ausformen kann.

2. Zur Historie und zur Entwicklung der Diskussion

Die beiden bekanntesten Sprachlerneignungstests sind in den 1950er und 60er Jahren in den USA entstanden (Carroll und Sapon 1959; Pimsleur 1966). Beide zielen auf Vorhersagen des zu erwartenden Lernerfolgs im schulischen Fremdsprachenunterricht, und zwar vorrangig über auditive Leistungen. Natürlich kommen die dahinter stehenden Modellvorstellungen nicht allein mit Sprachlerneignung als unabhängiger Variable aus, sondern beziehen Intelligenz, Motivation, Qualität der Lehre, Zeit und Intensität des Unterrichts in die Überlegungen mit ein, ohne diese Variablen selbst zum Untersuchungsgegenstand zu machen. Insbesondere Carroll (1981) ging allerdings von Sprachlerneignung als einem stabilen Persönlichkeitsmerkmal aus, das beispielsweise durch frühere Sprachlernerfahrungen nicht leicht modifizierbar sei. Dagegen hat Skehan (1989) die Zusammenhänge von Erstspracherwerb und späterem Fremdsprachenlernen genauer bearbeitet. Darüber hinaus liefert Mißler (1999) eine Untersuchung mit umfassendem Überblick über zurückliegende Literatur, die die Bedeutung von vorausgegangenen fremdsprachlichen Lernerfahrungen für den Erfolg beim Lernen weiterer Sprachen behandelt. Beide Autoren kommen zu dem Schluss, dass Sprachenlernen durch Vorerfahrungen mit geprägt wird.

Damit relativiert sich der Faktor Sprachlerneignung als differenzierendes Persönlichkeitsmerkmal und verliert manches von seinem diskriminierenden Image. In diesem Sinne hebt Dörnyei (2005) hervor, es gehe nicht darum, festzustellen, dass bestimmte Lerner ungeeignet zum Sprachenlernen seien, sondern allenfalls darum, zu berücksichtigen, dass einige sich dabei leichter tun und schneller sind. In jüngerer Zeit herrscht die Tendenz, Sprachlerneignung eher als einen Sammelbegriff zu verwenden, der nicht für eine einheitlich abzuprüfende Fähigkeit steht, sondern sich in verschiedene kognitive und affektive Teilfähigkeiten auffächert und damit unterschiedliche Lerneignungsprofile erkennen lässt (vgl. Schlak 2008). Für den Fremdsprachenunterricht bietet eine solche Öffnung der Diskussion nicht zuletzt den Vorteil, von der Fiktion einer für alle gleichermaßen gültigen besten Lehrstrategie abzurücken und den Unterricht stärker auf unterschiedliche Lernbereitschaften abzustellen.

Im Folgenden sollen drei ausgewählte Aspekte differentieller Lernbereitschaft behandelt werden, die vor allem für das informelle Sprachenlernen relevant erscheinen. Durchgängig wird dabei, der Anregung von Skehan (1989) folgend, die Bedeutung der Primärsprache für weiteres Sprachenlernen unterstrichen.

3. Aktuelle Aspekte

3.1. Aussprache und Intonation

In den Diskussionen um Sprachlerneignung spielt die authentische Sprachmelodie eine geringe Rolle, obwohl die audiolinguale Unterrichtsmethode, für die Carroll und andere stehen, gerade hierin einen kritischen Faktor hätte sehen müssen. In den erwähnten Tests werden lediglich rezeptive Fähigkeiten und das verbale Kurzzeitgedächtnis überprüft. Im allgemeinen Empfinden ist es aber gerade der Akzent, der im Gebrauch einer fremden Sprache auffällt, weil er auf die Heimat verweist, in der ein Kind mit seinem Spracherwerb begonnen hat.

Phonologen und Entwicklungspsychologen kümmern sich in der letzten Zeit vermehrt um den Sprachbeginn von ganz kleinen Kindern und haben in ihren Labors erstaunliche Dinge festgehalten, die man im Alltag gar nicht beobachten könnte (Mehler und Dupoux 2002): Während der ersten Lebensmonate sind Säuglinge nämlich in der Lage, differenziert auf die Lautgestalten aller möglichen Sprachen der Welt zu reagieren, selbst auf solche, die sie in ihrem Umfeld gar nicht erfahren. Mit wenigen Wochen, heißt es, könnten Babys, die in den USA aufwachsen, zwischen Italienisch und Niederländisch unterscheiden. Das ist natürlich überzogen, denn Landessprachen liegen nicht in der Reichweite von Säuglingen. Ganz früh können sie jedoch Sprachen unterschiedlicher Typik der rhythmischen Organisation unterscheiden. Nach der anfänglichen Offenheit für alle Melodien müssen sie sich dann rasch auf die Strukturen einstellen, die sie in Zukunft erwerben werden. Sobald sie ab etwa dem sechsten Monat kanonisch (silben-melodisch) brabbelnd beginnen, sich auf das einzulassen, was sie hören, lässt die Differenzierungsfähigkeit bei nicht regelmäßig gehörten Sprachen nach, während sich die sensorimotorischen Operationen auf die Umgebungssprachen konzentrieren. Ein kritischer Termin also schon im ersten Lebensjahr? Das sicher nicht, denn die impliziten Lernprozesse, die hier am Werk sind, stehen bis auf Weiteres zur Verfügung. Sprachen werden zu Anfang quasi

nebenbei gelernt und im operativen Gedächtnis zuverlässig verankert, ohne dass die Regeln, die dabei internalisiert werden, ins Bewusstsein gelangen. Syntaktische Regeln der ersten Sprachen kann nur jemand formulieren, der sie später noch einmal auf ganz andere Weise beigebracht bekommt. Es ist also nicht erstaunlich, dass Kinder mindestens bis zum Schulalter in der Lage sind, sich authentische Sprachmelodien über die zuerst vorgefundenen hinaus mühelos anzueignen, falls entsprechende Interaktionen für sie existentiell bedeutsam sind. Ab etwa dem vierten Jahr treten zu impliziten Lernprozessen ganz andere hinzu, an denen Aufmerksamkeit und Bewusstsein, Planung und Kontrolle beteiligt sind und in vielen Bereichen die Führung übernehmen. Sollten damit Schranken vor dem Erwerb von authentischer Aussprache und Intonation hinzukommender Sprachen errichtet werden? Und müsste man den Individuen, für die solche Schranken nicht bestehen, eine besondere Sprachlerneignung attestieren?

Wer je als Schulkind von einer Dialektregion in eine andere gelangt ist oder gar in ein Land mit zunächst fremder Sprache, wird bestätigen, wie dringend es geboten ist, möglichst rasch sprachlich unauffällig zu werden. Kinder sind in stärkerem Maße einem Gruppendruck durch Alterskameraden ausgesetzt als Erwachsene in ähnlicher Lage. Es könnte also sein, dass Sprachlerneignung unter anderem mit der empfundenen Notwendigkeit, sich in neuer Umgebung zu behaupten, korreliert. Nicht nur Kinder und Jugendliche, auch Erwachsene, die sich erst später entscheiden, Sprachen mit Zielvorstellungen zu erlernen, die ihren Motivationen und Interessen entspricht (etwa Dolmetscher zu werden oder als Lehrperson eine Sprache an andere weiter zu vermitteln), können es so weit bringen, dass native Sprecher sie als ihresgleichen anerkennen (Bongaerts, Planken und Schils 1995). Längerfristige Kommunikationspraxis in einem Land der Zielsprache wird das, was hier vielleicht zu Recht individuelle Sprachlerneignung heißt, erst recht an den Tag bringen.

3.2. Lernstrategien

Die Gegenüberstellung holistische versus analytische Lernstile wird auch beim kindlichen Erstspracherwerb benutzt und dort ganzheitlich genannt, wenn Kinder verstärkt gebakene Formeln aufschnappen und auch selbst benutzen (*dank' schön, komm mal her, gib doch mal*) – und auf der andern Seite referentiell, wenn Kinder vor allem Bezug auf Einzelheiten nehmen und schon bald viele gut verständliche Wörter produzieren. Vor allem referentielle Daten tauchen in vielen Dokumentationen zum Spracherwerb auf, eine Bevorzugung, die einem heimlichen Lehrplan entsprechen könnte (Peters 1977): Häufig stammen die Daten nämlich von Kindern aus bildungsbeflissem Milieu und zumeist von erstgeborenen Kindern. Da liegt es nahe, dass Eltern die Situation triangulärer Aufmerksamkeit genießen: ein Erwachsener, das Kleinkind und Details aus der gemeinsam erlebten Situation, die man dem Kind interessant zu machen sucht, um ihm die Namen der Dinge vorzuführen – wohl artikuliert, also gut zu identifizieren und, wenn anfänglich auch verkürzt, immerhin durch die Kinder verständlich zu repetieren. Lange Zeit sind solche Daten als Maßstab für die normale Entwicklung genommen worden und haben Ansprüche an das zu erwartende Vokabular zu bestimmten Entwicklungszeitpunkten gesetzt. Die holistische Strategie scheint dagegen eher in Erwerbssituationen nahezuliegen, in denen Kinder die Sprache nicht so sehr als auf einzelne Objekte gerichtet, sondern von vornherein als lebenspraktisch in interaktive Funktionen eingebettet

erfahren und daher manches nebenbei aufnehmen, wenn Eltern beispielsweise mit älteren Geschwistern reden und ganz selbstverständlich Sprache als Mittel der sozialen Regulierung benutzen. Vom kindlichen Spracherwerb her lässt sich lernen, dass für das Thema Sprachlerneignung aus dem Gegensatzpaar holistisch versus analytisch kaum eine Typologie von Lernerpersönlichkeiten erschöpfend herauszuholen ist. Denn Kinder müssen, auch dann, wenn sie in den ersten Jahren unterschiedlich angesprochen wurden, beide Strategien zu kombinieren lernen: Sie brauchen kompakte Formeln mit wiederkehrenden Elementen, die sie allmählich als solche identifizieren und mit Einzelheiten ihrer Erfahrungswelt verbinden. Sie internalisieren auf diesem zweigleisigen Wege nämlich nicht nur Wortbedeutungen, sondern zugleich syntaktische Gesetzmäßigkeiten ihrer Sprachen.

3.3. Akkommodationsstrategien

Für Kleinkinder, in deren Umgebung mehrere Sprachen gleichermaßen präsent sind, ergibt sich die Motivation, diese zu erwerben, aus der Notwendigkeit zur Kommunikation, die überhaupt den kindlichen Spracherwerb bewirkt. Anders die Konstellationen, wo etwa aus Anlass von Migration auf Grund unterschiedlicher Lebensplanung, in verschiedenem Lebensalter, Mehrsprachigkeit durch äußere Zwänge, mit mehr oder weniger Engagement angeeignet wird. Auch hier wirken vitale kommunikative Erfordernisse, aber die Lage ist vielschichtig, denn die Annäherung an andere Sprachen, oder auch die Zurückhaltung, sich an sie anzugleichen, unterliegen in solchen Lebenslagen komplizierten sozialpsychologischen Mechanismen, die moderierend auf Sprachlern-Neigung treffen können. Zu persönlicher Bereitschaft, sprachliche Anpassung zu leisten, kommen hier Faktoren hinzu wie die Reputation der beteiligten Sprachen, Minderheits- und Mehrheitsstatus, empfundene Bedeutsamkeit der Gruppenwertigkeiten und manches mehr.

Sozialpsychologische Konzepte wie das der Akkommodation (Zuengler 1991) tragen diesen Konstellationen Rechnung. Damit ist die weitgehend nicht bewusst gesteuerte Tendenz gemeint, das eigene Interaktionsverhalten dem Gegenüber dann anzugleichen, wenn soziale Zuwendung gewünscht wird – von einer Person, von Angehörigen einer anderen Generation, anderer Schichten oder Ethnien. Solche Anpassungsleistungen zeigen sich in der Verwendung der sprachlichen Register ebenso wie in dem Versuch, sie authentisch zu realisieren. Sie werden von den Angesprochenen positiv beantwortet, wenn sie als solche wahrgenommen werden. Umgekehrt kann die Tendenz zur Abgrenzung bestehen, wenn Assimilation befürchtet wird und die Besorgnis herrscht, die Verankerung in der eigenen Gruppe zu gefährden. Solches Verhalten kann vom Gegenüber als Verweigerung der Kommunikation aufgefasst, aber auch mit Gratifikationen durch die eigene Gruppe honoriert werden. Interaktionspartner können auf diese Weise mit unterschiedlichen Rückmeldungen versorgt werden, in der Migrationssituation unter Umständen von den Angehörigen des Gastlandes mit anderen als von Angehörigen der eigenen Sprachgruppe. Schon für Grundschul Kinder kann dies gelten. Es existiert ein bekanntes, bereits vor 30 Jahren erhobenes Datenmaterial, das ein überzeugendes Beispiel dafür enthält, wie Sprachlerneignung als komplexes Sozialverhalten Gestalt annehmen kann. Es entstammt der Dissertation von Lily Wong Fillmore und ist in Wong Fillmore (1979) zusammenfassend beschrieben. Das Beispiel kann noch immer lehrreich für die Zusammenhänge des Erwerbs einer Landessprache durch Migrantenkinder sein, die im Bil-

dungswesen aktuell zu Recht so viel Aufmerksamkeit erhalten. Das Material basiert auf der Beobachtung spanisch aufgewachsener Kinder über ein Jahr hinweg, deren Familien neu aus Mexiko nach Kalifornien zugezogen waren. Die leitenden Fragen waren: Mit welchen sozialen Verhaltensweisen gehen die Kinder an die Aufgabe heran, englisch zu lernen, und welche Unterstützung erfahren sie dabei von ihrer Umgebung? Alle Kinder haben im Laufe des Jahres einen Weg der näherungsweise Imitation und allmählichen Zerlegung formelhafter englischer Äußerungen beschritten, auf deren Bedeutung sie zunächst allein aus der Situation und dem Verhalten ihrer Spielpartner schließen konnten. Aber nur das jüngste Mädchen, Nora, konnte nach Ablauf des Jahres mühelos mit den englisch sprechenden Freunden kommunizieren. Ihr Temperament und ihr Sozialverhalten haben offenbar die fördernde Rolle der Interaktionspartner in besonderer Weise herausgefordert: Wo immer sie beobachtet wurde, war sie mit englisch sprechenden Kindern zusammen. Sie hat sich mit ihrem Interesse und ihrer Motivation selbst in die Lage versetzt, ein Maximum an englischem Input zu provozieren und von ihm zu profitieren.

Die Gesprächsprotokolle illustrieren, wie Sprachlernerfolg sich aus ganz spezifischen sozialen Interaktionen ergibt. Zum informellen Spracherwerb gehören zwei Parteien: diejenigen, die lernen, und andere, die die Sprache schon können. Letztere nehmen eine Doppelrolle ein. Sie liefern nicht nur den sprachlichen Input, sondern richten an die Lernenden auch die Erwartung, dass diese die Sprache lernen wollen und können. Je mehr sie durch die Lernenden in dieser Erwartung bestärkt werden, desto intensiver halten die Freunde die Interaktionen aufrecht und bieten damit die beste Möglichkeit für Fortschritte in den Lernprozessen. Nora dient der Autorin denn auch für die Auflistung von erfolgversprechenden kognitiven und sozialen Strategien, die für Sprachlerneignung in informellen Situationen stehen können: geh in die Gruppe und verhalte dich so, als ob du alles verstündest, selbst wenn es nicht stimmt – nimm an, dass das, was die Leute sagen, unmittelbar relevant für die Situation ist: Erwecke mit deinen Wendungen den Eindruck, dass du die Sprache lernen kannst und willst – zähl auf die Hilfe deiner Freunde!

Das sind Abstraktionen, die Nora in ihrem spontanen Verhalten ganz gewiss nicht geleitet haben. Um ihre Sprachlerneignung jedoch zur Geltung zu bringen, bedurfte es offenkundig der besonderen sozialen Aufgeschlossenheit. Bildungseinrichtungen tun gut daran, ein Augenmerk auf solche Strategien wirksamer Eroberung von Sprachen im Spiel-, Handlungs- und Lernkontext zu haben und sie wo immer möglich zu bestärken.

4. Literatur in Auswahl

Bongaerts, Theo, Brigitte Planken und Eric Schils

- 1995 Can late learners attain a native accent in a foreign language? A test of the critical period hypothesis. In: David Singleton and Zsolt Lengyel (Hg.), *The Age Factor in Second Language Acquisition. A Critical Look at the Critical Period Hypothesis*, 30–50. Clevedon: Multilingual Matters.

Carroll, John B.

- 1981 Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In: Karl C. Diller (Hg.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*, 83–118. Rowley, MA: Newbury House.

Carroll, John B. und Stanley M. Sapon

- 1959 *Modern Language Aptitude Test*. New York: The Psychological Corporation.

- Dörnyei, Zoltán
2005 *The Psychology of the Language Learner*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Edmondson, Willis J. und Juliane House
2006 *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Dritte Auflage. Tübingen: Francke.
- Mehler, James L. und Emmanuel Dupoux
2002 *Naitre humain*. Paris: Jacob.
- Mißler, Bettina
1999 *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Peters, Ann M.
1983 *The Units of Language Acquisition*. London: Cambridge University Press.
- Pimsleur, Paul
1966 *Language Aptitude Battery*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Schlak, Torsten
2008 Fremdsprachenlerneignung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdspracheneignung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19: 3–30.
- Skehan, Peter
1989 *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Arnold.
- Wong Fillmore, Lily
1979 Individual differences in second language acquisition. In: Charles J. Fillmore, Daniel Kempler and William S. Wang (Hg.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*, 203–228. New York: Academic Press.
- Zuengler, Jane
1991 Accomodation in native-nonnative interactions: Going beyond the “what” to the “why” in second-language research. In: Howard Giles, Justine Coupland and Nikolas Coupland (Hg.), *Contexts of Accomodation. Developments in Applied Sociolinguistics*, 223–244. Cambridge: Cambridge University Press.

Gudula List, Köln (Deutschland)