Überlegungen zur Erhebung zielorientierter rezeptionsspezifischer Aneignungsprozesse in DaF

Sabine Hoffmann (*Cosenza*)

In dem vorliegenden Beitrag sollen die methodologisch-methodischen Aspekte der Fremdsprachenerwerbsforschung für das Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache beleuchtet und anschließend an empirischen Daten exemplifiziert werden.

1. Methodologische Fragestellungen der Fremdsprachen(erwerbs)forschung

Methoden – quantitative wie qualitative – haben dem Gegenstand angemessen zu sein (vgl. u.a. Grotjahn 2006: 247); daran misst sich die Aussagekraft der gewonnenen Daten und ihr Erkenntniswert. Doch bei dem Kriterium der Angemessenheit handelt es sich keinesfalls um eine eindeutige und allgemeingültige Größe, denn darüber, was angemessen ist, entscheiden zunächst einmal erkenntnistheoretische Vorannahmen, die den Zugang des Forschenden auf den Gegenstand nachhaltig bestimmen und sein Interesse lenken (vgl. Moser 2003: 26). So bedingt z.B. die kognitivistische Auffassung des «Menschen als ein Ziele und Pläne verfolgendes adaptives, d.h. lernfähiges System» (Grotjahn 2005: 31) eine andere Annäherung an den Gegenstand als eine neurowissenschaftlich orientierte Position, nach der mentales Geschehen auf physiologische Prozesse zurückgeht, d.h., durch sie hervorgerufen wird. Völlig anders wiederum stellt sich der Subjekt-Objekt-Bezug dar, wenn er – wie im Radikalen Konstruktivismus – von der Ontologie des Gegenstandes absieht und Realität mit individuellen Wirklichkeitskonstruktionen gleichsetzt. Offensichtlich sind der Gegenstandsbestimmung Problemstellungen vorangestellt, die bereits den Gegenstand interpretieren und damit methodische Konsequenzen nach sich ziehen.

Auch der Gegenstand weist verschiedene Merkmale auf, die je nach Perspektive auf das Geschehen stärker in den Mittelpunkt rücken oder nachrangig behandelt werden. Für das „Lernen von Fremdsprachen" greift Grotjahn (2006: 248f) folgende sechs Eigenschaften heraus:

> 1. Fremdsprachenlernen ist ein durch eine Vielzahl interdependenter Faktoren konstituierter, mehrdimensionaler Wirklichkeitsbereich (Merkmal der Faktorenkomplexion). […]
> 2. Fremdsprachenlernen ist ein soziales, an bestimmte Institutionen (z.B. Schule) und politische Systeme gebundenes Phänomen, das durch explizite und implizite (gesellschaftspolitische) Normen, wie z.B. Lehrziele oder allgemeine Wertvorstellungen, bedingt ist. […]
> 3. Konkret ablaufender Fremdsprachenunterricht manifestiert sich auf zumindest drei Ebenen: a) als in einem Zeitabschnitt beobachtbarer Prozess; b) als zu einem Zeitpunkt vorliegendes Resultat (Produkt) beobachtbarer Prozesse; c) als beobachtbares Resultat nicht-beobachtbarer, individueller, mentaler Prozesse. […]
> 4. Verlauf und Erfolg des Fremdsprachenlernens hängen von den subjektiven und impliziten Theorien der Lernenden und Lehrenden u.a. vom Lehrgegenstand Sprache und von sich selbst als Lernenden bzw. Lehrenden ab. […]
> 5. Fremdsprachenlernen ist ein in hohem Maße diskontinuierlicher und individueller Prozess, in dem es u.a. zu Rückschritten, Restrukturierungen, Stabilisierungen (z.B. in Form von Plateaubildungen und Fossilisierungen) und Instabilitäten kommt. […]

6. Annahmen über die untersuchten Personen (Subjektmodelle/ Menschenbildannahmen)[1].

Je gezielter nun die oben genannten Charakteristiken in der Methodenwahl Berücksichtigung finden, desto erkenntnisträchtiger werden folglich die daraus hervorgehenden Daten. An der Beschaffenheit des Gegenstandes knüpfen sich allerdings keine Hinweise auf die einzusetzenden Verfahren, denn wie etwas methodisch zu erfassen ist, hängt – neben den bereits oben erwähnten erkenntnistheoretischen Vorannahmen – von dem theoretischen Ansatz ab, vor dessen Hintergrund der Gegenstand abgebildet wird und auf den der Forscher im Sinne seines Forschungsinteresses zurückgreift. Überlegungen dieser Art schränken u.a. in Anlehnung an Kelle/ Kluge (2010; vgl. auch Grotjahn 2006: 256) das besonders für die qualitative Forschung deklarierte „Prinzip der Offenheit" ein[2] und setzen dem eine reflektierte Selektivität des Wahrnehmens und Denkens entgegen, wie sie auch im Einklang mit neurowissenschaftlichen Befunden Teil zeitgenössischer Erkenntnistheorien ist (vgl. u.a. Lenk 2004) und im Gegensatz zum induktivistischen Vorgehen der *Grounded Theory*[3] steht:

> Neue wissenschaftliche Ideen entstehen also aus einer Kombination von altem Wissen und neuer Erfahrung. […] Neue Erklärungen überraschender Ereignisse sind stets nur bis zu einem gewissen Grad originell, stets enthalten sie auch Elemente der bisherigen Wissensbestände. (Kelle/ Kluge 2010: 26)

Theoretische Konzepte liefern somit den Filter, durch den die Phänomene wahrgenommen und beschrieben werden, zudem auch eine Hilfe, «unerwartete Befunde theoretisch einzuordnen» (Kelle/ Kluge 2010: 32). Sie bergen aber sicherlich auch die Gefahr der Voreingenommenheit und der daraus resultierenden Verzerrungen. Um dieses Risiko zu verringern, rät Moser (2003: 38), «sich bis zu einem gewissen Grad seinem Gegenstand zu überlassen und seine Vorannahmen nicht zu forcieren». Auch Steinkes (1999, 2005: 323ff)[4] für die Sozialwissenschaften ausgearbeiteten Kernkriterien, an denen sich auch die qualitativen Studien in der Fremdsprachendidaktik zunehmend orientieren: Intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation des Forschungsprozesses, Empirische Verankerung, Limitation, Kohärenz, Relevanz und Reflektierte Subjektivität tragen zu einer Hinterfragung des eigenen Vorgehens bei. Ein weiteres Verfahren zur Vermeidung einer prädominanten theoretischen Vorbelastung stellen die diversen Typen von Triangulation (s.u.) dar. Abschließend ist zu unterstreichen, dass Vorannahmen sowie theoretischer Ansatz explizit zu machen sind, da sonst die methodischen Entscheidungen unbegründet erscheinen.

2. Methodische Herausforderungen an die DaF-Forschung

Bei der Erforschung des Fremdsprachenerwerbs reicht es allerdings nicht aus, die genannten (oder auch weitere) Merkmale zu berücksichtigen und dementsprechend zu erfassen. Da es sich bei dem Gegenstand um ein «dynamisches Konstrukt» (Norris/ Ortega 2003: 733) handelt, bei dem sich

[1] Es handelt sich hierbei um Menschen- bzw. Weltbilder, die Grotjahn (2005: 26) in Anlehnung an Erb (1997) als Subjektmodelle bezeichnet und die als solche weder verifizierbar noch falsifizierbar sind.

[2] Für Schocker-von Ditfurth zählt der Forschende zwar zu den Prämissen des Forschungsdesigns, doch soll «der Einfluss der Forscherin möglichst gering gehalten werden, damit dem Prinzip der Offenheit so weit wie möglich entsprochen werden kann» (Schocker-v. Ditfurth 2001: 101).

[3] Eine Auseinandersetzung mit Methoden qualitativer Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Italien und mit besonderer Berücksichtigung der *Grounded Theory* bietet der jüngst erschienene Band von Baumann (2009).

[4] Steinke rückt bereits 1999 vom Prinzip der Offenheit ab: «Völlige Offenheit ist dabei [bei nicht-standardisierten Verfahren, S.H.] weder erreichbar, noch das Ziel. Es erfolgt zwar keine zu starke Festlegung der Themen durch das Untersuchungsdesign, aber die Offenheit ist dennoch begrenzt durch die Interaktionssituation während der Erhebung und biographische Fakten» (Steinke 1999: 36).

verschiedene Ebenen miteinander verschränken (s.o. Punkt 3), kann nur die Synergie von Methoden Material garantieren, dessen Dichte und Aussagekraft sich darüber misst, inwieweit das Ineinandergreifen von Verfahren gelingt.
Um Lernprozesse im gesteuerten Fremdsprachenerwerb zu untersuchen, hat man also verschiedene Wege zu wählen, die einmal sich im Unterricht manifestierende Prozesse aufzeichnen, um diese mit entsprechenden Methoden zu verbinden, die mentale Abläufe offen legen, wobei der Begriff „mental" eine Verkürzung darstellt und in den letzten Jahren im Zuge der sich etablierenden Emotionswissenschaften durch „emotional" und „motivational" ergänzt wurde (vgl. Hoffmann 2009). Diese Lernverläufe müssen wiederum ins Verhältnis zu den erreichten Lernergebnissen gesetzt werden. Den Zusammenhang beider empirisch zu belegen, darin sieht Riemer eine grundsätzliche Herausforderung an die Fremdsprachenforschung (Riemer 2007: 450).
Das Lerngeschehen zu beschreiben gehört zu den Aufgaben der Unterrichtsforschung (vgl. Diegritz/ Fürst 1999). Wie im Rahmen derartiger Handlungsforschung wird auch für die Fremdsprachen zunehmend auf Videographien zurückgegriffen und sich darüber Daten einer externen Beobachtung verschafft (vgl. Aguado et al. 2010), was den erheblichen Vorteil besitzt, all das einzufangen, was im Unterricht verbal und nonverbal zwischen Lehrern und Schülern und Schülern untereinander abläuft. Auf diese Weise entsteht ein umfangreiches und vielseitiges Datenmaterial. Der Nachteil dieses Vorgehens ist, dass es im Vergleich zu anderen invasiver und recht arbeitsaufwändig ist, allerdings reduzieren sich beide Aspekte durch die wachsende Perfektionierung der Technik.

Mentale, emotionale und motivationale Prozesse sind über intro- und retrospektive Interviews oder Lautdenkprotokolle (u.a. Aguado 2004), Tagebücher (Stork 2010) oder auch Legetechniken (z.B. Schmelter 2004) aufzudecken. Diese Verfahren bedienen sich der Sprache als Medium und greifen damit vor allem das auf, was den Filter des Bewusstseins willentlich und unwillentlich durchlaufen hat.

Lernergebnisse werden gewöhnlich über Testverfahren ermittelt. Die Frage, inwieweit standardisierte Tests der vorliegenden Perspektive überhaupt gerecht werden, d.h., wie unterschiedliche Stufen von Lernprozessen gemessen werden können, reicht bis in die Entwicklung von Testverfahren hinein (Shohamy 2000: 546f). Im Bereich von Mehrsprachigkeit erweitert sich das Problemfeld um die Frage, wie *Interlanguage*-Kenntnisse zu ermitteln sind.

Um den beschriebenen Ansprüchen zu begegnen, wird in Deutsch als Fremdsprache zunehmend das Prinzip der Triangulation eingesetzt (vgl. u.a. Riemer 2000). Allerdings genügt die Kombination von Verfahren allein nicht, sie muss in der Forschungsanlage selbst begründet sein. So hat auch dargelegt zu werden, ob die erhobenen Daten sich gegenseitig bestätigen bzw. ergänzen oder ob Divergenzen der Hypothesenbildung dienen (Grotjahn 2006: 260). Triangulation ist kein Patentrezept an sich, sondern hat auf den Gegenstand maßgeschneidert zu sein (Kluge/ Kelle 2010: 78), wobei es weniger auf die Wahl der Methoden ankommt oder gar auf ihre Anzahl als auf die Qualität der Triangulierung, d.h., wie gut die gewählten Methoden ineinander verzahnt sind. Dies reicht auch wesentlich in die Phase der Aufarbeitung der Daten hinein. Die Kodierung hat nämlich methodenübergreifend zu erfolgen, sodass die Kategorienbildung die Verbindung zwischen den zu ermittelnden Lernebenen weiter strafft.

Zum Schluss sei darauf verwiesen, dass sich die Deutsch als Fremdsprache-Forschung relativ schwer tut, den Blick über den Zaun in den Garten der Bezugswissenschaften zu werfen. Die *Second Language Acquisition*-Forschung holt seit langem die methodischen Vorsprünge der Sozial- und Erziehungswissenschaften, sowie der Lernpsychologie und der Kognitionswissenschaften auf. Hier soll nicht für eine blinde Übernahme von Methoden plädiert werden, sondern für eine interdisziplinär angelegte Forschung und einen kreativen Umgang mit den unterschiedlichen Verfahren. Allerdings koppelt sich daran eine weitere Herausforderung, nämlich die Implementierung von Ausbildungsmodulen in Forschungsmethoden. Wer nicht über einen gut

ausgestatteten Instrumentenkoffer verfügt, kann – wie beispielsweise Riemer (2007) oder auch Rösler (2004) richtigerweise mahnen – auch keine hochwertige Forschung garantieren.[5]

3. Forschungsprojekt

3.1. Der theoretische Rahmen

Das Forschungsprojekt, anhand dessen im Folgenden die Methodenwahl erörtert werden soll, zielt auf die Erhebung der Rolle des Bewusstseins beim Erlernen von Deutsch als Fremdsprache bei italienischen Lernenden, die Deutsch meist nach Englisch als zweite oder dritte Sprache gewählt haben. Derartige Prozesse zeichnen sich durch einen verstärkt bewussten und interessenorientierten Zugang aus (vgl. u.a. Neuner/ Hufeisen 2001). Vor dem Hintergrund neurowissenschaftlicher und lernpsychologischer Erkenntnisse wird der Bewusstseinsbegriff als kognitiv-emotional definiert; des Weiteren bindet das zugrunde gelegte Motivationskonstrukt in Anlehnung an die Interessenforschung stärker den Gegenstand ein. In den letzten Jahren sind Fremdsprachenlernprozesse bereits mit Handlungsmodellen aus der Motivationsforschung verbunden worden, z.B. von Dörnyei (2000, 2001: 85ff., Dörnyei/ Otto 1998) oder Riemer (2006, 2010) – allerdings nicht mit Fokus auf bewusste Lernvorgänge. Diese Perspektive setzt voraus, in der diesbezüglichen Diskussion in der Fremdsprachenforschung einen Ansatz zu vertreten, nach dem explizites Lernen und Wissen, zumindest potenziell, zu fremdsprachlichem Können führt, was allerdings nicht zwingend Automatisierung bedeutet (vgl. Portmann-Tselikas 2003) und in keinster Weise vor-, teil-, und unbewusste Lernprozesse ausschließt. Diese laufen grundsätzlich im Zusammenspiel ab, wobei die Gewichtung nicht nur vom Lerngegenstand, sondern auch von individuellen Faktoren und dem Handlungskontext abhängig ist. Die Auseinandersetzung mit dem Thema erfolgt im Rahmen subjektwissenschaftlicher Theorien, die in Anlehnung an Leontjew vom Gegenstand in seinem unabhängigen In-der-Welt-Sein ausgehen (Leontjew 1977: 132), auf die das Individuum in der Tätigkeit einwirkt und den (Lern-)Gegenstand damit für sich zugänglich macht.

3.2. Forschungsdesign

Die beiden Fälle, die nun die oben dargelegten Überlegungen exemplifizieren sollen, stammen aus der Pilotstudie zu dem genannten Forschungsunternehmen. Die Untersuchung wird am Goethe-Institut Palermo in zwei B1-Kursen durchgeführt (max. 10 Teilnehmer, vorwiegend Studierende). Die Pilotstudie fand von April bis Juni 2010 statt, die Hauptstudie ist von Oktober 2010–April 2011 geplant. Zur Erhebung der Daten wird zunächst in beiden Gruppen ein Fragebogen zum Lerninteresse eingesetzt und anschließend ein Sprachstandtest in der Teilkompetenz durchgeführt, die als primäres Lernziel genannt wird. In der Experimentalgruppe erfolgt zusätzlich die Sprachlernberatung (vgl. Hoffmann, 2011). In dieser Gruppe werden die Lernenden auch zur Führung von Lerntagebüchern aufgefordert und der Unterricht durch Video aufgezeichnet. Am Ende des Kurses und erneut einen Monat danach wird der Sprachstandtest in beiden Gruppen wiederholt. In der Experimentalgruppe erfolgt auch ein Experteninterview.

[5] Häufig wird in der Fremdsprachenforschung auf qualitative Designs zurückgegriffen, weil heuristische Vorgehen vor dem Hintergrund germanistischer Studien naheliegend sind, während kein direkter Zugang zu quantitativen Verfahren besteht, die daher häufig a priori herausfallen.

3.3. Fallstudien

Bei dem Fallbeispiel aus der Experimentalgruppe handelt es sich um einen Post-Doc-Stipendiaten, der wie folgt sein primäres Lernziel definiert:

> Vorrei imparare il linguaggio settoriale del mio campo di studi. Al primo posto metterei la capacità di leggere e capire in modo chiaro i testi scientifici in lingua tedesca. All'ultimo metterei la conoscenza della lingua informale usata tutti giorni. Il motivo risiede nel fatto che sono interessato al tedesco come lingua scientifica e di cultura.

Der junge Mann verfügt über sehr gute Englischkenntnisse. In der ersten Lernberatung (27.4.2010) wird mehrmals der Rückgriff auf das Englische als vorherrschende Strategie zur Entschlüsselung von Wortbedeutungen genannt[6]:

> […] io certe parole in tedesco non le conosco ma le conosco in inglese, quindi la parola tedesca è simile all'inglese e quindi conoscendo il significato in inglese riesco ad arrivare al significato in tedesco […] quindi la somiglianza propria di parola. (D1/St1/E)

Analogieschlüsse aus dem Englischen werden auch im Tagebuch vermerkt (29.4.2010). Dagegen helfen bei der Syntax Lateinkenntnisse: «La sintattica tedesca la trovo molto simile a quella in latino.» (D1/St1/L) Das Regelwissen im Lateinischen interferiert aber auch negativ, z.B. bei der irrtümlichen Zuordnung der Kasusmarkierung „m" zum Akkusativ (D2/St1/L). Das Verständnis einzelner Ausdrücke erfolgt außerdem auf der Grundlage der Fachsprache. Laut Dario ist es «un linguaggio tecnico settoriale», das Vorwissen stellt und das Textverständnis erleichtert. Mehrmals bestätigt er diese Erfahrung.
Schon gleich am Anfang des ersten Gesprächs und mit Nachdruck fügt der Lernende bezüglich seines im Fragebogen genannten Lerninteresses Folgendes hinzu:

> Devo devo comunque precisare che dopo un soggiorno in Germania, precisamente a Friburgo lo scorso anno, il mio interesse si è ulteriormente rafforzato, ma non soltanto per la conoscenza dei testi di antichistica, ma anche per la cultura tedesca e infatti vorrei, mi piacerebbe anche trascorrere un periodo di studi in Germania […]. (D1/I1)

Auch im zweiten Gespräch wird entschieden von einer Änderung des ursprünglichen Vorhabens gesprochen: «Sono cambiate le mie idee. Voglio avere una visione più ampia del tedesco.» (D2/I2) Mit dem expliziten Hinweis darauf, auch sein neu erwachtes Interesse mit zu berücksichtigen, beschließt Dario den ersten Lernschritt in Bezug auf sein Lernvorhaben: Er nimmt sich vor, vermehrt allgemeinsprachliche Texte zu lesen, um so seinen Vokabelschatz zu bereichern. Er verfügt über diverse Gedächtnisstrategien, hat aber keine Vorlieben: «Non ho un metodo specifico per memorizzare.» Zum Gebrauch des Wörterbuchs sagt er aus, dass er darauf nur zurückgreife, wenn das Wort für ihn nicht ableitbar sei. Die Videoaufnahmen zeigen, dass Dario als Einziger immer ein Wörterbuch vor sich liegen hat, das er je nach Unterrichtsstoff konsultiert, sicherlich macht er das häufiger, als man seinen diesbezüglichen Behauptungen nach vermuten würde. Zum Teil gibt er die nachgeschlagene Bedeutung den anderen Kursteilnehmenden weiter.

Die zweite Lernberatung (11.5.2010) beginnt mit der Feststellung, dass der eingeschlagene Weg bezüglich einer Beschleunigung der Lesefertigkeit von Fachtexten nicht zu dem gewünschten Ergebnis geführt hat (s. auch Tagebuch 29.4.2010).: «Però devo dire, che non mi hanno aiutato tanto, perché non mi hanno aiutato. Questi (Texte, S.H.) aiutano più per il corso.» (D2/St2)

[6] In der Pilotstudie wird bei der Vertextlichung auf Transkriptkonventionen verzichtet, d.h., es wird sich auf die wort- und inhaltsgetreue Wiedergabe in der italienischen Standardsprache beschränkt. Die Namen der Untersuchungspartner wurden geändert; die Bewilligung zur Veröffentlichung der Daten liegt vor.

Dagegen scheint die Vorgehensweise für das „nachgerückte“ zweite Lernziel erfolgversprechender: «La lettura dà soddisfazione perché riesco a mettere in pratica le cose del corso, gli insegnamenti del corso. Quindi dà molto più stimolo questo tipo di lettura rispetto all'altro.» (D2/I4) Der gleiche Ausdruck „stimolo“ taucht auch am Ende des dritten Treffens auf, wobei abermals die emotionale Beteiligung beim Sprechen über dieses „neue“ Interesse am Deutschen zu Tage tritt. Dario wird sich aber auch der Schwierigkeit bewusst, beide Lernziele mit demselben Vorgehen erreichen zu können. Während bei den von ihm gewählten Lesetexten einzelne Wörter das Problem bilden, liegt das bei den Fachtexten an den komplexen Strukturen: «Mi perdo nella frase.» (D2/I2) Die Entscheidung am Ende der Sitzung, Verbindungselemente wie Konjunktionen und Adverbien zu sammeln bzw. zu ordnen und daran gezielt anzusetzen, dabei aber einfachere Texte „in Kursnähe“ zu wählen, stellt sozusagen einen Kompromiss zwischen beiden Handlungszielen dar. Er selbst formuliert es als methodische Übung hinsichtlich des erstgenannten Lernvorhabens.

Auf die Frage zu Beginn des dritten Beratungstreffens (28.5.2010), ob er Fortschritte bezüglich seines (ersten) Lernvorhabens bemerkt habe, antwortet Dario: «Si, miglioramenti dovuti dai testi scientifici in tedesco, ultimamente nelle ultime settimane ho letto molto […] per la conferenza […].» (D3/St1) Im weiteren Gespräch erläutert er darüber auch seine Lerntheorie, auf die er bereits beim zweiten Treffen zu sprechen gekommen ist:

> La comprensione negli ultimi tempi è migliorata. Riesco in meno tempo un maggior numero di pagine, ricorro meno al vocabolario, mi ricordo più termini […] poi anche devo confessare il lessico è ripetitivo e ho notato che i termini ricorrono. […] più lessico infatti più lessico nella lettura, riesco a leggere più speditamente […] le congiunzioni si, ma prevalentemente la lettura […]. Il termine deve ritornare frequentemente, poi si memorizza […] anche a distanza di giorni, aiuta, riesco a memorizzarli. (D3/St3)

Neben dem häufigen Auftreten von Begriffen sind es – wie er weiter ausführt – auch die Schlüsselwörter, die über das Interesse die Aufmerksamkeit auf sich ziehen und ihn damit beim schnellen Erfassen des Inhalts leiten. Die Reflexion über die eigenen Methoden und ihre Verbesserung evaluiert er positiv: «Per me è stato utile, per es. i suggerimenti che mi hai dato. » (D3/St4) Auf die Frage, was bereits schneller und ohne großes Nachdenken abrufbar ist, präzisiert er:

> Immediato mi vengono i sostantivi. Soprattutto quelli che conosco, i verbi, anche se mi capita comunque che il significato non lo conosco, ma individuo subito che è verbo […] poi anche riesco a capire che è un Präteritum […]
> *H: Perché tu sai la regola?*
> Sì sì la regola. Infatti qua una cosa che ho segnato non ricordo dove. (Dario sucht eine Textstelle) Riconosco prevalentemente le forme regolari del Präteritum […] (Dario hat die Stelle gefunden). Pur essendo una forma irregolare, […] (Name der Kursleiterin, S.H.) ci ha (unverständlich) (Dario deutet mit einer Handbewegung an, dass die Kursleiterin die Ablautreihen der Verben oft abgefragt hat.)
> *H: Quindi di memoria?*
> Sì di memoria. E quindi i verbi, molti riesco a capire. Molto spesso non conosco il significato. […] più la parte formale. (D2/St2)

Er stellt bei den regelmäßigen Präteritumformen eine unmittelbare Aktivierung von Regelwissen fest, die starken Verben scheinen dagegen wie die Substantive als Wort erinnert zu werden.[7]

[7] Aussagen dieser Art würden die Theorie zum Wortschatzerwerb von Ellis (1994a/b) bekräftigen, nach der die formale, d.h. bildliche sowie lautliche Erfassung des Wortes implizit verlaufe, während die semantische Verarbeitung explizit sei. In der Ausdehnung auf morphologisches Wissen heißt das, dass z.B. die regelmäßigen Formen im Englischen *past tense* durch das Anhängen von der Endung *-ed* infolge einer bewussten Regelanwendung gebildet werden, während der Lernende die unregelmäßigen Formen des *simple past* einfach als Vokabel abruft (Ellis 2001: 55, Ellis/ Collins 2009).

Die Anwendung der genannten Strategien, Ableitung aus dem Englischen und Lateinischen, d.h. interlinguales Wissen, bestätigt sich in der Unterrichtsbeobachtung. Der Lernende bedient sich oft, z.T. offensichtlich willentlich, aber häufig auch ohne weiter nachzudenken, des Englischen. Er bemerkt außerdem selbstinitiiert eigene grammatische Fehler und korrigiert sich mit Rückgriff auf interlinguale Regelkenntnisse, häufig die Derivation betreffend, zu der auch das Tagebuch einige Reflexionen enthält.
Nach Aussagen der Lehrkraft im Experteninterview lässt sich nach Abschluss des Kurses kein signifikanter Zuwachs an Lexik beobachten, aber eine deutlich regere Beteiligung im Klassenverband und flüssigeres Sprechen. Dazu komme eine zunehmend spontane Beteiligung in Form längerer Beiträge mit beschleunigtem Redetempo. Der dreimal durchgeführte Test[8] (s. Tabelle 1) bestätigt nach der Lernberatung eine deutliche Verschiebung der unbekannten in die Gruppe der erschließbaren Wörter, die aber im Nachtest nach Kursende zwar noch als bekannte Wörter auffallen, denen aber keine Bedeutung zugewiesen werden kann. Anzumerken ist, dass sich die Wörter förmlich im Block verschieben, es handelt sich zu einem Großteil um die gleichen Ausdrücke.

EGD	1. Test	2. Test	3. Test
Unbekannte Wörter/ Ausdrücke	10	1	2
Erschließbare Ausdrücke	4	12	7
Vergessene Bedeutung/ Wiedererkennen der Wortform	10	1	13
Insg.	24	14	22

Tabelle 1

Serena aus der Kontrollgruppe studiert Fremdsprachen an der Universität Palermo. Sie gibt in dem Fragebogen an, dass ihr Hauptinteresse im Bereich der Lexik liegt: «Vorrei ampliare la conoscenza del lessico e di alcuni modi di dire propri della lingua.» Der Text, der als Grundlage für den Test genommen wird, ist ein Auszug aus einem von ihr gewählten Roman, den sie sehr gerne lesen möchte.

KGS	1. Test	2. Test	3. Test
Unbekannte Wörter/ Ausdrücke	24	15	15
Erschließbare Ausdrücke	21	16	10
Vergessene Bedeutung/ Wiedererkennen der Wortform	6	3	5
Insg.	41	34	30

Tabelle 2

Während vom ersten zum zweiten Test die Zahl der fehlenden Wörter auf allen drei Ebenen gleichmäßig abnimmt, bleibt die Zahl der unbekannten Wörter im Nachtest konstant, das

[8] Bei dem Sprachstandtest wird entsprechend den drei Ebenen für den Vokabelerwerb beim Lesen den Untersuchungspartnern aufgetragen, in einem für sie interessanten Text die Wörter/ Ausdrücke rot zu unterstreichen, die völlig unbekannt sind, blau, die unbekannt sind, aber aus dem Kontext her erschließbar, und grün diejenigen, die in irgendeiner Form bereits als bekannt erinnert werden, aber im Moment nicht greifbar sind. Bei Dario handelt es sich um einen altertumswissenschaftlichen Fachtext.

Kontextverständnis verbessert sich weiterhin, während sich das Wiederkennen von Wörtern auf der (nur) visuellen Ebene leicht erhöht.

3.4. Interpretation

Bei beiden Untersuchungspartnern lassen sich Fortschritte in Bezug auf ihr Lernvorhaben feststellen. Der Proband der Experimentalgruppe weist nach der Lernberatung einen rapiden Rückgang der völlig unbekannten Wörter und Ausdrücke zugunsten von Ausdrücken auf, die zwar nicht als Begriff konkret benannt, aber durch den Kontext erschlossen werden können. Es scheint, dass durch intensive zusätzliche Bewusstmachung intra- und interlinguales Wissen aktiviert sowie erweitert wird und anschließend Anwendung findet. Allerdings macht der Nachtest deutlich, dass dieses Wissen längerfristig nicht aktiv verfügbar bleibt, sondern nur auf der oberflächlichen Merkmalsebene in Erinnerung gerufen wird. Darios Lernziel, nämlich eine Beschleunigung der Lesefertigkeiten, ist damit aber grundsätzlich erreicht. Dass kein relevanter aktiver Bedeutungsaufbau erfolgt ist, bestätigt die Kursleiterin, die gleichzeitig auch auf die deutliche Verbesserung von Darios mündlicher Leistung im Unterricht hinweist. Die dem widersprechende Selbstbeurteilung könnte darin begründet sein, dass er seinen Vokabelzuwachs primär über die schnellere Abrufbarkeit von Vokabeln beim Sprechen wahrnimmt, denn Dario hat offensichtlich seinem „neuen" Interesse gemäß im Mündlichen schneller Wörter und Ausdrücke parat. Sein Lernen erfolgt vor dem Hintergrund einer Theorie des Einschleifens, d.h. des routinierten und damit schnelleren Speicherns und Abrufens von Regelwissen und Wörtern sowie durch den teilautomatisierten Rückgriff auf das Englische. Bewusstsein und Intention laufen hierbei eng zusammen und beschleunigen sein Lernen, vor allem wenn sie – wie beim zweiten Lerninteresse – stärker emotional konnotiert sind. Sie wirken bei expliziten Lernvorgängen (Einsatz von Regelwissen, z.B. beim Präteritum der regelmäßigen Verben) von der Intentionsbildung bis zur Evaluierungsphase nach Abschluss der Handlung, bei impliziten (Speicherung durch wiederholtes Auftauchen der Wörter) bis zur Intentionsinitiierung, denn auf die aktionale Phase des Einschleifens hat das Bewusstsein kaum Einfluss. Der Ausbau von Fertigkeiten (Rückgriff auf Englisch- und Lateinkenntnisse sowie intralinguales Wissen) im Dienste seines erstgenannten Lernziels trägt entscheidend zur Realisierung seines nachträglich entwickelten Vorhabens, einer persönlichen Verbindung zum Deutschen, bei.
Der Lernverlauf von Serena anhand der drei Tests zeigt einen gleichbleibenden Lernfortschritt im von ihr genannten Lernvorhaben. Im zweiten Test lässt sich eine deutliche Verbesserung auf allen drei Ebenen des Vokabelerwerbs beim Lesen feststellen. Der Nachtest zeigt im Vergleich dazu nur geringfügige Veränderungen und belegt eine Konsolidierung des Erlernten und eine Verlangsamung des Aneignungsprozesses, was als Bestätigung eines mittel- oder auch langfristigen Lernens ausgelegt werden kann.

4. Schlussfolgerungen

Die in der Experimentalgruppe eingesetzten Methoden bereichern das Wissen darüber, wie und warum gelernt wird, und erweitern damit den Blick auf den Untersuchungsgegenstand. Die Daten ergänzen sich wie im Falle der Interessenermittlung (erster Fragebogen im Unterschied zu der Beratung, den Videomitschnitten und dem Experteninterview) und beschreiben damit eine Entwicklung, oder verbleiben im Widerspruch, wie bezüglich des Vokabelzuwachses, den der Lernende bei sich feststellt, der aber weder im Test noch von Seiten der Lehrkraft Bestätigung findet. Als Beispiel einer gegenseitigen Bekräftigung können dagegen die unterschiedlichen Belege zur Umsetzung seines neu entstandenen Interesses für das Deutsche gelten. Die emotionale Beteiligung, mit der er in der Lernberatung auf diese Veränderung pocht, sein deutlich sichtbarer und von der Lehrenden bemerkter verstärkter Einsatz im Unterricht lassen diesbezüglich klare

Aussagen zu und liefern zudem Anhaltspunkte zu Hypothesen bezüglich der oben bemerkten unterschiedlichen Selbst- und Fremdwahrnehmung.
Der Fall Serena belegt in dem zur Experimentalgruppe abweichenden Testergebnis den Einfluss der externen Bewusstmachung durch die Beratung. Die Kontrollgruppe fungiert hier nicht als Mittel der Verifizierung von Daten, sondern erhöht die interne Validität der Untersuchung.
Die Erörterung beider Fälle verdeutlicht, wie das Potenzial qualitativer Forschung ergiebig ausgeschöpft werden kann, indem die Beobachtung von einem bestimmten Standpunkt aus, aber mit unterschiedlichen Instrumenten, ein Bild zusammenfügt und darin weiterführende Thesen und Fragestellungen generiert.

5. Bibliographie

Aguado, Karin (2004): Introspektive Verfahren in der empirischen Fremdsprachenerwerbsforschung. Methodisch-methodologische Überlegungen. In: Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute. FuH, 71/2004, 24-36.

Aguado, Karin/ Schramm, Karen/ Vollmer, Helmut Johannes (Hg.) (2010): Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodologische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie. Frankfurt a.M.

Baumann, Beate (2009): La ricerca empirica nell´acquisizione delle lingue straniere. Rom.

Diegritz, Theodor/ Fürst, Carl (1999): Empirische Sprechhandlungsforschung. Ansätze zur Analyse und Typisierung authentischer Äußerungen. (Erlanger Forschungen Reihe A, Bd. 88). Erlangen.

Dörnyei, Zoltán (2000): Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualization of student motivation. In: British Journal of Educational Psychology, 70 (2000), 519-538.

Dörnyei, Zoltán (2001): Teaching and Researching. Motivation. Harlow.

Dörnyei, Zoltán/ Ottó, István (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. In: Working Papers in Applied Linguistics (Thomas Valley University, London) 4, 43-69.

Ellis, Nick C. (Hg.) (1994a): Implicit and Explicit Learning of Languages. London, New York.

Ellis, Nick C. (1994b), Consciousness in Second language Learning: Psychological Perspectives on the Role of Consciousness Processes in Vocabulary Acquisition. In: AILA Review 11, 37-56.

Ellis, Nick C. (2001): Memory for language. In: Robinson, Peter (Hg.): Cognition and Second Language Instruction. Cambridge, 33-68.

Ellis, Nick/ Collins, Laura (2009): Input and Second Language Acquisition: The Role of Frequency, Form, and function. Introduction to the Special issue. In: The Modern Language Journal, 93, 329-335.

Erb, Egon (1997): Gegenstands- und Problemkonstituierung: Subjekt-Modelle (in) der Psychologie. In Groeben, Norbert (Hg.), Zur Programmierung einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Bd. 1: Metatheoretische perspektiven, 1. Halbbd.: Gegenstandsverständnis, Menschenbilder, Methodologie und Ethik. Aschendorff, 139-239.

Grotjahn, Rüdiger (2005): Subjektmodelle. Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 16 (1), 23-56.

Grotjahn, Rüdiger (2006): Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Scherfer, Peter / Wolff, Dieter (Hg.): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme. Frankfurt/M., 247-270.

Hoffmann, Sabine (2009): Kognitionen und Emotionen bei rezeptionsspezifischen Lernprozessen. In Foschi Albert, Marina/ Hepp, Marianne (Hg.): Texte – Lesen. Ansichten aus der polnischen und italienischen DaF-Didaktik. JsQ, 52-53, 113-125.

Hoffmann, Sabine (2011): Fremdsprachenlernberatung zur Erhebung von Lernvorhaben. In: Vogler, Stefanie/ Hoffmann, Sabine (Hg.): Sprachlernberatung für DaF. Berlin, 147-157.

Kelle, Udo/ Kluge, Susanne (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Opladen.
Lenk, Hans (2004): Bewusstsein als Schemainterpretation. Ein methodologischer Interpretationsansatz. Paderborn.
Leontjew, Alexej Nikolajewitsch (1977[2]), Probleme in der Entwicklung des Psychischen. Kronberg/Ts.
Moser, Heinz (2003): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung. Zürich.
Neuner, Gerhard/ Hufeisen, Britta (2001): Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachenlernen (Erprobungsfassung). München.
Norris, J./ Ortega, L. (2003): Defining and Measuring SLA. In Doughty, Catherine J./ Long, M. H.: The Handbook of Second Language Acquisition. Oxford, 717-761.
Portmann-Tselikas, Paul R. (2003): Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht. In: German as a foreign language, 2, 1-30.
Riemer, Claudia (2000): Der interpretative Mehr-Methoden-Ansatz zur Untersuchung individueller Unterschiede In: Aguado, Karin (Hg.): Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler, 93-104.
Riemer, Claudia (2004): Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung. In: Börner, Wolfgang/ Vogel, Klaus (Hg.): Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 35-65.
Riemer, Claudia (2006), Der Faktor Motivation in der empirischen Fremdsprachenforschung. In: Küppers, Almut/ Quetz (Hg.): Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke. Hallenser Studien zur Anglistik und Amerikanistik. Bd. 12, 35-48.
Riemer, Claudia (2007), DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen. In: Info DaF, 5, 34. Jg., 445-459.
Riemer, Claudia (2010): Motivation. In: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze, 168-172.
Rösler, Dietmar (2004): Rezension zu: Albert, Ruth/ Koster, Cor J. (2002): Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch. Tübingen. In: Info DaF, Nr. 2/3, 149-151.
Schmelter, Lars (2004): Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem. Tübingen.
Schocker-v. Ditfurth, Marita (2001): Die Suche nach einem gegenstandsangemessenen Ansatz zur Erforschung von Lernprozessen in komplexen pädagogischen Handlungsfeldern: Grundsätze und Verfahren ethnographischer Forschung. In: Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hg.): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen, 84-113.
Shohamy, Elana (2000): The relationship between language testing and second language acquisition, revisited. In: System, 28, 541-553.
Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim, München.
Steinke, Ines (2005): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg, 319-331.
Stork, Antje (2010): Lerntagebücher in Fremdsprachenunterricht. Arbeit mit dialogischen Lerntagebüchern aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. Unveröffentlichte Habilitationsschrift Universität Marburg.