

Materialien

für die Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW

Modul 4:
Sprachenlernen

Teil 1:
Spracherwerb aus spracherwerbepsycho-
logischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

Vgl. auch Teil 2:
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der
Grundschule

Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus spracherwerbspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

Stand: April 2010

Leitung der Arbeitsgruppe : Vera Luis, Bezirksregierung Detmold, Detmold
Mitglieder der Arbeitsgruppe : Prof. Dr. Dieter Wolff
Ursula Stoll, Grundschule Oberbauerschaft, Hüllhorst
Beratung: : Gaby Engel, MSW



Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus spracherwerbspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

INHALTSVERZEICHNIS

1. Vorbemerkungen	4
2. Spracherwerbspsychologische Aussagen	5
2.1 Begriffsklärungen: Spracherwerb/Zweitspracherwerb	5
2.2 Erkenntnisse der Forschungen zum Mutterspracherwerb	7
2.3 Fünf zentrale Themen der L2-Forschung	8
2.3.1 Zur Rolle der Muttersprache.....	8
2.3.2 Input und Interaktion	9
2.3.3 Die kognitive Ausstattung des L2-Lerners	12
2.3.4 Unterschiede zwischen Lernern	16
2.3.5 Theorien zum L2-Erwerb.....	19
3. Spracherwerbspsychologische Implikationen und didaktische Konsequenzen für den schulischen L2-Erwerb.....	21
3.1 Die Schule als Lernumgebung für den L2-Erwerb	21
3.2 Die fünf Themen der L2-Forschung bezogen auf den Lernkontext Schule	23
3.2.1 Muttersprache und L2-Erwerb in der Schule	23
3.2.2 Input und Interaktion	23
3.2.3 Die kognitive Ausstattung des L2-Lerners	27
3.2.4 Unterschiede zwischen Lernern	28
3.2.5 Theorien zum L2-Erwerb.....	29
4. Literatur.....	30



Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus spracherwerbspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

1. Vorbemerkungen

Der hier vorgelegte Teil 1 von Modul 4 weicht inhaltlich und von der Struktur her von den anderen Modulen ab. Er betrachtet die „Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule“ aus einer besonderen Perspektive und fokussiert auf den fremdsprachlichen Lernprozess weitgehend **aus der Perspektive des Lernenden**. Es wird versucht darzustellen, was über den Erwerb einer zweiten Sprache bekannt ist, d.h. was wir darüber wissen, wie ein Kind oder auch ein Erwachsener eine zweite Sprache lernt.

Dabei wird in diesem Modulteil bewusst ausgeklammert, mit welchen didaktisch- methodischen Verfahren man diesen Prozess beeinflussen kann; **es geht einzig um das Verhalten des Lernenden während des Erwerbsprozesses**. Wir werfen also einen Blick auf eine der **Grundlagenwissenschaften der Fremdsprachendidaktik**, die **Spracherwerbspsychologie**.

Ausgangspunkt der Überlegungen sind hier daher auch nicht wie sonst die Aussagen des Lehrplans zum Lernen, da es im Lehrplan naturgemäß um den Aspekt der Beeinflussung der Erwerbsprozesse in der Schule geht. Auf diese Aussagen wird vielmehr **im zweiten Modulteil** eingegangen.¹

In Kapitel 2 werden auch nicht, wie gewohnt, methodisch-didaktische Erkenntnisse aus der Fremdsprachendidaktik, sondern erwerbspsychologische Erkenntnisse dargestellt, d.h. Erkenntnisse, welche die Zweitsprachenerwerbsforschung in ihren Untersuchungen zum Erwerb einer zweiten Sprache gewonnen hat.

In Kapitel 3 werden – erneut aus der Perspektive der Spracherwerbsforschung – die Erkenntnisse zum schulischen Zweitsprachenerwerb dargestellt. Damit verbunden wird die Frage nach der methodisch-didaktischen Relevanz dieser Erkenntnisse für den Unterricht.

Im vierten Abschnitt werden Vorschläge zur Moderation gemacht.

¹ vgl. Modul 4: Sprachen lernen, Teil 2: Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus spracherwerbspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

2. Spracherwerbspsychologische Aussagen

2.1 Begriffsklärungen: Spracherwerb/Zweitsprachenerwerb

Dieses Kapitel ist einigen allgemeinen Überlegungen zum Spracherwerb gewidmet. Es geht uns darum, Spracherwerb als ein wissenschaftliches Forschungsgebiet zu definieren und eine erste Trennung in die beiden Teilbereiche Muttersprachenerwerb (L1-Erwerb²) und Zweitsprachenerwerb (L2-Erwerb) vorzunehmen. Außerdem wollen wir der Frage nachgehen, warum es für Fremdsprachenlehrer wichtig ist, sich mit Fragen des L2-Erwerbs zu beschäftigen.

Spracherwerb

Im gesamten Modul soll der Begriff Spracherwerb zur Bezeichnung der Prozesse verwendet werden, die ablaufen, wenn ein Mensch eine Sprache erwirbt. Der Begriff Spracherwerb ist also ein Oberbegriff, der für jede Art des Erwerbens von Sprache verwendet werden kann. Sowohl der Erstsprachenerwerb als auch der schulische Zweitsprachenerwerb können als Formen des Erwerbens von Sprache diesem Begriff zugeordnet werden. Dabei ist festzuhalten, dass der Muttersprachen- oder L1-Erwerb allen anderen Formen des Spracherwerbs vorgeordnet ist; es muss immer im Auge behalten werden, dass Lerner, wenn sie mit einer zweiten Sprache in Berührung kommen, immer schon eine Sprache – ihre Muttersprache – gelernt haben.

Interessanterweise tritt sowohl im deutschen wie im englischen Begriff (*language acquisition*) der Terminus **Erwerb** auf, was darauf hindeutet, dass die Spracherwerbspsychologie den **aktiven** Charakter dieser Prozesse unterstreichen möchte. Sprachlernen bzw. *language learning*, die auch als durchaus mögliche Termini insbesondere in Zusammenhang mit dem schulischen L2-Erwerb in Frage kämen, werden nicht verwendet. Dies hängt wohl damit zusammen, dass im Zusammenhang mit der einst übermächtigen behavioristisch orientierten Sprachlerntheorie dieser Begriff immer noch etwas beinhaltet, das von außen an den Lerner herangetragen wird und dem gegenüber dieser sich als **reaktives** Wesen verhält.

Aber die **Spracherwerbsforschung** ist nur indirekt an der Vermittlung von Sprache, d.h. methodisch-didaktischen Fragestellungen, interessiert, sie **beschreibt** vielmehr **den Erwerb** einer Sprache weitgehend unter Einbeziehung der Daten, die sie **bei der Beobachtung von Lernenden** gewinnt.

Daher wird, wie oben erläutert, den methodisch-didaktischen Aspekten, die sich aus den Beobachtungen und Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung ergeben, ein eigener Teil des Moduls gewidmet.³

Zweitsprachenerwerb

Der Begriff Zweitsprachenerwerb grenzt unseren ursprünglichen Begriff Spracherwerb ein. Er bezieht sich auf den Erwerb einer zweiten, aber auch einer dritten, vierten etc. Sprache. Obwohl dieser Bezug auf weitere Sprachen im Begriff nicht explizit angelegt ist, wird der Terminus trotzdem so verwendet. Zweitsprachenerwerb bezieht sich also auf den Erwerb jeder weiteren Sprache. Der Begriff ist deshalb recht unpräzise.

Der Terminus macht z.B. keine Aussage über die Art des Erwerbs. Wir wissen, dass zweite Sprachen im Gegensatz zur Muttersprache in unterschiedlichen Lernkontexten erworben werden und dass Lerner unterschiedliche Voraussetzungen und Kompetenzen für den Spracherwerb mit sich bringen. Da gibt es Lerner, die ihre zweite Sprache in dem Lande erwerben, in welchem diese von den Sprechern als Muttersprache gesprochen wird. Andere wiederum erwerben die zweite Sprache, ohne während des Erwerbsprozesses mit Muttersprachlern dieser Sprache in Berührung zu kommen. Und erwachsene Lerner bringen sicherlich eine andere Ausstattung mit sich als kindliche Lerner. Daraus kann geschlossen werden, dass es eigentlich eine unendliche Vielzahl von Zweitsprachenerwerbstypen gibt.

² L1 steht für *language 1*, L2 für *language 2*.

³ vgl. **Modul 4: Sprachen lernen, Teil 2: Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule**



Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus spracherwerbspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

Aus theoretischen und aus praktischen Erwägungen hat es sich aber als notwendig erwiesen, dieses Kontinuum von Zweitsprachenerwerbstypen zu strukturieren, d.h. also, es in verschiedenen Typen zu klassifizieren. Wodes (1981) Liste von Erwerbstypen umfasst die folgenden:

Bilingualismus oder Trilingualismus, d.h. der gleichzeitige Erwerb von zwei oder mehr Sprachen.

Natürlicher Zweitsprachenerwerb, d.h. der Erwerb einer zweiten Sprache ohne schulischen Unterricht.

Fremdsprachenerwerb, d.h. Zweitsprachenerwerb, der im Kontext des schulischen Fremdsprachenunterrichts vor sich geht.

Für unseren Zusammenhang ist die Unterscheidung zwischen dem natürlichen und dem schulischen Zweitsprachenerwerb die wichtigste. Diese Unterscheidung führt allerdings zu einer Reihe von Problemen, die sich in der Vielzahl der verwendeten Begrifflichkeiten niederschlägt. Zunächst einmal ist darauf zu verweisen, dass es keine klare Trennung zwischen den beiden Erwerbstypen gibt. Es zeigt sich vielmehr ein Kontinuum von Typen zwischen den beiden Polen „natürlich“ und „schulisch“. Kaum jemand, der eine zweite Sprache in der Schule erwirbt, kommt mit dieser Sprache nicht auch auf eine andere, natürliche Weise in Berührung. Auf der anderen Seite ist oft mit dem natürlichen Erwerb einer zweiten Sprache auch eine Unterweisung verbunden. Als Beispiele für die angesprochenen Zwischenformen seien deutsche schulische Englischlerner genannt, die während der Ferien nach England reisen und dort Englisch in natürlichen Kontexten lernen. Auf der anderen Seite sei an die große Anzahl türkischer Kinder erinnert, die in Deutschland Deutsch in natürlichen Kontexten lernen, aber gleichzeitig in einem für sie gestalteten (oder auch in einem für deutsche Schüler angebotenen) Deutschunterricht mit der deutschen Sprache auch im Unterricht in Berührung kommen. Lange Zeit ist in der Zweitsprachenerwerbsforschung nicht klar gesehen worden, dass es eigentlich **nur solche unreinen Erwerbstypen** gibt. Von der Trennung in „reine“ Erwerbstypen zeugen Begriffspaare wie „*second*“ versus „*foreign language learning*“ oder „ungesteuerter“ gegenüber „gesteuertem Zweitsprachenerwerb“. Das erste Begriffspaar ist aus den oben genannten Gründen nicht sinnvoll: es gibt nur in den seltensten Fällen einen reinen Zweitsprachen- oder Fremdsprachenerwerb. Das zweite Begriffspaar ist aus anderen Gründen abzulehnen. „Gesteuert“ bedeutet ja, dass eine andere Instanz - implizit ist natürlich der Lehrer gemeint - den Erwerbsprozess steuert, also durch seine Äußerungen, durch das Material, das verwendet wird etc. „Ungesteuert“ bedeutet, dass kein Eingriff dieser Art erfolgt, dass der Lerner in der natürlichen Umgebung nicht für didaktische Zwecke ausgewählten Äußerungen begegnet. Wir werden aber später noch einmal darauf einzugehen haben, dass auch im natürlichen Zweitsprachenerwerb so etwas wie Steuerung erfolgt, weil sich der Muttersprachler einer Sprache dem Zweitsprachensprecher gegenüber sprachlich anders verhält als wenn er mit einem anderen Muttersprachler spricht.

Auf der anderen Seite ist auch der so genannte gesteuerte Zweitsprachenerwerb nicht immer gesteuert, da auch in der Lehrer-Schüler bzw. Schüler-Schüler Interaktion häufig Äußerungen gebraucht werden, die sich nicht auf das Gelernte bzw. das gerade zu Lernende beziehen. Wir halten für unseren Zusammenhang das Begriffspaar **natürlich** gegenüber **schulisch** (engl. *naturalistic vs. classroom second language acquisition*) für am besten. Es wird auch in der Literatur zum Zweitsprachenerwerb heute uneingeschränkt verwendet. Wir sind uns allerdings darüber im Klaren, dass keine präzise Trennung möglich ist und wir eigentlich immer mit unreinen Typen hantieren, wenn wir Aussagen über den einen oder den anderen Erwerbstyp machen.

Der schulische Zweitsprachenerwerb ist also der Erwerbstyp einer zweiten Sprache, der vornehmlich im Kontext Schule, im Klassenzimmer, abläuft, dem aber grundsätzlich die gleichen kognitiven Prozesse unterliegen wie den anderen Formen des Zweitsprachenerwerbs. Es sei hier schon darauf verwiesen, dass die Tatsache, dass eine klare Trennung nicht einmal über den Erwerbskontext möglich ist, auch zu Problemen führt. Vor allem die Frage, welche Unterschiede es zwischen natürlichem und schulischem Zweitsprachenerwerb gibt und wie die-

Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus spracherwerbspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

se geartet sind, ist schwer zu beantworten, weil keine reinen Formen des einen oder anderen Erwerbstyps isoliert auftreten und miteinander verglichen werden können.

Auch für die Zweitsprachenerwerbsforschung gilt, was oben bereits allgemein gesagt wurde: sie betrachtet das Lernen weiterer Sprachen aus einer Erwerbs- und nicht einer didaktischen Perspektive.

Notwendigkeit für eine Beschäftigung mit dem L2-Erwerb

In den letzten dreißig Jahren ist die Zweitsprachenerwerbsforschung innerhalb der Sprachpsychologie zu einem bedeutenden Forschungsbereich geworden. Die Zahl der Veröffentlichungen, Aufsätze, Monographien, Sammelbände ist so groß geworden, dass sie für den Einzelnen kaum noch überschaubar ist. Obwohl sich diese Forschungen vor allem auf den natürlichen Zweitsprachenerwerb konzentrieren, gibt es auch eine Reihe von Untersuchungen, die mit Daten aus dem schulischen Zweitsprachenerwerb arbeiten. Bis vor nicht allzu langer Zeit gab es seitens der L2-Forschung kein großes Interesse an einer Herausarbeitung möglicher Unterschiede zwischen natürlichem und schulischem Zweitsprachenerwerb. Man ging davon aus, dass die beiden Erwerbstypen im Wesentlichen identisch sind. In den achtziger Jahren hat sich in Deutschland allerdings eine Forschungsrichtung herausgebildet, die als Sprachlehr- und -lernforschung bezeichnet wird, und sich uneingeschränkt mit dem schulischen Zweitsprachenerwerb beschäftigt. Anders als die Zweitsprachenerwerbsforschung geht diese Forschungsrichtung davon aus, dass der schulische Zweitsprachenerwerb ein Erwerbstyp *sui generis* ist und dass die Prozesse des Sprachlernens und -erwerbens sich substantiell von denen des natürlichen Zweitsprachenerwerbs unterscheiden.

Die unterschiedlichen Auffassungen zum schulischen L2-Erwerb machen es erforderlich, Fremdsprachenlehrern die Beziehungen zwischen natürlichem und schulischem Zweitsprachenerwerb zu verdeutlichen und zu zeigen, wo die Gemeinsamkeiten liegen. Dies erscheint allein schon deshalb sinnvoll, weil gerade der Englischlehrer in der Grundschule mit einer Vielzahl von Kindern in Berührung kommt, die ihre zweite Sprache Deutsch überwiegend natürlich gelernt haben und über Sprachlernerfahrungen verfügen, die, wenn richtig abgerufen, gerade die Lernprozesse dieser Kinder befördern können. Ebenso wichtig ist es aber darüber nachzudenken, welche Implikationen die Erkenntnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung gerade für den konkreten Fremdsprachenunterricht haben können. Gerade das Herausarbeiten solcher Implikationen ist nicht nur theoretisch sondern auch praktisch von großer Bedeutung und hat den Fremdsprachenunterricht stark beeinflusst.

2.2 Erkenntnisse der Forschungen zum Muttersprachenerwerb

Einen guten Einstieg in die Analyse des L2-Erwerbs bieten einige Überlegungen zum Muttersprachenerwerb. Aus der Beschäftigung mit dem Erstsprachenerwerb lassen sich relevante Themen der Zweitsprachenerwerbsforschung ableiten.

Im Verlauf der letzten zwanzig Jahre hat die Erstsprachenerwerbsforschung einen großen Einfluss auf die Analyse des Zweitsprachenerwerbs ausgeübt. So ist es z.B. der L1-Forschung zu verdanken, dass man bei der Analyse des Spracherwerbs generell die Prinzipien der behavioristischen Psychologie beiseite legte und neue, mehr kognitiv orientierte Überlegungen anstellte. Die L1-Forschung hat den Behaviorismus eigentlich überwunden, indem sie **Imitation** und **Habitualisierung** als Erklärungsschemata ablehnte und stärker Überlegungen in den Mittelpunkt rückte, in welchen der Spracherwerbsprozess als kreativer Konstruktionsprozess im Vordergrund steht. Gerade dieser Gedanke hat auch die Zweitsprachenerwerbsforschung beflügelt. Das Wissen, das die L1-Forschung über den Erwerb der Muttersprache zusammengetragen hat, hat darüber hinaus sogar dazu geführt, dass man neue Blickwinkel für die Erforschung des L2-Erwerbs gewann und somit lernte, ihn besser zu verstehen. Die Erkenntnisse über den L1-Erwerb dienen sozusagen als Folie für das Verständnis des L2-Erwerbs.



Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus sprachenerwerbspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

Wenn man sich die Zielsetzungen der L1-Forschung, wie sie von Tina Bennet-Kastor (1988) aufgelistet werden, genauer vor Augen führt, wird deutlich, welche Relevanz diese Forschung auch für den L2-Erwerb hat. Bennet-Kastor nennt u.a. die folgenden allgemeinen Ziele:

1. Die Beschreibung der Kindersprache einschließlich der Faktoren, welche die Entwicklung der Kindersprache beeinflussen.
2. Die Präzisierung der Beziehungen zwischen Sprachentwicklung sowie kognitiven, sozialen und anderen Formen der kindlichen Entwicklung.
3. Das Aufdecken von allgemeinen Prinzipien der Sprachentwicklung und die Herausbildung von Erklärungen für den Spracherwerb, d.h. Spracherwerbstheorien.

Alle drei Themen gehören, wie gleich auszuführen ist, auch zu den zentralen Themen der L2-Forschung. Die Beschreibung der Lerner Sprache in ihrer Entwicklung und die Faktoren, die diese Entwicklung beeinflussen, ist in der L2-Forschung ebenso wichtig wie die Beziehung zwischen dem L2-Erwerbsprozess und den kognitiven und sozialen Formen, die ihn beeinflussen. Schließlich sucht auch die L2-Forschung nach Erklärungen für den Erwerbsprozess, stellt also Spracherwerbstheorien auf.

2.3 Fünf zentrale Themen der L2-Forschung

2.3.1 Zur Rolle der Muttersprache

Es ist verständlich, dass bei der Erforschung des L2-Erwerbs die Rolle der Muttersprache zunächst untersucht wurde. Denn der L2-Lerner besitzt mit der Muttersprache etwas, was ihm von L1-Lerner unterscheidet und den Erwerbsprozess zweifellos beeinflussen muss.

Die ursprünglichen Vorstellungen zur Rolle der Muttersprache beim L2-Erwerb waren durch die behavioristische Psychologie geprägt. Aus behavioristischer Sicht spricht man von positivem Transfer, wenn sich die für die Muttersprache erworbenen Gewohnheiten (*habits*) als hilfreich beim Erwerb zweitsprachlicher Gewohnheiten erweisen. So kann die Struktur des einfachen englischen Aussagesatzes *the man reads the book* direkt ins Französische übertragen werden: *l'homme lit le livre*. Wenn jedoch das Objekt durch ein Pronomen ersetzt wird, ändert sich die Situation: *the man reads it* vs. *l'homme le lit*. Der *habit* der Muttersprache kontrastiert mit der Struktur der neu zu lernenden Sprache. Die behavioristisch orientierte Lerntheorie behauptete nun, dass solche Strukturen schwerer zu erlernen seien, weil sie sich von den Strukturen der Muttersprache unterscheiden. Unterschiede zwischen zwei Sprachen führen zu **negativem Transfer** oder **Interferenz**. Die behavioristische Lernpsychologie behauptete damit explizit, dass muttersprachliche Strukturen in die zweite Sprache übertragen werden und dort Fehler hervorrufen.

Als man Anfang der siebziger Jahre begann, sich empirisch mit Interferenzerscheinungen zu beschäftigen, wurde deutlich, dass die behavioristische Hypothese nicht aufrecht zu erhalten war. Dulay & Burt (1973) untersuchten die Sprache von L2-Lernern und klassifizierten die dort auftretenden Fehler in vier Klassen: (1) **Interferenzfehler**, die von ihnen als Fehler definiert wurden, welche auf Strukturen der Muttersprache zurückgeführt werden können, (2) **Entwicklungsfehler**, d.h. Fehler, die auch beim Erlernen dieser Sprache als Muttersprache auftreten, (3) **Unklassifizierbare Fehler**, d.h. Fehler, die weder der einen noch der anderen Klasse zugeordnet werden können. (4) **Einmalig auftretende Fehler**, d.h. Fehler, die nicht auf Strukturen der Muttersprache, aber auch nicht auf muttersprachliche Erwerbsdaten zurückzuführen sind und für die es keine Systematik gibt.

Interessant ist vor allem die zweite Kategorie. Mit dem Festlegen dieser Kategorie wird nämlich eine sehr interessante Hypothese in die Zweitsprachenerwerbsforschung hineingetragen: die Hypothese nämlich, dass wie in der L1 auch in der L2 **Entwicklungssequenzen** zu beobachten sind, die unabhängig von anderen Faktoren vorgegeben sind. Entwicklungs-



Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus sprachenerwerbspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

fehler sind also Fehler, die der Lerner auch machen würde, wenn er diese Sprache als Muttersprache lernt. Die Ergebnisse der Untersuchungen von Dulay & Burt zeigten, dass der größere Teil der Fehler, die L2-Lerner machen, nicht auf Interferenzen mit der Muttersprache zurückzuführen sind, sondern Entwicklungsfehler sind. Obwohl dies schon in den siebziger und achtziger Jahren von vielen Forschern in Zweifel gezogen wurde, ist man dieser Hypothese zunächst nicht mehr nachgegangen; die Rolle der L1 wurde einige Zeit nicht mehr untersucht, bis neue Erkenntnisse die Diskussion wieder beginnen ließen. Es sind insbesondere die folgenden Aspekte, die dazu beigetragen haben:

- (1) Es wurde deutlich, dass sich Lernschwierigkeiten eher als **Vermeidungsverhalten** denn als Fehler niederschlagen.
- (2) Es konnte empirisch nachgewiesen werden, dass Interferenzen vor allem dann auftreten, wenn es **Ähnlichkeiten** in der L1 und der L2 des Lerners gibt.
- (3) Es wurde erkannt, dass Fehler aus vielen unterschiedlichen Gründen entstehen, und dass Interferenz als einer der Faktoren auf sehr komplexe Weise mit den anderen Faktoren interagiert.

Vermeidungsverhalten: In einer interessanten Untersuchung zeigte Schachter schon 1974, dass Chinesen und Japaner, deren Muttersprachen keine Relativsätze der Art enthalten, wie sie im Englischen oder Deutschen auftreten, in diesem Bereich wenig Fehler machen, wo hingegen Perser und Araber, in deren Muttersprache solche Konstruktionen auftreten, sehr viel mehr Fehler machen. Dies scheint zunächst ein Beweis gegen die Interferenztheorie zu sein. Aber Schachter konnte auch beobachten, dass Chinesen und Japaner diese Konstruktionen sehr viel weniger verwenden. Daraus schloss sie, dass die L1 des Lerners nicht Fehler in der L2 vorhersagt, sondern dass sie festlegt, inwieweit Lerner es vermeiden, eine bestimmte L2-Konstruktion zu verwenden.

Ähnlichkeit: Wode (1976) konnte feststellen, dass Interferenzerscheinungen des Deutschen als L1 beim Erwerb des Englischen als L2 vor allem auf bestimmten genau definierbaren Entwicklungsstufen auftreten. So beobachtete er Beispiele von postverbaler Negation, die eindeutig auf das Deutsche zurückgingen: *Johnny go not to school*. Sonst verlief die Entwicklung englischer Negativkonstruktionen jedoch parallel der im L1 Erwerb, d.h. Interferenz bzw. Transfer spielten keine große Rolle. **Wode** zog daraus die Schlussfolgerung, dass ganz bestimmte Bedingungen eintreten müssen, damit Interferenz überhaupt möglich wird.

Ringbom (1987) verweist darauf, dass der Terminus Transfer oder Interferenz nicht ausreicht, um die Komplexität des Einflusses der Muttersprache auf den fremdsprachlichen Lernprozess zu fassen. Er fasst Transfer, Interferenz, Vermeidungsverhalten, Entlehnung unter dem Begriff **cross-linguistic influence** zusammen. Die Frage, die sich für ihn stellt, ist, unter welchen Umständen L2-Lerner was transferieren, wie viel transferiert wird, und warum. Ringbom versucht diese Frage vor dem Hintergrund einer Untersuchung finnischer Schwedischlerner zu beantworten. Von besonderem Interesse in seiner Untersuchung ist die Beobachtung, dass die typologische und auch die genetische Verwandtschaft⁴ des jeweiligen Sprachenpaars von ausschlaggebender Bedeutung beim Transfer ist.

Es besteht also kein Zweifel, dass die Muttersprache eines Lerners eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der Sprache des L2-Lerners spielt und sich in vielen lernersprachlichen Äußerungen zeigt.

2.3.2 Input und Interaktion

In diesem Abschnitt geht es um die Frage, welche Rolle *Input* und Interaktion beim Erwerb einer zweiten Sprache spielen. Unter *Input* sollen die sprachlichen Äußerungen verstanden

⁴ Unter typologischer Verwandtschaft versteht man Ähnlichkeiten von Sprachen im Hinblick auf bestimmte grammatische Merkmale. So sind etwa das Deutsche und das Französische flektierende Sprachen, d.h. sie benutzen Endungen, um grammatische Beziehungen herzustellen. Genetisch sind Sprachen verwandt, die sich aus einer gemeinsamen Sprache entwickelt haben, z.B. das Deutsche und das Englische, die auf eine gemeinsame Sprache, das Germanische (Westgermanische) zurückgeführt werden können.

Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus sprachenerwerbspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

werden, mit welchen der L2-Lerner entweder über einen Muttersprachler der L2 oder über eine andere Quelle (z.B. eine Lehrperson) in Berührung kommt. Unter Interaktion soll die sprachliche Kommunikation verstanden werden, die zwischen dem L2-Lerner und seinen Kommunikationspartnern abläuft.

Input- und Interaktionsuntersuchungen gibt es sowohl für den natürlichen wie für den schulischen L2-Erwerb. Wir wollen hier die Untersuchungen zum Input in natürlichen Umgebungen skizzieren, die Untersuchungen zum Input in der Schule werden ausführlich im nächsten Kapitel angesprochen. Input-Untersuchungen im natürlichen L2-Erwerb erstrecken sich einmal auf den so genannten **foreigner talk**, d.h. die Sprechweise, die Muttersprachler einer Sprache L2-Lernern gegenüber anwenden, und zum anderen auf Analysen von Interaktionen zwischen L2-Lernern und Muttersprachlern bzw. anderen L2-Lernern.

Foreigner talk ist dem, was im L1- Erwerb als *motherese*⁵ bezeichnet wird, recht ähnlich. Ebenso wie dieses kann man diese Form des Inputs den so genannten *simplified registers* zuordnen. *Simplified registers*, zu welchen auch die Pidginsprachen und die *outputs* von L2 Lernern gehören, scheinen auf der Basis ähnlicher Vereinfachungsmechanismen zu entstehen, da sie fast identische Simplifizierungsmerkmale aufweisen. Als *simplified register* hat der *foreigner talk* sicherlich eine Funktion für den Erwerb einer L2, so wie das *motherese* eine solche Funktion für den L1-Erwerb aufweist.

Foreigner talk weist sowohl formale (oder Input-Merkmale) wie funktionale (oder interaktionale) Merkmale auf. **Input-Merkmale** lassen sich folgendermaßen klassifizieren:

- (1) Merkmale, die **grammatische Vereinfachungen** beinhalten, die innerhalb des grammatischen Regelsystems der Sprache angesiedelt sind (Beispiel: einfache Satzkonstruktionen, keine Nebensätze).
- (2) Simplifizierungsmerkmale, die außerhalb des **grammatischen Regelsystems** der Sprache liegen (Beispiel: auf Infinitive reduzierte Verbformen).

Beispiele für Input-Merkmale im Englischen:

- (1) Muttersprachler verlangsamt seine Sprechgeschwindigkeit, artikuliert auch die Endkonsonanten der Wörter, betont insbesondere die Schlüsselwörter stärker.
- (2) Muttersprachler verwendet ein eingeschränktes Vokabular, verwendet Pronomen selten, wiederholt Wörter, verwendet analytische Paraphrasen (Hammer = Werkzeug, mit dem man auf etwas schlagen kann), setzt Gestik und Mimik ein.
- (3) Muttersprachler verwendet wenig kontrahierte Formen⁶, produziert kurze Sätze, grammatische Beziehungen werden explizit gemacht (*he asked to go = he asked if he could go*), koordinierte Sätze werden gegenüber subordinierten Sätzen bevorzugt verwendet, neue Information wird an den Satzanfang gestellt (*I like John = John, I like him*), wenig *wh-*, dafür mehr Ja-/Nein-Fragen.

Interaktionale Merkmale beziehen sich auf spezifische Diskursfunktionen, die der Muttersprachler in der Interaktion mit dem L2 Lerner einsetzt. Sie unterscheiden sich nicht von Interaktionsmerkmalen, die zwischen Muttersprachlern zu beobachten sind, es sei denn durch die höhere Frequenz, mit der besondere Funktionen benutzt werden.

Beispiele für interaktionale Merkmale:

- (1) Muttersprachler erweist sich als sehr aktiv beim Einführen von Gesprächsthemen.
- (2) Muttersprachler lässt sich die Richtigkeit des Verstandenen häufiger bestätigen (*I went to the cinema - the cinema?*).

⁵ **Motherese** ist die Sprechweise, welche die Mutter bzw. die Bezugsperson dem muttersprachlichen Kind gegenüber verwendet. *Motherese* zeichnet sich durch sorgfältige Artikulation, einfache Strukturen und besondere Intonationskurven aus, die üblicherweise in der Interaktion nicht verwendet werden.

⁶ Unter kontrahierten Formen versteht man z.B. zusammengezogene Verbformen wie z.B. *he didn't* (= *he did not*) oder *he'd* (= *he would*).

Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus sprachverhaltenspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

- (3) Muttersprachler überprüft häufiger, ob der Lerner seine Aussagen verstanden hat (*It was raining cats and dogs. Do you follow?*).
- (4) Muttersprachler fordert L2-Lerner auf, eine Aussage klarer zu formulieren (*she very high - sorry?*).
- (5) Muttersprachler wiederholt Teile Äußerung des Lerners oder die gesamte Äußerung (*He got stuck in the window trying to get in. He got stuck.*).
- (6) Muttersprachler erweitert Äußerungen des L2 Lerners, indem er neue semantische Information hinzufügt. (*I wear a sweater - yes, you are wearing a red sweater*).

Wie die Zusammenstellung zeigt, ähnelt *foreigner talk* dem *motherese*, es gibt jedoch deutliche Unterschiede in den formalen und interaktionalen Merkmalen. Ungrammatische Anpassungen sind im *motherese* sehr selten, sie können jedoch unter bestimmten Bedingungen im *foreigner talk* auftreten. Die Verteilung der verschiedenen Sprachfunktionen ist ebenfalls nicht identisch. Instruktionen und Fragen sind im *motherese* am häufigsten, im *foreigner talk* sind es vor allem einfache Aussagen, die überproportional repräsentiert sind. Es leuchtet ein, warum diese Unterschiede auftreten: die prinzipielle Funktion des *motherese* ist es, das Verhalten des Kindes zu lenken, die prinzipielle Funktion des *foreigner talk* hingegen, Informationen zu vermitteln. Die Unterschiede können natürlich auch damit zusammenhängen, dass *motherese* gebraucht wird, um mit Kindern zu sprechen: mit *foreigner talk* adressiert man hingegen Jugendliche oder Erwachsene.

Die plausibelste Erklärung für die Fähigkeit eines Muttersprachlers *foreigner talk* zu produzieren, ist sicherlich die folgende: *foreigner talk* spiegelt universelle Simplifizierungsstrategien wider, die Teil der Sprachkompetenz eines Sprechers sind. Diese Strategien sind auch bei der Herausbildung von Pidginsprachen zu erkennen und scheinen eine Rolle in der Sprechweise von L2-Lernern zu spielen. Rod Ellis (1994) schließt aus den empirischen Untersuchungen zum *foreigner talk*, dass es seine Grundfunktion ist, Kommunikation zu fördern, dass er aber indirekt auch eine Sprachvermittlungsfunktion aufweist. Diese Funktion ist aber weniger stark ausgeprägt als im *motherese*.

Bereits bei den Beobachtungen zum *foreigner talk* ist deutlich geworden, dass der in die Kommunikation eingebundene Muttersprachler nicht nur sprachlich sondern auch kommunikativ angepasst mit dem L2-Lerner spricht. In der L2-Forschung hat man daraus die Schlussfolgerung gezogen, dass für die Erklärung des Lernprozesses nicht nur der Input analysiert werden muss, sondern auch der Diskurs, den Lerner und Muttersprachler gemeinsam konstruieren. Es zeigte sich sehr schnell, dass hiermit ein ungeheuer komplexes aber auch diffuses Forschungsfeld angesprochen war. Die bisherigen Ergebnisse lassen erkennen, dass die Interaktionskonstellationen von großer Bedeutung für den Ablauf der Interaktion sind. Unterschiedliche Abläufe werden z.B. bestimmt durch das Alter des Muttersprachlers und des L2-Lerners.

Wenn kindliche L1-Lerner in eine Kommunikation mit erwachsenen Muttersprachlern einbezogen sind, lässt sich seitens des Kindes sehr häufig ein imitatives Verhalten erkennen. Das Kind imitiert Aussagen oder Teile von Aussagen des Erwachsenen: dies scheint unterschiedliche Funktionen zu haben; einmal wird damit Teilnahme an der Interaktion signalisiert, teilweise geschieht es spielerisch, einfach um der Nachahmung willen. Das Kind spielt mit der Sprache und lernt dabei zweifellos auch Sprache.

Wenn Kommunikation zwischen erwachsenen oder adoleszenten L2-Lernern und Muttersprachlern stattfindet, ist die Grundkonstellation eine andere. Während mit Kindern über das "hier und jetzt" gesprochen wird, thematisiert die Interaktion zwischen Erwachsenen häufig auch andere Aspekte. Dies führt dazu, dass der L2-Lerner z.B. Probleme bei der Identifizierung des Themas hat. Es zeigt sich allerdings deutlich, dass der Muttersprachler sich in der Kommunikation sehr kooperativ verhält, um die Themenfindung zu erleichtern bzw. das Gespräch voranzutreiben. Beide Gesprächspartner setzen Konversationsstrategien ein, um den Zusammenbruch der Interaktion zu vermeiden: Auswahl von auf der Hand liegenden

Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus sprachlerwerbpsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

Themen, Verstehensüberprüfung spielen eine wichtige Rolle. Der Lerner verdeutlicht seinem Gesprächspartner darüber hinaus, wann er eine Aussage nicht verstanden hat. Aus dieser Kommunikation entwickelt sich ein ganz spezifischer Typ von Interaktion, der verständlichen Input aufbereitet und damit Spracherwerbsprozesse fördert.

Input und Interaktion sind von großer Bedeutung bei der Herausbildung der Lernautsprache. Inputmerkmale zeigen sich insbesondere in der Lernautsprache, die der schulische Lerner entwickelt, denn sie wird ja durch einen vergleichsweise reduzierten Input (Lehrperson, Unterrichtsmaterialien) bestimmt. Die spezifischen Interaktionsmerkmale, die wir herausgearbeitet haben, bestimmen Lernautäußerungen aller Lernautertypen.

2.3.3 Die kognitive Ausstattung des L2-Lerners

In diesem Abschnitt wird die Frage nach den Voraussetzungen, die der L2-Lerner in den Erwerbsprozess einbringt, gestellt. Die Überlegungen zu dieser komplexen Fragestellung werden in zwei Teile getrennt:

Anlagen für das Sprachenlernen und **Strategien und Prozesse**, die der Lerner beim Sprachlernprozess einsetzt.

Anlagen für das Sprachenlernen

Wenn man die sprachlichen Äußerungen von L2-Lernern untersucht, kann man sehr schnell erkennen, dass diese, selbst dort, wo sie fehlerhaft sind, einen hohen Grad an Systemhaftigkeit zeigen. Diese Beobachtung entspricht ähnlichen Beobachtungen bei L1-Lernern. Schon im Jahre 1972 benutzte Selinker für die verschiedenen, aufeinander aufbauenden sprachlichen Entwicklungsphasen des L2-Lerners den Begriff **Interlanguage**. Selinker bezeichnet damit eigentlich zwei verschiedene, aber miteinander zusammenhängende Dinge, einmal das **strukturierte System**, das der Lerner in einer bestimmten Phase seiner sprachlichen Entwicklung aufgebaut hat, zum anderen die Abfolge der aufeinander aufbauenden Systeme, also das **Interlanguage-Kontinuum**. Eine Erklärung für die Systemhaftigkeit der *Interlanguage* sucht die L2-Forschung, indem sie die Hypothese aufstellt, der L2-Lerner besitze bestimmte Anlagen, die er, wie der Muttersprachler auch, für den Sprachlernprozess bereitstellt. Anlass zu solchen Überlegungen gab insbesondere die Beobachtung, dass Lerner, die in identischen Erwerbssituationen lernen, identische Erwerbsphasen durchlaufen. L2-Lerner besitzen so etwas wie einen **built-in syllabus** (ein eingebautes Curriculum) wie es Corder formulierte.

Unter der Vielzahl von Untersuchungen, die dieser Hypothese empirisch nachgingen, sei beispielhaft auf die von Littlewood eingegangen: er beschäftigte sich vergleichend mit der Reihenfolge des Erwerbs grammatischer Morpheme des Englischen bei muttersprachlichen Kindern und L2-Lernern. Dabei konnte er zeigen, dass alle 9 grammatischen Morpheme, die beim L1-Erwerb des Englischen zuerst auftreten, auch beim L2-Erwerb des Englischen an der Spitze stehen. Verschiebungen in der Reihenfolge, die erkennbar sind, können mit Input-Faktoren zusammenhängen, z.B. der unterschiedlichen Frequenz der Morpheme in Input und Interaktion. Grundsätzlich aber konnte deutlich gemacht werden, dass so etwas wie ein *built-in syllabus* bzw. eine *natural route of development* existiert, die als Anlage im Menschen vorhanden ist.

Littlewoods Befunde werden durch eine Reihe von Studien, die sich der Entwicklung des englischen Negationssystems bei L2-Lernern widmeten und dabei Kinder mit unterschiedlichen Ausgangssprachen (Spanisch, Deutsch, Norwegisch) beobachteten, gestützt:

(1) Im ersten Stadium wird die Negation dadurch gebildet, dass das negative Element (*no* oder *not*) vor das Verb gesetzt wird. *They no have water* (Spanisch) *I not like that* (Norwegisch) *Johnny go not to school* (Deutsch). Der Unterschied beim Deutschen wird damit erklärt, dass hier Transfer aus der Muttersprache stattfindet. Auch die von den Spaniern und Norwegern gebildeten Formen scheinen Transferphänomene aufzuweisen, die Spanier verwenden fast nur *no*, die Norweger fast nur *not*.

Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus sprachenerwerbspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

(2) Im zweiten Stadium kommt als weiteres Element *don't* hinzu, das bald die beiden anderen Negationselemente dominiert. Die Tatsache, dass Personen und Zeiten nicht differenziert werden und dass das Element auch vor Modalverben stehen kann, deutet darauf hin, dass es zunächst einfach eine Ersatzform für *no* oder *not* ist. (Beispiel: *I don't may go*)

(3) Im dritten Stadium werden die negativen Elemente nach Hilfsverben gesetzt, das Element *don't* bleibt aber weiterhin unanalysierbar und wird nicht flektiert. (Beispiel: *he don't goes to school*)

(4) Im vierten Stadium erfüllt das Hilfsverb *do* schließlich all seine grammatischen Funktionen. Interessant ist allerdings, dass, wenn der Lerner in dieses Stadium eintritt, das Tempus meist gleichzeitig für das Hilfsverb und für das Hauptverb markiert wird. Beispiel: *he didn't found it*.

Interessant ist, dass die Entwicklung dieses Subsystems nicht nur für L2-Lerner unterschiedlicher Ausgangssprachen weitgehend identisch ist sondern auch vergleichbar ist mit den Entwicklungssequenzen, die bei muttersprachlichen Kindern zu beobachten sind. Insbesondere die Stadien, in denen das negative Element vor das Verb gesetzt (Phase 1) bzw. in denen *don't* als unflektierte Partikel verwendet wird (Phase 2), treten beim L1- und beim L2-Lerner des Englischen auf. Eine Phase des L1-Lerners scheint der L2-Lerner nicht zu durchlaufen, nämlich die, in der das Negationselement außerhalb des Satzes gesetzt wird.

Unzweifelhaft zeigen die zur Verfügung stehenden Daten, dass man im Zweitspracherwerb eine natürliche Entwicklungsabfolge annehmen darf. Zwar sind diese Abfolgen nicht universal in dem Sinne, dass jeder Lerner eine spezifische L2 in genau der gleichen Abfolge lernt; es gibt Unterschiede, die zum Teil auf den Einfluss der unterschiedlichen Muttersprachen der Lerner zurückzuführen sind, zum Teil aber auch auf Unterschiede zwischen individuellen Lernern.

Natürlich stellt sich hier die Frage, auf welche Weise solche Entwicklungen möglich sind. Wie für die L1 hat man diese Frage vor allem mit der Hypothese von der Universalgrammatik zu beantworten versucht. Ellis stellt die Argumente der Vertreter dieser Erklärungshypothese wie folgt zusammen:

(1) Die Konstruktion grammatischer Regeln wird durch das Operieren der Universalgrammatik gesteuert, welche die Optionen, aus denen der Lerner wählt, steuert.

(2) Die Universalgrammatik entfaltet sich entweder als ein Reifungsplan oder sie wird durch die Daten, die der Lerner in verschiedenen Entwicklungsstufen überhaupt wahrnehmen kann, gesteuert.

Auch hieran lassen sich eine ganze Reihe Fragen anknüpfen, etwa die nach der Beschaffenheit der Universalgrammatik bzw. die nach der Art, in der diese Grammatik beim Lerner gespeichert ist. Hierzu kann es natürlich nur Hypothesen geben, z.B. die Hypothese von Felix (1985), der ein allgemeines kognitives Modul annimmt, welches die prinzipiellen Elemente der Universalgrammatik enthält und auch vom erwachsenen L2-Lerner noch angesprochen werden kann. Dieses kognitive Modul gehört nach Auffassung von Felix zur kognitiven Ausstattung des Menschen, ist also im weitesten Sinne eine Anlage.

Die natürliche Entwicklungsabfolge für den zweitsprachlichen Erwerbsprozess, die aus den genannten und vielen anderen Untersuchungen abzuleiten ist, ist in den frühen Stadien der lernersprachlichen Entwicklung durchaus erkennbar; da sie für spätere Phasen noch nicht untersucht wurde, ist ihre Relevanz für das Verständnis dieser Phasen des Erwerbsprozesses noch nicht gesichert.

Strategien und Prozesse

Seit es Zweitspracherwerbsforschung gibt, hat man sich sehr intensiv mit den Strategien und Prozessen beschäftigt, die den Erwerb einer L2 und die Kommunikation in einer L2 möglich machen. Strategien und Prozesse werden in der kognitiven Psychologie generell dem



Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus sprachlerwerbpsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

Aspekt der Kognition zugeordnet, den man als prozedurales Wissen bezeichnen kann. In der Forschung lässt sich erkennen, dass selten eine präzise Unterscheidung zwischen Prozessen und Strategien als mentalen Operationen vorgenommen wird. Gemeinhin wird den Strategien ein höherer Bewusstseitsgrad und damit auch ein höherer Grad an Beobachtbarkeit zugeordnet. In der Zweitsprachenerwerbsforschung werden die Begriffe unterschiedlich verwendet, manchmal synonym, manchmal aber auch, um mentale Operationen zu differenzieren. Die präziseste Unterscheidung stammt von Faerch/Kasper (1980). Sie definieren Strategien als Pläne, welche die Ordnung bestimmen, in der eine Abfolge von Operationen durchgeführt wird, Prozesse werden hingegen als Operationen definiert, die entweder die Entwicklung eines Plans oder die Durchführung eines Plans bestimmen. Die Diskussion um Strategien und Prozesse beim L2-Erwerb setzte ein, als Selinker (1972) das schon angesprochene *Interlanguage*-Konzept vorstellte. Selinker behauptete, dass fünf psychologische Prozesse für das Entstehen der *Interlanguage* verantwortlich sind:

- (1) **Sprachtransfer**, d.h. der Lerner übernimmt Elemente aus der Muttersprache, um seine L2 zu konstruieren.
- (2) **Übergeneralisierung** von zielsprachlichen Regeln, d.h. der Lerner extrahiert Regeln aus Input-Daten, die er dann generalisiert. Dieser Prozess ist auch beim L1-Erwerb beobachtbar.
- (3) **Transfer** von bewusst gelernten Regeln. Der Lerner erwirbt eine grammatische Regel als Regel (zum Beispiel im schulischen L2-Erwerb) und baut sie in sein Regelsystem ein.
- (4) **Lernstrategien**. Der Lerner benutzt erkennbare Strategien, um das ihm angebotene Sprachmaterial zu lernen.
- (5) **Strategien der Kommunikation** in der L2. Der Lerner entwickelt Strategien, um trotz seiner sprachlichen Defizite mit Muttersprachlern einer Sprache kommunizieren zu können.

Um diese Prozesse durchführen zu können, benötigt der Lerner Verhaltensweisen, die man gemeinhin als Strategien bezeichnet.

Rod Ellis (1994) ist der Meinung, dass für den L2-Erwerb zwischen verschiedenen Typen von Strategien und Prozessen zu unterscheiden ist, die sich beim Lernen und in der Interaktion manifestieren. Er bezeichnet das gesamte Bündel an erfassbaren Strategien als prozedurales Wissen und zerlegt dieses zunächst in zwei Gruppen:

- (1) **Soziale Prozesse und Strategien**, die die Interaktion in der L2 steuern und die wir hier nicht weiter verfolgen wollen.
- (2) **Kognitive Strategien und Prozesse**.

Diese letzte Gruppe unterteilt er wieder in zwei Teilbereiche:

- (a) **Lernerstrategien**, d.h. Strategien, die verwendet werden, um L2-Wissen zu internalisieren und zu automatisieren.
- (b) **Gebrauchsstrategien**, d.h. Strategien, die eingesetzt werden, um die L2 adäquat verwenden zu können.

Diese Gruppe wird nochmals unterteilt in:

- (i) **Produktions- und Rezeptionsprozesse und Strategien**, d.h. Strategien, die verwendet werden, um existierende Wissensbestände automatisch verwenden zu können.
- (ii) **Kommunikationsstrategien**, die verwendet werden, um sprachliche Defizite in der Kommunikation auszugleichen.

Wir wenden uns zunächst den **Lernerstrategien** und den Prozessen, die durch sie hervorgerufen werden, zu. Seit Faerch/Kasper (1980) hat es sich eingebürgert, zwischen drei Typen solcher Prozesse zu unterscheiden:

Hypothesenbildung, Hypothesentesten und Automatisierung.

Faerch/Kasper (1983) sind der Auffassung, dass Hypothesenbildung beim Zweitspracherwerb auf drei verschiedene Weisen vor sich geht:

- Durch die Einbeziehung von bereits vorher vorhandenem sprachlichen Wissen, d.h. Wissen aus der Muttersprache, aus der zweiten Sprache oder aus einer anderen bekannten Sprache.



Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus sprachlerwerbpsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

- Durch das Erschließen neuer Regeln aus Input-Daten.
- Durch das Kombinieren der beiden zuerst genannten Verfahren.

Diese Prozesse werden durch die folgenden **Strategien** gesteuert:

(1) Simplifizieren.

Simplifizierungsstrategien werden seitens des Lerners eingesetzt, um die Zahl der Hypothesen, die er auf einer bestimmten Entwicklungsstufe bildet, zu reduzieren. Er reduziert den Hypothesenbildungsprozess, indem er die Hypothesen aufbaut, die leicht zu erstellen sind und die sein Kommunikationsbedürfnis stützen. Simplifizierung zeigt sich in einer Reihe spezifischer Strategien. So sind sicherlich Transfer und Übergeneralisierung, die wir als Faktoren kennen gelernt haben, welche u. a. für die Entstehung der Interlanguage verantwortlich sind, Simplifizierungsstrategien. Simplifizierung ist im Output des Lerners in der Form von reduzierten sprachlichen Äußerungen erkennbar (z.B. Sätze ohne Verben, Verben, die nur im Infinitiv verwendet werden).

(2) Inferieren.

Mit Hilfe von Inferierungs- oder Erschließungsstrategien baut der Lerner unter Zuhilfenahme des Input Hypothesen auf. Inferieren ist eigentlich ein Begriff, der aus der kognitiven Psychologie und aus der Verstehensforschung stammt. Hier wird er dazu verwendet, allgemein

Erschließungsstrategien zu bezeichnen, die nicht nur den sprachlichen Input sondern auch den situationellen Kontext sowie das Weltwissen des Lerners bzw. des Verstehenden berücksichtigen.

Nachdem ein L2-Lerner eine Hypothese aufgebaut hat, gibt es für ihn eine Reihe von Möglichkeiten, diese Hypothese zu testen. Faerch/Kasper (1983) unterscheiden vier Gruppen von Strategien, durch welche Hypothesen getestet werden können:

(1) Rezeptives Hypothesentesten, d.h. der L2-Lerner vergleicht seine Hypothese mit dem Input aus der L2, indem er selbst die infrage stehende Form bildet.

(2) Produktives Hypothesentesten, d.h. der Lerner bringt L2-Äußerungen hervor, die Regeln enthalten, welche seinen Hypothesen entsprechen, und überprüft die Richtigkeit der Hypothese durch Beachtung des Feedbacks, den er durch die Teilnehmer an der Interaktion erhält.

(3) Metalinguistisches Hypothesentesten, d.h. der Lerner konsultiert einen Muttersprachler, eine Grammatik, ein Lexikon, um sich die Richtigkeit seiner Hypothese bestätigen zu lassen.

(4) Interaktionales Hypothesentesten, d.h. der Lerner lässt sich in der Interaktion von seinem Kommunikationspartner verbessern (*repair*).

Wir wenden uns jetzt den Strategien des Sprachgebrauchs zu, die in der L2-Forschung unter dem Stichwort **Kommunikationsstrategien** behandelt werden.

Welche Kommunikationsstrategien lassen sich in L2-Äußerungen erkennen?

Faerch/Kasper (1983) geben eine ausführliche Typologie von Kommunikationsstrategien:

(A) Reduktionsstrategien

Mit Hilfe dieser Strategien versucht der Lerner, sprachliche Probleme zu umgehen. Meist machen sie es erforderlich, dass der Lerner einen Teil seines Kommunikationsziels aufgibt. Faerch/Kasper (1993) unterscheiden zwei Arten von Reduktionsstrategien:

(1) Formale Reduktionsstrategien

Der Lerner versucht, Regeln der L2 zu vermeiden, über die er sich nicht ganz sicher ist. Beispiel: *he made him to go* ----> *he asked him to go*. Man nennt diese Strategien auch **Vermeidungsstrategien**; sie wurden bereits bei der Behandlung des Einflusses der Muttersprache angesprochen.



Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus sprachverhaltenspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

(2) Funktionale Reduktionsstrategien

Der Lerner versucht, bestimmte Sprechakte und Diskursfunktionen zu vermeiden.

Beispiel: *he plays* ----> *he does sport*

(B) Achievement-Strategien

Diese Strategien werden aktiviert, wenn der Lerner sich dafür entscheidet, das ursprüngliche Kommunikationsziel beizubehalten, seine unzulänglichen sprachlichen Mittel aber auf andere Weise kompensieren will. Auch hier unterscheiden Faerch/Kasper zwei unterschiedliche Arten:

(1) Kompensatorische Strategien

Es gibt unterschiedliche Strategien, z.B. das Benutzen einer anderen Sprache als der L2. Beispiel: *I don't have any Geschwister*. Oft benutzt der Lerner alternative L2-Formen, weil er die eigentliche Form nicht kennt, z.B. *animal* statt *rabbit*. Häufig paraphrasiert er, z.B. *he cleaned the house with a*----> *it sucks the air*. Er benutzt Wortbildungsregeln und bringt Neologismen hervor, z.B. *picture-place* statt *gallery*. Auch entwickelt er alternative Konstituentenpläne, z.B. *I have two*----> *I have a brother and a sister*.

(2) Retrieval-Strategien

Diese werden verwendet, wenn der Lerner sprachliche Probleme hat, aber nicht auf kompensatorische Strategien zurückgreifen möchte. Wenn ihm ein Wort fehlt, wartet er z.B. darauf, dass es ihm einfällt, oder er ruft das semantische Feld auf, zu dem das Element gehört und versucht es dadurch zu finden, dass er das Feld durchläuft.

Die Bedeutung der Kommunikationsstrategien im L2-Erwerbsprozess ist nicht umstritten. Es wird hervorgehoben, dass vor allem den *Achievement*-Strategien eine bedeutende Funktion zukommt, da sie **Hypothesenbildungsprozesse initiieren** und damit **Sprachlernen aktivieren**.

Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass das strategische Verhalten des Lerners beim Lernen aber auch beim Gebrauch der zweiten Sprache die Entwicklung der Lerner Sprache beeinflusst.

2.3.4 Unterschiede zwischen Lernern

Zu den Faktoren, welche individuelle Unterschiede zwischen Lernern ausmachen, gehören die Motivation, kognitive Faktoren wie Begabung und Intelligenz, und das Alter. Im Folgenden werden diese Faktoren dargestellt.

Motivation

Beim L2-Erwerb wie bei allen anderen menschlichen Lernprozessen spielt die Motivation eine zentrale Rolle. Motivation ist ein sehr komplexes Phänomen, das eine Reihe unterschiedlicher Komponenten enthält, z.B. Neugier, Erfolgsstreben, Suche nach neuen Erfahrungen etc. Für den L2-Erwerb erscheinen besonders zwei Faktoren von großer Bedeutung zu sein: die Notwendigkeit zu kommunizieren und die Haltungen (Attitüden) gegenüber der zweiten Sprache.

Das zentrale Motiv für das Erlernen einer Sprache ist die Möglichkeit, mit ihrer Hilfe kommunizieren zu können. Man ist deshalb dann besonders gut motiviert sie zu lernen, wenn die Notwendigkeit zu kommunizieren besteht. In bilingualen bzw. multilingualen Ländern ist diese Notwendigkeit besonders stark ausgeprägt. Ähnliche Notwendigkeiten bestehen für sprachliche Minoritäten wie etwa Migranten, die sich in dem neuen Land verständigen müssen, und deshalb hoch motiviert sind, die Sprache dieses Landes zu lernen, vorausgesetzt, sie wollen selbst Mitglied der neuen Gesellschaft werden. Einwanderer, die ihren Aufenthalt nur als vorübergehend ansehen, zeigen dagegen eine weitaus geringere Motivation. Dies ist deutlich in der unterschiedlichen Entwicklung des Sprachvermögens und der Sprachfunktionen erkennbar.

Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus spracherwerbspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

Die Attitüden und Haltungen, die ein L2-Lerner gegenüber der Sprache hat, die er lernt oder lernen soll, spielen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der Motivation für den Erwerb:

(1) Ein Lerner, welcher der neuen Sprache gegenüber positiv eingestellt ist, wünscht intensiveren Kontakt mit der Sprachgemeinschaft, welche diese Sprache spricht. Daraus entwickelt sich wiederum das Bedürfnis, seine Sprachkenntnisse zu verbessern. Denn der intensivere Kontakt mit der anderen Sprachgemeinschaft ruft auch eine große Anzahl neuer und variantenreicher Kommunikationssituationen hervor.

(2) Ein Lerner, welcher der neuen Sprache gegenüber positiv eingestellt ist, steht auch dem schwierigen Unterfangen der Identitätsverlagerung durch die neue Sprache positiv gegenüber. Selbstverständnis und Identität ist sehr eng mit Sprache verbunden. Indem wir eine andere Sprache lernen und benutzen, geben wir einen Teil unserer Identität preis. Wir können uns z.B. in einer zweiten Sprache nicht so darstellen, wie wir das möchten bzw. wie wir das von der Muttersprache her gewohnt sind. Wenn wir der anderen Kultur und ihren Sprechern gegenüber positiv eingestellt sind, fällt uns dieser Prozess der Identitätsverschiebung leichter; wenn dies nicht der Fall ist, reduziert sich unsere Motivation, die andere Sprache zu lernen.

Die Auswirkungen der genannten Faktoren sind von einer Reihe von Forschern intensiv untersucht worden. Besonders wichtig wurden die Untersuchungen von Lambert, Gardner et al. (1963). Lambert et al. leiten aus den genannten Faktoren zwei Typen von Motivation ab, die sie **integrativ** und **instrumentell** nannten. Sie werden wie folgt voneinander unterschieden:

(1) Ein Lerner mit einer integrativen Motivation hat ein echtes Interesse an der Sprachgemeinschaft der L2. Er möchte die Sprache lernen, um mit den Sprechern intensiver kommunizieren zu können und in engeren Kontakt mit ihnen und ihrer Kultur zu treten.

(2) Ein Lerner mit instrumenteller Motivation ist mehr daran interessiert, wie er die zweite Sprache für seine eigenen Ziele nutzen kann, z.B. als notwendige Qualifikation für ein Berufsziel oder als Chance, um seine Einstellungsvoraussetzungen in einem bestimmten Beruf zu verbessern.

Kognitive Faktoren

Es soll hier auf zwei Faktoren eingegangen werden, die in der Kognition begründet und angesiedelt, aber unterschiedlich geartet sind: Unterschiede in der kognitiven Ausstattung und Unterschiede in der Persönlichkeit. Die beiden Faktorenbündel wirken sich auf den individuellen Lerner aus und führen zu Unterschieden in der Entwicklung seiner Lerner Sprache.

In der L2-Forschung wird seit geraumer Zeit angenommen, dass es vor allem Unterschiede in der Kognition sind, die so etwas wie **Sprachbegabung** konstituieren. Lambert/Gardner behaupten, dass es eine Korrelation zwischen dem Intelligenzquotienten und der L2-Lernfähigkeit gibt. Man hat auch eine Korrelation zwischen Leistungen in den Sprachen und in anderen Schulfächern hergestellt, gute Schüler sind auch gute Sprachlerner.

Wichtiger scheint jedoch die Tatsache zu sein, dass so etwas wie eine generelle Sprachbegabung angenommen wird. Allerdings sind die Befunde hierzu recht vage. **Carroll** hat vier solcher Begabungsfaktoren herausgearbeitet, die den Fertigkeiten, die wir beim L1-Erwerb annehmen dürfen, im Großen und Ganzen entsprechen:

- (1) Die Fähigkeit, Laute zu identifizieren und im Gedächtnis zu behalten.
- (2) Die Fähigkeit, Wörter im Gedächtnis zu behalten.
- (3) Die Fähigkeit zu erkennen, wie Wörter grammatisch in Sätzen funktionieren.
- (4) Die Fähigkeit, grammatische Regeln aus Sprachbeispielen herauszuziehen.

Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus sprachenerwerbspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

Skehan (1989) verweist darauf, dass die Sprachbegabungsforschung bisher noch über keine wirklich relevanten Ergebnisse verfügt. Die Diskussion kreise weiterhin vor allem um die folgenden fünf Aspekte, zu denen es noch keine klaren Befunde gibt:

- (1) Andere Faktoren sind für das Sprachlernen vielleicht sehr viel wichtiger als das, was man Sprachbegabung nennt, z.B. die Motivation.
- (2) Es ist nicht klar, ob es eine angeborene Sprachbegabung gibt oder ob sich so etwas wie Sprachbegabung auch entwickeln kann.
- (3) Es ist nicht klar, ob der Begriff der Sprachbegabung nicht nur ein undemokratischer Begriff ist.
- (4) Es ist nicht deutlich, ob sich der Begriff der Sprachbegabung vielleicht nur für formale Lernsituationen eignet.
- (5) Es ist weiterhin nicht klar, ob Sprachbegabung tatsächlich gemessen werden kann und inwiefern sie erklärenden Charakter hat.

Von anderen Forschern werden Faktoren genannt, die mit Lernweisen und Lernstilen zusammenhängen (Duda & Riley, 1990). Es gibt Lerner, die visuelle Stimuli besser verarbeiten und deshalb erfolgreicher in Kursen sind, in welchen die geschriebene Sprache im Vordergrund steht. Auch scheinen manche Lerner Präferenzen für deduktives, andere für induktives Lernen zu haben.

Persönlichkeitsmerkmale scheinen das Lernen einer L2 ebenfalls zu beeinflussen. Es wurde z.B. festgehalten, dass extrovertierte Personen besonders gute Leistungen in der zweiten Sprache erbringen. Sicherlich hängt das vor allem damit zusammen, dass solche Personen soziale Interaktion stärker suchen, dass sie weniger scheu und zurückhaltend sind und auch in Kommunikationssituationen mehr Sicherheit ausstrahlen.

Besonders interessant sind in diesem Zusammenhang die Untersuchungen von Guiora et al. (1972) zur **Empathie**. Unter diesem Begriff versteht man in der Psychologie die Fähigkeit, sich in die momentane Gefühlssituation eines anderen hineinversetzen zu können, ein affektives Einfühlungsvermögen, das in verschiedenen Individuen unterschiedlich ausgeprägt ist, weil wir als Einzelne unterschiedlich stark in der Lage sind, unsere Ich-Grenzen zu durchdringen. Guiora stellt die folgende Hypothese auf:

People who are more sensitive in their interactions with others, who are more receptive to subtle cues of behaviour and feelings, would have an enhanced capacity to discern those cues and nuances which, when incorporated in speaking, produce authentic native-like pronunciation.

Alter

Die Diskussion über den Einfluss des Alters auf den Erwerb einer zweiten Sprache ist schon recht alt, aber in den letzten Jahren durch einige neuere Erkenntnisse wiederbelebt worden. Ursprünglich ging man davon aus, dass die Sprachlernfähigkeit, mit der das Kind zur Welt zu kommen scheint, nach einer Reifungsphase zurückgeht. Chomsky (1965) hat in diesem Zusammenhang den von Konrad Lorenz gebrauchten Begriff der Prägung benutzt und festgehalten, dass man sich die im Tierreich häufig vorkommenden Prägungsphasen auch beim menschlichen Spracherwerb vorstellen könne.

Lenneberg (1967) übernahm den Gedanken Chomskys und postulierte eine kritische Periode für den Spracherwerb. Ihr Beginn ist durch einen geringen Grad an zerebraler Reifung charakterisiert, ihr Ende scheint mit dem Verlust der Anpassungsfähigkeit und der Fähigkeit zu Neubildungen im Gehirn bestimmt zu sein. Die zerebrale Lateralisierung der Sprachfunktion scheint diese Grenze physiologisch zu markieren, d.h. wenn die Sprachfunktion einmal festgelegt ist (meist in der linken Hemisphäre), setzt auch die Spracherwerbsfähigkeit aus. Lenneberg versucht aus diesem Befund auch Schlussfolgerungen auf den L2-Erwerb zu ziehen und meint festhalten zu können, dass in Kindheit und Jugend eben wegen des Nochvor-



Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus spracherwerbspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

handenseins der natürlichen Spracherwerbsfähigkeit der L2-Erwerb leichter von statten gehen müsste.

Krashen (1973) hat sich vehement gegen diese Auffassungen von Lenneberg gewandt (1973, 1975). Zuerst hält er fest, dass die zerebrale Lateralisierung der Sprachfunktion bereits mit fünf Jahren abgeschlossen sei und dass es deshalb ausgeschlossen sei, dass sie für Sprachlernschwierigkeiten, die ja erst mit der Pubertät einsetzen, verantwortlich sei. Krashen versucht dann, die tatsächlich erkennbaren Probleme psychologisch zu erklären. Er glaubt, dass Piagets Phase der formalen Operationen mit der Problemphase beim Sprachlernen zusammenfällt, die ja auch mit der Pubertät beginnt. In dieser Phase beginnt der Lerner abstrakte Hypothesen zu formulieren und Theorien aufzubauen. Diese allgemeine Tendenz kann zu Hemmungen beim natürlichen Spracherwerb führen. Der Lerner, der das Stadium der formalen Operationen erreicht hat, hat nicht nur die Fähigkeit, sondern auch das **Bedürfnis, eine Theorie der zu lernenden Sprache** zu konstruieren. Dies kann dazu führen, dass er Sprache nur Regel für Regel erlernen möchte.

Das zweifellos erkennbare Nachlassen der sprachlichen Leistungen beim Erwachsenen wird nun etwas differenzierter gesehen. Littlewood (1984) fasst die **Position der achtziger Jahre** in folgenden Punkten zusammen:

- (1) Bei Kindern finden sich häufig günstigere Lernbedingungen. Sie sind der zweiten Sprache oft längere Zeit ausgesetzt und erhalten mehr Aufmerksamkeit von den Muttersprachlern dieser Sprache.
- (2) Kinder sind einfacherem Input ausgesetzt, der leichter zu verarbeiten und zu verstehen ist.
- (3) Kinder haben seltener negative Einstellungen gegenüber anderen Sprachen und Sprachgemeinschaften.
- (4) Die Tendenz des Erwachsenen, Sprache bewusst lernen zu wollen, kann die natürliche Sprachlernfähigkeit zum Teil verschütten.

In der Literatur wird eine Reihe weiterer auf dem Alter beruhender Gründe genannt, welche den Erwerb einer zweiten Sprache behindern aber auch fördern können. Singleton nennt die folgenden:

- mit dem Alter zunehmende Hörschwierigkeiten,
- Einfluss der Muttersprache,
- neurolinguistische Faktoren,
- kognitive Entwicklungsfaktoren,
- affektiv-motivationelle Faktoren,
- Input-Faktoren.

Singleton ist der Meinung, dass unser bisheriges Wissen über diese Faktoren uns dazu veranlassen sollte, den Erwerb einer zweiten Sprache auf verschiedenen Altersstufen als unterschiedlich anzusehen, nicht aber davon auszugehen, dass der L2-Erwerb auf bestimmten Altersstufen besser, auf anderen schlechter vor sich gehe.

Die in diesem Abschnitt genannten Faktoren beeinflussen die Lernaltersstufe weitgehend im Hinblick auf die Geschwindigkeit, mit der sie sich entwickelt, und im Hinblick auf die Qualität, in der sie bei individuellen Lernern auftritt.

2.3.5 Theorien zum L2-Erwerb

Natürlich hat sich die L2-Forschung ähnlich der L1-Forschung darum bemüht, **Theorien** zu entwickeln, die den L2-Erwerb erklären. Es ist in diesem Zusammenhang nicht möglich, die Vielzahl der unterschiedlichen Konstrukte⁷ nachzuzeichnen. Am plausibelsten und am

⁷ Neben der Interaktionshypothese, die im weiteren Verlauf dieses Abschnitts behandelt wird, seien als weitere Theorien **die kontrastive Hypothese** (*contrastive analysis hypothesis*), **die Identitätshypothese** (*identity hypothesis*) und **die kreative Konstruktionshypothese** (*creative construction theory*) von Krashen genannt.

Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus spracherwerbspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

stärksten empirisch untermauert erscheint die **Interaktionshypothese (*interactionist hypothesis*)**, die den Spracherwerbsprozess als einen **Konstruktionsprozess** versteht, der auf der einen Seite **auf den Fähigkeiten des Lernalers zur Konstruktion komplexer Systeme**, auf der anderen Seite aber auch **auf dem Input beruht**, mit dem der Lerner während seiner Interaktionen in Berührung kommt.

Die Theorie geht davon aus, dass es die Modifikationen in den Interaktionen zwischen Muttersprachlern und L2-Lernern sind, welche Erwerbsprozesse auslösen. Lerner und insbesondere Muttersprachler handeln gemeinsam die Bedeutung ihrer Interaktionen aus. Sie versuchen einander zu verstehen und modifizieren beständig den ursprünglichen Input. In diesem Zusammenhang wird auch vom Aushandeln von Bedeutung (*negotiating meaning*) gesprochen. Insbesondere der Muttersprachler spielt hier eine entscheidende Rolle. Die Modifikationen machen den Input verständlich, ein verständlicher Input fördert Erwerbsprozesse, deshalb fördern Modifikationen in der Interaktion den Erwerbsprozess. Man kann auch sagen, dass die Modifikation, die ja ein Herausgreifen oder Hervorheben einer bestimmten sprachlichen Struktur in der Interaktion beinhaltet, diese Struktur fokussiert und damit einen Lernprozess initiiert. Die zuletzt genannte Hypothese, die Teil der Interaktionshypothese ist, wird auch als **noticing hypothesis** bezeichnet.

Die Interaktionshypothese besagt also, dass **der Gebrauch der Sprache in der Interaktion Lernprozesse bewirkt**.

Sie steht damit in Einklang mit modernen, kommunikativ orientierten fremdsprachendidaktischen Ansätzen, die die **Rolle der Interaktion beim schulischen Sprachenlernen** immer wieder unterstreichen.

3. Spracherwerbspsychologische Implikationen und didaktische Konsequenzen für den schulischen L2-Erwerb

Wir sind jetzt an der Stelle angelangt, an der wir uns fragen müssen, welche Bedeutung die Erkenntnisse der L2-Forschung für den schulischen L2-Erwerb und den Fremdsprachenunterricht haben. Wie bereits am Anfang des letzten Abschnitts ausgeführt, versteht sich die L2-Forschung als eine Disziplin, die für alle L2-Erwerbstypen, also auch für den schulischen L2-Erwerb, Erkenntnisse zur Verfügung stellt. Es sind Erkenntnisse, die auf der Grundlage von Äußerungen von L2-Lernern gewonnen wurden, wobei diese Daten auch lernersprachlichen Äußerungen entstammen, die in einem schulischen Kontext hervorgebracht wurden. Trotzdem erweist es sich als sinnvoll, die Relevanz dieser Erkenntnisse für den schulischen Fremdsprachenunterricht zu skizzieren.

Ähnlich wie das vorherige Kapitel wird auch dieses die zentralen Themen der L2-Forschung, jetzt aber vor dem Hintergrund der schulischen Lernumgebung, darstellen. Die Beschreibung wird aber immer mit der Frage verbunden, welche Relevanz die jeweilige Erkenntnis für den Unterricht hat, und ob durch sie Unterricht methodisch verändert werden kann. Deshalb ist das Kapitel wiederum in fünf Abschnitte unterteilt, die die Ergebnisse des letzten Kapitels aufgreifen und auf Schule beziehen. Vorausgeschaltet werden soll eine kurze Beschreibung der schulischen Lernumgebung aus der Sicht der L2-Forschung.

3.1 Die Schule als Lernumgebung für den L2-Erwerb

Bei der Definition des Begriffs Zweitspracherwerb hatten wir bereits darauf verwiesen, dass es zwar verschiedene Arten von L2-Erwerb gibt, dass diese aber sehr schwer voneinander zu trennen sind. Als besonders bedeutsam hatten wir dabei die Trennung zwischen schulischem und natürlichem L2-Erwerb herausgestellt und festgehalten, dass es eigentlich weder einen echten schulischen noch einen echten natürlichen L2-Erwerb gibt. Beide Erwerbsarten werden durch die andere mehr oder weniger stark beeinflusst. Schulische Zweitspracherwerber kommen mit der L2 in natürlichen Umgebungen in Kontakt, natürliche L2-Lerner, wenn sie z.B. als Einwanderer oder als Kinder von Migranten in das Land der L2 kommen, werden häufig auch in der Schule in der L2 unterrichtet.

Diese Situation bringt begreiflicherweise für jemanden, der sich für die Besonderheiten des schulischen L2-Erwerbs interessiert, Probleme. Wie bei jeder Art der Analyse des L2-Erwerbs muss auch beim schulischen L2-Erwerb auf den Output der Lerner zurückgegriffen werden, um zu Erkenntnissen über den Erwerb zu gelangen. Dieser Output wird durch den Einfluss der Schule als Lernumgebung und auch durch den Einfluss anderer Faktoren bestimmt.

Aufgrund der Tatsache, dass der L2-Lerner die zweite Sprache in der Schule lernt, bringt er sprachliche Äußerungen hervor, die von der schulischen Umgebung beeinflusst sind. Wir werden später sehen, dass er z.B. auswendig gelernte formelhafte Wendungen gebraucht oder dass er Aussagen macht, die eindeutig unter Einbeziehung einer vorher im Unterricht präsentierten Regel entstanden sind. Auf der anderen Seite benutzt er aber die zweite Sprache auch natürlich wie der natürliche L2-Lerner. Für den Beobachter des schulischen L2-Erwerbs ergibt sich daraus das Problem, wie man die Daten, die aus der Anwendung einer schulspezifischen Strategie entstanden sind, von den Daten abgrenzen kann, die mit Hilfe einer natürlichen Strategie entstanden sind.

Rod Ellis (1984) leitet aus dieser Problemstellung die Notwendigkeit ab, für den schulischen Zweitspracherwerb zwei Datenarten abzuleiten, die so genannten *modelled data* und die so genannten *communicative data*. Erstere sind Daten, die zu Stande kommen, weil der Lerner die Sprache formal, sozusagen als Studienobjekt, behandelt; letztere sind Daten, die

Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus spracherwerbspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

entstanden sind, weil der Lerner die Sprache von der Bedeutung her behandelt, weil er die Sprache verwendet, um Kommunikationsziele zu verwirklichen. Ellis verweist auch darauf, dass es innerhalb der beiden Kategorien Unterkategorien gibt. Bei den *modelled data* gibt es sowohl auswendig gelernte als auch auf der Grundlage von expliziten Regeln entstandene Äußerungen, bei den *communicative data* unterscheidet Ellis zwischen auf der Basis von impliziten Regeln entstandenen Daten und improvisierten Daten, bei welchen der Lerner kompensatorische Kommunikationsstrategien einsetzt, um eine Aussage zu bilden, für welche ihm das sprachliche Wissen eigentlich fehlt. Trotz dieser präzisen Unterscheidung in Kategorien ist es nach Ellis aber häufig nicht möglich zu erkennen, welcher Kategorie eine Lerneräußerung angehört.

Die folgenden Beispiele sollen dies deutlich machen:

- (1) *My name is John*
- (2) *These are snowmens*
- (3) *A bicycle no pedals*
- (4) *Foots no front walk*
- (5) *I don't know*

Ellis verweist darauf, dass nur eine genaue Analyse des Kontextes der Äußerung und des jeweiligen Wissensstandes des Lerners Hinweise auf eine richtige Einordnung der Äußerung geben können.

So wird man annehmen dürfen, dass die erste Aussage (1) der Gruppe der **modelled data** angehört. Sie stellt eine **auswendig gelernte formelhafte Wendung** dar, die vom Lerner im Hinblick auf seinen Namen adaptiert wurde.

Ähnliches gilt für die zweite Äußerung (2), in welcher der Lerner eine explizite Regel angewandt hat, die allerdings zu einer **Übergeneralisierung**⁸ führt.

Die dritte Äußerung (3) ist eine spontane Äußerung, die der Klasse der **communicative data** zuzuordnen ist,

das gleiche gilt für die vierte Äußerung (4), allerdings ist diese völlig idiosynkratisch und geht auf eine kompensatorische Strategie zurück.

Die fünfte Äußerung (5) ist schwierig zu klassifizieren. Sie entstand nämlich zu einem Zeitpunkt, als der Lerner die Umschreibung mit *to do* noch nicht kannte. Sie muss deshalb wohl den **formelhaften Redewendungen** zuzuordnen sein.

Aus diesen Überlegungen lässt sich leicht ableiten, dass die Schule eine andere Lernumgebung darstellt als natürliche Lernkontexte. Die Tatsache, dass die Lernenden nur im Rahmen eines engen wöchentlichen Zeitfensters (3-4 Unterrichtsstunden, in der Grundschule sogar nur 2 Stunden) mit der neuen Sprache in Berührung kommen, führt dazu, dass der Lernprozess sich anders darstellt als in einer natürlichen Umgebung.

Wichtige Aspekte dieser Andersartigkeit sind schon aus zeitlichen Gründen:

- wenig Interaktion,
- Beeinflussung des Lernprozesses durch die Lehrperson,
- Entwicklung spezifischer Strategien, die dem schulischen Lernen angemessen sind.

Trotzdem aber genügen auch schulische Lernumgebungen den Anforderungen, die an Sprachlernumgebungen gestellt werden, damit Spracherwerbsprozesse in Gang kommen.

⁸ Unter **Übergeneralisierung** versteht die Spracherwerbsforschung das häufig zu beobachtende Phänomen, dass Lerner eine Regel, die für eine Vielzahl von sprachlichen Strukturen zutreffend ist, auch auf Fälle anwenden, für die sie nicht relevant ist, also **mens* statt *men* oder **threeteen* statt *thirteen*

Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus sprachenerwerbspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

3.2 Die fünf Themen der L2-Forschung bezogen auf den Lernkontext Schule

3.2.1 Muttersprache und L2-Erwerb in der Schule

Die Frage, die hier zu stellen ist, lautet:

Welche Auswirkungen hat das Vorhandensein der Muttersprache auf den Erwerb einer L2 in der Schule und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den Unterricht?

In der schulischen L2-Forschung gibt es keinerlei Untersuchungen, die andere Ergebnisse ermittelt haben als die von uns in Abschnitt 3.2.1 dargestellten. Es ist zweifellos so, dass die Muttersprache den L2-Erwerb in der Schule auf allen Sprachebenen beeinflusst. Besonders ausgeprägt ist dies auf der **phonetischen** und auf der **syntaktischen Ebene**. Vor allem zu Beginn des Unterrichts zeigen sich **phonetische Interferenzen**, die auf das Lautsystem der Muttersprache zurückzuführen sind. So sprechen deutsche Lerner des Englischen den /th/-Laut zunächst weitgehend als stimmloses /s/ oder /f/ aus, deutsche Lerner des Französischen haben große Schwierigkeiten mit den Nasallauten. Es sind also zunächst zumeist **Laute, die im muttersprachlichen Lautsystem nicht auftreten**, welche den Lernenden Schwierigkeiten bereiten.

Im syntaktischen Bereich sind es vor allem **Interferenzen in der Wortstellung**, die auffallen. So führen englische oder auch französische Lerner des Deutschen in vorausgestellten Nebensätzen lange Zeit keine Inversion durch, weil es in diesen Sprachen in solchen Nebensätzen keine Inversion gibt. Deutsche Lerner haben Probleme, die Satzstellung Subjekt-Prädikat-Objekt (SPO) zu verwenden, wenn der Satz mit einer adverbialen Bestimmung beginnt (**At one o'clock have I lunch.*).

Für den Unterricht ist es wichtig, dass die **Lehrperson Transfer- und Interferenzphänomene** kennt, d.h. dass sie mit dem Vermeidungsverhalten vertraut ist und, wenn möglich, die Quelle einer Interferenz analysieren kann.⁹ Eine solche Analyse macht für die Lehrperson einen kompetenten Umgang mit den aus den Interferenzen entstandenen Fehlern möglich und lässt sie eine andere Fehlerkultur entwickeln. Darüber hinaus sollte Schülern das Phänomen der Interferenz immer wieder deutlich gemacht werden, so dass sie lernen, es ganz bewusst zu vermeiden. Der Umgang mit Interferenzfehlern gehört in das weite Feld des Bewusstmachens von Sprache (**Sprachbewusstheit**). **Bewusstmachen von Interferenzen ist erfolgreicher als das mechanische Einüben sprachrichtiger Laute und Strukturen.**

3.2.2 Input und Interaktion

Wie bei der Behandlung des natürlichen Zweitsprachenerwerbs wollen wir auch für den schulischen L2-Erwerb Input und Interaktion als den Erwerbsprozess beeinflussende Faktoren betrachten. Denn sie stellen ja auch in der Schule Variablen dar, durch welche der Verlauf und die Art des zweitsprachlichen Erwerbsprozesses beeinflusst werden können.

Unsere Frage soll in diesem Kontext lauten:

Welche Rolle spielen Input und Interaktion beim schulischen L2-Erwerb und wie kann man diese Rolle für den Unterricht positiv nutzen?

Die Diskussion um den Input im fremdsprachlichen Klassenzimmer hat sich lange Zeit mit dem Input durch die Lehrperson beschäftigt. Der Begriff **Teacher Talk**, der in diesem Zusammenhang geprägt wurde, kann parallel gesehen werden zu dem von uns eingeführten Begriff **foreigner talk**. Hierunter hatten wir die Sprechweise verstanden, die der Mutter-

⁹ Dies ist für einen deutschen Englischlehrer zweifellos eher möglich, wenn die Muttersprache des die Interferenz bildenden Schülers das Deutsche ist; bei Schülern, die andere Muttersprachen haben, ist dies sehr viel schwieriger. In diesem Zusammenhang sei angedeutet, dass noch nicht mit letzter Sicherheit erforscht worden ist, welche Sprache bei mehrsprachigen Lernern die häufigste Quelle der Interferenz ist, die Muttersprache oder eine erste oder zweite Fremdsprache.

Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus spracherwerbspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

sprachler einer Sprache dem L2-Lerner gegenüber in der Interaktion verwendet. Unter *Teacher Talk* wollen wir die Sprechweise verstehen, die der Fremdsprachenlehrer seinen Schülern gegenüber verwendet. Es gibt eine Reihe von Untersuchungen zum *Teacher Talk*, die ihn als ein *Simplified Register* vergleichbar dem *foreigner talk* charakterisieren.

In Anlehnung an Ellis (1985) fassen wir die wesentlichen Merkmale von *Teacher Talk* zusammen:

(1) Wie beim *foreigner talk* ist die Zahl von formalen Anpassungen auf allen Ebenen recht hoch. Eine Untersuchung hält z.B. fest, dass syntaktische Simplifizierungen auftreten, die dem jeweiligen Sprachniveau der Lerner angepasst sind. In einer anderen Untersuchung wird eine präzise Standardaussprache nachgewiesen; es werden von der Lehrperson auch Wörter benutzt, die einen größeren semantischen Geltungsbereich haben; in der Grammatik reduziert der Lehrer die mittlere Länge seiner sprachlichen Äußerungen (er gebraucht im wesentlichen kürzere Sätze). Die genannten Anpassungen sind den Anpassungen im *foreigner talk* recht ähnlich.

(2) Im Allgemeinen treten ungrammatische Anpassungen nicht auf. Der Grund hierfür liegt wahrscheinlich darin, dass Kommunikationsbedingungen, welche Abweichungen von standardsprachlichen Äußerungen erlauben, im Klassenzimmer nicht auftreten.

(3) Interaktionale Anpassungen treten häufig auf. Dabei ist interessant, dass Anpassungen, die auch das *Motherese* kennzeichnen, besonders häufig sind, z.B. Wiederholungen und Expansionen¹⁰.

Insgesamt lässt sich sagen, dass sich im *Teacher Talk* viele interaktionale Anpassungen finden, die auch für andere *Simplified Registers* charakteristisch sind. Es gibt aber auch Ausnahmen. Nicht nur in amerikanischen und britischen Forschungen sondern auch in Deutschland wurde deutlich gemacht, dass *Teacher Talk* bestimmte Typen von Fragen aufweist, die in anderen vereinfachten Sprachregistern fehlen. Beispiele: "*Are you a student?*" - "*Is the clock on the wall?*" - "*Is this a book?*" Man bezeichnet solche Fragen auch als *display questions*, weil die Antwort auf die Frage allen Beteiligten schon vorher bekannt ist.

Im Gegensatz zum *foreigner talk* ist die Zahl der Interaktionen, die auf Verstehensüberprüfung aus sind, höher, die Zahl der Bestätigungen und der Bitten um Erklärung hingegen beträchtlich geringer. Ellis erklärt dies damit, dass letztere Äußerungen häufig als Feedback nach Lerneräußerungen eingesetzt werden, dass aber Lerneräußerungen im Klassenzimmer sehr viel seltener auftreten, weil Lehrer die Tendenz haben, die Interaktion im Klassenzimmer zu dominieren.

Ellis greift in diesem Zusammenhang noch eine andere interessante Fragestellung auf. Er hält fest, dass die Anpassung an das Lernerniveau für den Lehrer sehr viel schwieriger ist als für den Muttersprachler einer Sprache, der mit einem Zweitsprachlerner kommuniziert. Denn die Lehrperson kommuniziert ja immer mit einer Reihe von Lernern gleichzeitig, mit Lernern, die darüber hinaus einen unterschiedlichen Sprachwissensstand haben. Sie muss ihre Sprechweise also gleichzeitig unterschiedlichen Sprachkompetenzen anpassen. Der Muttersprachler hingegen kommuniziert meist nur mit einem L2-Lerner, er kann dessen Feedback genauestens analysieren und sich darauf einstellen. Der Lehrer erhält Feedback auch nur von wenigen seiner Lerner, sodass seine Anpassungen nicht so präzise erfolgen können wie die des Muttersprachlers. Man darf davon ausgehen, dass die geringeren Möglichkeiten zur Anpassung einen gewissen, allerdings noch nicht abzuschätzenden Einfluss auf den schulischen Zweitsprachenerwerb haben können.

Allgemein aber darf man davon ausgehen, dass der *Teacher Talk* wie der *foreigner talk* beim L2-Erwerb ein nicht zu unterschätzendes Hilfsmittel für den Lerner darstellt. Der durch den Lehrer zur Verfügung gestellte Input unterscheidet sich nur geringfügig vom Input, den der Muttersprachler für den natürlichen L2-Lerner bereitstellt, sodass dieser Input den schulischen Zweitsprachenerwerb wohl nicht in eine andere Richtung lenken dürfte.

¹⁰ Wie die Mutter erweitert die Lehrperson eine Aussage des Lerners (S: *red pullover* – L: *yes, you are wearing a red pullover*)

Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus spracherwerbspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

Neben der vom Lehrer in der Interaktion mit dem Lerner benutzten Sprache kommt dieser auch mit anderen Input-Daten in Berührung. Zum größten Teil handelt es sich dabei um geschriebene Texte, die auf den frühen Stufen des Unterrichts didaktische Texte sind, auf späteren Stufen hingegen authentische Texte. Neben den Texten werden die Lerner in Übungen oft auch mit isolierten Sätzen oder Formen konfrontiert, über technische Medien auch mit gesprochenen authentischen oder nicht authentischen Daten der zweiten Sprache.

Der Einfluss dieses Inputs auf den schulischen L2-Lerner ist bisher kaum untersucht worden. Zwar gibt es im Rahmen der *Interlanguage*-Theorie eine Hypothese von Selinker (1972), die besagt, dass die *Interlanguage* des Lerners auch durch die Struktur des Lehrmaterials beeinflusst wird, aber es gibt keine empirischen Langzeituntersuchungen, welche diese Hypothese belegen. Die wenigen Bemerkungen hierzu, wie z.B. zum Vorherrschen von Verlaufsformen in der *Interlanguage* von Englisch-Lernern, reichen nicht aus, um diese Vermutung zu bestätigen.

Trotzdem erscheint es wichtig, wenigstens kurz über diesen Aspekt nachzudenken. Zunächst einmal gilt es festzuhalten, dass dieser Input sich zumindest zu Beginn des Unterrichts von dem Input unterscheidet, mit dem der natürliche L2-Lerner konfrontiert wird. Der natürliche L2-Lerner kommt zwar auch mit Texten und sonstigen Äußerungen (Fernsehen, Radio) in Berührung, die für ihn neben den Kommunikationspartnern eine wesentliche Input-Quelle darstellen. Dieser Input ist aber in keiner Weise auf den Lerner zugeschnitten, er ist natürlich und dem jeweiligen Sprachwissen des Lerners nicht angepasst. Der schulische L2-Lerner kommt hingegen auch auf dieser Ebene mit einem angepassten Input in Berührung. Die Anpassung bezieht sich auf unterschiedliche Aspekte, einmal das Sprachwissen, zum anderen auf die Themen, die diese Texte und sonstigen Äußerungen abhandeln. Meist steht im Vordergrund die grammatische Anpassung, die über die Jahre des Unterrichts hin einer Progression folgt.

Die Ersteller solcher didaktischer Texte bauen diese Progression meist nach grammatischer Schwierigkeit auf. Grammatisch vermeintlich leichtere Strukturen und Regeln werden vor grammatisch schwierigeren eingeführt und in Texte umgewandelt.

Problematisch ist dieser Ansatz vor allem deshalb, weil es in der Sprachwissenschaft und der Sprachpsychologie bisher **keine eindeutige Definition von grammatischer Schwierigkeit** gibt. Deshalb ist es auch äußerst schwierig, eine Graduierung grammatischer Schwierigkeiten vorzunehmen. Wenn wir uns grammatische Progressionen in Lehrwerken ansehen, müssen wir feststellen, dass diese zwar sehr ähnlich, aber in keiner Weise durch wissenschaftliche Befunde gerechtfertigt sind.

Von Pienemann wird der Vorschlag gemacht, die **natürlichen Erwerbssequenzen zur Grundlage für die Progression von Lehrwerken zu machen.**

Unserer Meinung kann ein solcher Weg **nur** eingeschlagen werden, **wenn wir zunächst mehr über die natürliche Erwerbsabfolge in Erfahrung bringen.** Selbst für das Englische, der hierfür am besten beschriebenen Sprache, haben wir vergleichsweise wenige Daten: wir kennen die Erwerbssequenz für die häufigsten grammatischen Morpheme und für bestimmte grammatische Konstruktionen, wie in Kapitel 2.3 dargestellt wurde. Wir wissen darüber hinaus, dass Muttersprachenlerner und natürliche L2-Lerner ähnliche Abfolgen aufweisen, was diese Elemente anbetrifft, wir müssen aber sehr viel mehr Daten zur Verfügung haben, um dieses Mittel wirklich anwenden zu können.

Über die sprachliche Interaktion im Klassenzimmer (in der fremden Sprache) gibt es seit dem bahnbrechenden Buch von Sinclair/Coulthard (1975) eine Reihe interessanter Untersuchungen. Sie beruhen vor allem auf der Analyse von Diskursstrukturen im schulischen L2-Erwerb und konzentrierten sich auf die Beschäftigung mit dem so genannten **Drei-Phasen-Diskurs**, wie er im Fremdsprachenunterricht besonders häufig ist, wenn der Lehrer im Mittelpunkt des Geschehens steht. Ein Drei-Phasen-Diskurs besteht aus einer Struktur, in welcher der Lehrer initiiert, der Schüler antwortet und der Lehrer Feedback bereitstellt.

Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus spracherwerbspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

Beispiel:

*Teacher: Is the clock on the wall? **Initiates***

*Pupil: Yes, the clock is on the wall. **Responds***

*Teacher: Good, the clock is on the wall. **Feedback***

In der englischen Literatur wird diese Form des Diskurses auch als **IRF** bezeichnet. Als häufigste Diskursform im Klassenzimmer tritt sie nicht nur im schulischen L2-Erwerb auf, sondern auch in jeder Art von inhaltsbezogenem Unterricht, wenn immer der Lehrer den Unterrichtsinhalt und die Unterrichtsabfolge zu kontrollieren sucht.

Der Lehrer versucht, das Wissen, das er besitzt und das seiner Meinung nach der Lerner nicht hat, weiterzugeben, und gleichzeitig seine soziale Rolle als Kontrolleur allen Verhaltens im Klassenzimmer zu verstärken.

Aus diesen Überlegungen wird deutlich, dass der Diskurs in einem Fremdsprachenunterricht, der vor allem auf den Lehrer bezogen ist, sich von natürlichen Diskursstrukturen beträchtlich unterscheidet, diese sogar verzerrt.

Auf dieses Dilemma verweisen auch Sinclair & Brazil (1982):

“The pupils have a very restricted range of verbal functions to perform. They rarely initiate, and never follow-up. Most of their verbal activity is response, and normally confined strictly to the terms of the initiation.”

Die L2-Forschung ist also der Meinung, dass die im Klassenzimmer beobachtbaren restringierten Diskursstrukturen auch eine **restringierte Kompetenz des Lerners zur Folge hat**. Allerdings verweist **Ellis** (1984, 1985) darauf, dass in einem nicht nur auf den Lehrer bezogenen Unterricht auch andere Diskursformen auftreten, die den Sprachlernprozess in stärkerem Maße fördern.

Dies scheint ein Hinweis darauf zu sein, wie wichtig es ist, andere Kommunikationskonstellationen (Gruppenarbeit, Paar-Arbeit) einzubringen.

Die Darstellung von Input und Interaktion als Faktoren, welche die lernersprachliche Entwicklung auch im schulischen Klassenzimmer beeinflussen, hat gezeigt, dass die Erkenntnisse der L2-Forschung durchaus relevant **für die Gestaltung des schulischen Klassenzimmers sind**.

Besonders bedeutsam erscheinen die folgenden Aspekte:

1. Es ist notwendig, das **Konzept der Authentizität** im Kontext der im Klassenzimmer verwendeten Materialien zu beherrzigen. Konstruierte Materialien, die auf pragmatischer oder gar grammatischer Progression beruhen, bewirken nicht die Lernprozesse, die authentische Materialien bewirken.
2. Es ist erforderlich, das Konzept der Authentizität auch auf die **Authentizität der Interaktion** auszudehnen. Sowohl der *Teacher Talk* als auch die traditionellen IRF-Formen der Interaktion bewirken nur geringe Lernfortschritte im schulischen Klassenzimmer. Zwar hilft es, wenn Lehrer ihre Äußerungen vereinfachen wie dies auch im *Motherese* und im *Foreigner talk* beobachtet werden kann; es darf allerdings keine „Kunstsprache“ entstehen, die eine Verständigung über das Klassenzimmer hinaus nicht möglich machen.
3. **Natürliche, authentische und zielgerichtete Interaktionen** lassen sprachliche Strukturen wie die unsäglichen Fragestrukturen, die von der L2-Forschung in traditionellen Klassenzimmern immer wieder vorgefunden werden, nicht zustande kommen.

Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus spracherwerbspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

3.2.3 Die kognitive Ausstattung des L2-Lerners

Wir hatten in 2.2.3 im entsprechenden Abschnitt vor allem auf zwei Aspekte abgehoben, einmal auf die **Anlage zum Sprachenlernen** und um anderen auf die **Strategien, welche L2-Lerner einsetzen, um Sprache zu lernen**.

Wir wollen dies auch hier tun und unsere Überlegungen in die folgende Fragestellung einbinden:

Inwiefern kann man Sprachlernanlagen und Strategien, die der L2-Lerner auch in seiner Rolle als schulischer L2-Lerner zur Verfügung hat, für den Unterricht nutzen?

Die Untersuchungen, die im Hinblick auf die Entwicklung grammatischer Phänomene im schulischen L2-Erwerb gewonnen wurden, bestätigen die Untersuchungen aus dem natürlichen Erwerb. Sowohl die Informanten einer Untersuchung von Felix (1990) als auch Informanten von Ellis produzieren Negativkonstruktionen, die mit muttersprachlichen und L2-Daten natürlicher Provenienz vergleichbar sind. Den von Felix (1990) beobachteten Schülern wurde die Negation zunächst als einfaches *no* in elliptischen Sätzen vermittelt (z.B. *no, it isn't*). Die Lerner hatten keine Schwierigkeiten, dieses *no* als externes Negationsmerkmal zu benutzen, konnten aber trotz häufiger Drillübungen bis zum Ende des dritten Monats des Beobachtungszeitraums selbst keine affirmativen oder negativen elliptischen Sätze gebrauchen. (Beispiele: *no, I can*, aber nicht: *no, it isn't*) Bei der Verwendung der Umschreibung mit *to do*, die sehr ausführlich im Unterricht behandelt wird, zeigten sich die Lerner trotz intensiven Übens lange Zeit nicht in der Lage, die Formen *don't* und *doesn't* angemessen zu verwenden. Dies war bereits als für natürlichen Zweitspracherwerb charakteristisches Moment herausgehoben worden.

Die Untersuchung von Felix zeigt also, dass die schulische grammatische Entwicklung in wesentlichen Merkmalen der natürlichen L2-Entwicklung ähnlich ist, zumindest was den Bereich der Negation anbetrifft. Trotzdem gibt es bei ihm aber auch Daten, die auf Unterschiede verweisen. Es zeigte sich nämlich, dass im Gegensatz zu frühen natürlichen L2-Produktionen der größte Teil der von ihm gesammelten Äußerungen korrekte Bildungen darstellt.

Ellis schließt aus den Daten von Felix, dass beim schulischen Zweitspracherwerb zwei Arten von mentalen Prozessen deutlich werden, solchen, die auch im natürlichen L2-Erwerb beobachtbar sind, und **solchen, die aus der Betonung der sprachlichen Form im Unterricht resultieren**. Da Felix jedoch nicht mit kommunikativen Daten arbeitet, ist es nicht möglich zu beurteilen, ob das formal Gelernte auch tatsächlich in der Kommunikation angewandt wird, d.h. also eine grammatische Entwicklung andeutet. Die Daten von Ellis zu Negativkonstruktionen wurden nur in natürlichen Kommunikationssituationen – allerdings im Klassenzimmer – erhoben. Seine Daten weisen eine Entwicklungssequenz auf, die mit dem L1-Erwerb und dem natürlichen L2-Erwerb fast identisch ist. (Beispiele: Stufe I: *red no, no sir finish*; Stufe II: *is not pull it out, I'm no drawing*; Stufe III: *this man can't read*). Dies ist der Fall, **obwohl die Lerner vorher sehr intensiv mit den grammatischen Aspekten von Negationskonstruktionen vertraut gemacht wurden und diese auch im Unterricht geübt hatten**.¹¹

Zu Strategien und Prozessen gibt es eine große Anzahl von Untersuchungen, die allerdings zum größten Teil Lernstrategien gewidmet sind und stärker aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik argumentieren. Allerdings hat Mißler (1999) ein spracherwerbspsychologisch fundiertes Konzept der Lernstrategie herausarbeiten können, das auf empirischen Untersuchungen schulischer L2-Lerner basierte. **Sie definiert Lernstrategien wie folgt:**

„Lernstrategien werden als multidimensionales Konstrukt verstanden, d.h. es sind u.a. kognitive, metakognitive, affektive und soziale Aspekte beteiligt. Der Lerner sucht aus seinem Repertoire an Lernstrategien diejenigen aus, die er für das Erreichen eines bestimmten Ziels, d.h. für das Lösen einer zu bewältigenden Aufgabe, für angemessen hält.“ (Mißler 1999:122)

¹¹ vgl. dazu die Geschichte von David Nunan zitiert in: Legutke, M./ Müller-Hartmann, A./Schocker von Ditfurth, M. (2009): *Teaching English in the Primary School*. Stuttgart: Klett Lerntraining S. 24



Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus sprachlerwerbspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

Zu den **Kommunikationsstrategien** gibt es für den schulischen L2-Erwerb eine Vielzahl von Untersuchungen, deren Ergebnisse die Besonderheit des Lernraums Schule widerspiegeln. Es fällt bei den Ergebnissen auf, dass der Großteil der vorgefundenen Strategien **Lehrerstrategien** sind, die sich auf **error correction, turn-taking, questions (genuine or display questions)** beziehen. **Ellis** (1994) bezeichnet das gesamte Forschungsfeld auch als *classroom discourse* und bindet es weitgehend in den Bereich ein, den wir als Interaktion im Klassenzimmer bereits behandelt haben.

Die für die natürliche L2-Forschung so wichtigen Kommunikationsstrategien, die als zentrales Element des Lernprozesses verstanden werden, **werden im schulischen Klassenzimmer kaum vorgefunden.**

Dies hängt allerdings wiederum mit der Art der Interaktion zusammen, die weitgehend vom Lehrer bestimmt wird und **bedeutet nicht, dass man auf eine Auseinandersetzung mit ihnen im schulischen Klassenzimmer verzichten sollte.**

Zur Relevanz der Erkenntnisse der L2-Forschung für das fremdsprachliche Klassenzimmer in diesem Bereich lassen sich folgende **Schlussfolgerungen** ziehen:

1. Wie schon bei der Behandlung von Input und Interaktion wird auch in den Forschungen zu den Anlagen deutlich, dass der so genannte **built-in syllabus** Sprachlernprozesse steuert, d.h. also den Erwerb von bestimmten grammatischen Items unabhängig von Input und Interaktion, aber auch unabhängig von den Lernanstrengungen der Lehrperson gestaltet. Für den Englischunterricht bedeutet dies, dass die Lehrperson Abweichungen von der sprachlichen Norm **nicht sanktionieren sollte**, d.h. also vorsichtiger mit Fehlern umgehen sollte, als dies gemeinhin der Fall ist.
2. Die L2-Forschung macht die Bedeutung von Lern- und vor allem von Kommunikationsstrategien auch für den Unterricht deutlich. Gerade die Kommunikationsstrategien sind bisher im Unterricht immer im Hintergrund geblieben.¹² Für die Entwicklung eines angemessenen kommunikativen Repertoires sollten sie stärker in den Vordergrund gerückt werden.

3.2.4 Unterschiede zwischen Lernern

Zu den Unterschieden zwischen den Lernern, die auf Motivation, Einstellungen und Haltungen, kognitiven Faktoren und dem Alter beruhen, hat die L2-Forschung naturgemäß keine nur auf den schulischen L2-Erwerb gerichteten Untersuchungen vorgenommen.

Unsere Frage lautet:

Welche Auswirkungen hat der Lernertyp auf den schulischen L2-Erwerb und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den Unterricht?

Die Beantwortung dieser Frage kann sich also direkt auf die in 2.2.4 gemachten Ausführungen beziehen.

Motivation und Haltungen:

Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass auf lange Sicht der Erhalt der Motivation für den Erwerb einer Fremdsprache im schulischen Klassenzimmer schwierig ist. Zwar kommen die Schüler in der Grundschule hoch motiviert in den Unterricht, wobei ihre Motivation zunächst weitgehend integrativ ist und in hohem Grade auf Neugier beruht. In einem traditionell geführten Unterricht baut sich diese Motivation sehr schnell ab, entwickelt sich bestenfalls zu einer instrumentellen Motivation und verschwindet im Verlauf der weiterführenden Schule völlig.

Um Schüler auch während der Schulzeit für das Lernen einer Fremdsprache zu motivieren, ist es erforderlich, den Unterricht so zu gestalten, dass sie ein genuines Interesse an ihm

¹² Das hat u.a. auch die „Evening-Studie“ (EValuation ENGLISH IN der Grundschule) des Schulministeriums NRW gezeigt. vgl. **Modul 2: Lehrplan**

Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus spracherwerbspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

haben, dass sie die Notwendigkeit erkennen lernen, in einer anderen Sprache kommunizieren zu können und dass ihr Interesse an anderen Kulturen geweckt wird.

Dies kann nur geschehen, wenn bei den Schülern positive Haltungen im Hinblick auf die neue Kultur aufgebaut werden. Dabei ist nicht nur die Schule, sondern es sind auch die Eltern gefragt. Eltern, die der Zielsprachlichen Kultur gegenüber negativ eingestellt sind oder kein Interesse an ihr zeigen, werden bei ihren Kindern auch kein Interesse am Erwerb der Zielsprache erwecken. Auch die Haltung, immer wieder die Schwierigkeiten zu betonen, die mit dem Lernen einer Sprache verbunden sind, führt bei den Kindern nur zu geringer Motivation, sich um den Spracherwerb zu bemühen.¹³

Der so genannten **Sprachbegabung**, deren wissenschaftlicher Stellenwert in Frage steht, ebenso wie den **Persönlichkeitsmerkmalen** (extrovertiert vs. introvertiert, Empathie) sollte in unterrichtlichen Kontexten durch **größtmögliche Differenzierung** Rechnung getragen werden, um auf diese Weise die besonderen Stärken des einzelnen Schülers zu entwickeln.

Über das **Alter** soll in diesem Kontext keine Aussage gemacht werden. Es steht außer Zweifel und wird ja auch in anderen Modulen immer wieder betont, dass der Unterricht für Lerner unterschiedlicher Alterstufen methodisch-didaktisch unterschiedlich gestaltet werden sollte. Die Methodik des Grundschulunterrichts ist zweifellos eine andere als eine Methodik, die sich an Heranwachsende und Erwachsene richtet.

3.2.5 Theorien zum L2-Erwerb

Wir hatten im letzten Abschnitt des vergangenen Kapitels bereits darauf hingewiesen, dass in der L2-Forschung heute vor allem die Interaktionshypothese im Vordergrund steht, wenn es darum geht, den L2-Erwerb zu erklären. Auch in diesem Abschnitt wird vor allem auf diese Hypothese zu verweisen sein:

Unsere Frage soll lauten:

Wie beeinflussen die Theorien des L2-Erwerbs den schulischen L2-Erwerb?

Zunächst einmal ist darauf hinzuweisen, dass fast alle in den letzten 40 Jahren entwickelten Spracherwerbtheorien den schulischen L2-Erwerb mehr oder weniger stark beeinflusst haben. Die Kontrastivhypothese, auf die wir nicht direkt eingegangen sind, war z.B. die Theorie, die den audiolingualen Fremdsprachenunterricht der sechziger und siebziger Jahre beeinflusst hat. Die Identitätshypothese war mit verantwortlich für die Entwicklung eines grammatikfokussierten Unterrichts, in dem es vor allem um das Erlernen von Regeln ging. Die **Interaktionshypothese** findet ihre Entsprechung im **kommunikativen Unterricht** in all seinen Schattierungen und Modifikationen.

Wenn **Interaktion den Zweitsprachenerwerb befördert**, wie das die Interaktionshypothese überzeugend nachgewiesen hat, dann gilt es auch im Fremdsprachenunterricht **so viel wie möglich zu kommunizieren und zu interagieren**, um auch dort diese Prozesse in Bewegung zu setzen. Wenn man darüber hinaus noch Überlegungen moderner lernpsychologischer Richtungen (kognitive Theorie, Handlungstheorie) mit in diese Theorie einfließen lässt, dann entsteht eine neue Spracherwerbtheorie für den L2-Erwerb, die unter dem Stichwort **Handlungsorientierung bzw. Inhaltsorientierung** heute schon in fortschrittlichen Schulen in der Praxis erprobt wird und in der Grundschule vor dem Hintergrund des neuen Lehrplans bald überall praktiziert werden sollte.

¹³ Hier kommt der Schule die schwierige Aufgabe zu, nach Möglichkeit die Benachteiligung der Kinder mit bildungsarmen Elternhäusern auszugleichen.

Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus sprachenerwerbspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

4. Literatur

Bennett-Kastor, T. (1988): *Analyzing Children's Language: Methods and Theories*. Oxford: Basil Blackwell

Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press

Duda, R. & Riley, P. (1990) (eds.): *Learning Styles*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy

Dulay, H. & Burt, M. (1973): "Should we teach children syntax?". *Language Learning* 23, 245-58

Ellis, R. (1984): *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon Press

Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press

Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Faerch, C. & Kasper, G. (1980): "Processes in foreign language learning and communication". *Interlanguage Studies Bulletin* 5, 47-118

Faerch, C. & Kasper G. (eds.) (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman

Faerch, C. & Kasper, G. (eds.)(1984): *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters

Felix, S. (1980): "Interference, interlanguage and related issues". In: Felix, S. (ed.): *Second Language Development*. Tübingen: Gunter Narr

Guiora, A., Brannon, R. & Dull C. (1972): "Empathy and second language learning". *Language Learning* 22, 111-30

Krashen, S.D. (1973): "Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence". *Language Learning* 23, 63-74

Lambert, W.E., Gardner, R.C., Barik, H.C. & Tunstall, K. (1963): "Attitudinal and cognitive aspects of intensive study of a second language". *Journal of Abnormal and Social Psychology* 66. 358-68

Lenneberg, E. (1967): *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Son

Littlewood, W. (1984): *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: CUP

Mißler, B. (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien: Eine Empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.

Ringbom, H. (1987): *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters

Schachter, J. (1974): "An error in error analysis". *Language Learning* 24, 205-14

Selinker, L. (1972): "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-30



Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus sprachenerwerbspsychologischer Sicht (Prof. Dr. Dieter Wolff)

Sinclair, J. & Brazil, D. (1982): *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press

Sinclair, J. & Coulthard (1975): *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

Skehan, P. (1989): *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold

Wode, H. (1976): "Development sequences in naturalistic L2 acquisition". *Working Papers on Bilingualism* 11, 1-13

Wode, H. (1981): *Learning a Second Language: An Integrated View of Language Acquisition*. Tübingen: Narr