

Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

IDT 2013

Band 2.1 – Sektionen A1, A3

Kognition, Sprache, Musik

Beate Baumann, Sabine Hoffmann, Parvaneh Sohrabi (Hrsg.)

bu,press

bozen
bolzano
university
press

IDT 2013

Deutsch von innen · Deutsch von außen

DaF · DaZ · DaM

Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer
Bozen, 29. Juli–3. August 2013

Im Auftrag des IDV herausgegeben von Hans Drumbl und Antonie Hornung



Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

IDT 2013

Band 2.1 – Sektionen A1, A3

Kognition, Sprache, Musik

Beate Baumann, Sabine Hoffmann, Parvaneh Sohrabi (Hrsg.)

bu,press

bozen
bolzano
university
press

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Cover design: doc.bz

© 2015 by Bozen-Bolzano University Press



This work—excluding the cover and the quotations—is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

www.unibz.it/universitypress

ISBN 978-88-6046-079-0 (pdf/print)

Inhalt

Sektion A1 – Kognition und Spracherwerb

Einleitung <i>Sabine Hoffmann, Parvaneh Sohrabi</i>	3
Stagnation, Regression, Progression – Phasen der Entwicklung lexikalischer Kompetenz im Deutschen als Fremdsprache bei italienischen Studierenden <i>Gudrun Bukies</i>	11
Einfluss der Lernmodi auf die Performanz beim Erwerb der Adjektivdeklinaton <i>Martin G. Döpel</i>	31
Konzeptueller Transfer bei kindlichen und erwachsenen Lernern <i>Esin Isil Gülbeyaz</i>	47
Grammatikvermittlung mit Animationen am Beispiel der deutschen Modalverben <i>Katsiaryna Kanaplianik</i>	71
Die böse Stiefmutter Schule? <i>Luana Lombardo</i>	85
Spontane Sprachproduktion japanischer Lernender im DaF-Unterricht <i>Torsten Andreas, Ingo Fehrmann, Nicole Schumacher</i>	99
Zur Wirksamkeit metakognitiver Interventionsmaßnahmen beim fremdsprachigen hypertextuellen Lesen <i>Parvaneh Sohrabi, Nader Haghani</i>	113
Der Einsatz grammatischer Metaphern am Beispiel der Passivkonstruktion <i>Ferran Suñer</i>	137

Sektion A3 – Habitus, Motivation und Einstellung

Einleitung <i>Beate Baumann</i>	157
Ansätze, Konzepte und Methoden der L2-Motivationsforschung <i>Claudia Riemer</i>	161
Der Sprachlernhabitus und seine Relevanz für den Spracherwerb <i>Paula Krüger</i>	173

Repräsentationen von Mehrsprachigkeit der DaF- und DaM-Lernenden an bilingualen Schulen <i>Larissa Semiramis Schedel</i>	193
Identität als Motiv zum Sprachenlernen? Sprache und Identität von uruguayischen Deutschlernenden mit deutschsprachigen Vorfahren <i>Julia Ruck</i>	205
Sprachlernmotivation mit Schwerpunkt Deutsch in Litauen <i>Margit Breckle</i>	221
Motivationsanalysen japanischer Deutsch-lernender – eine Longitudinalstudie <i>Julia Schaaf</i>	235
Entwicklung von Selbstbeurteilung und ihre Rolle beim Sprachenlernen in Russland <i>Olga Sacharowa</i>	249
Dynamik der affektiven Motivation im DaF-Unterricht <i>Sergey Philippov</i>	261

Sektion A1
Kognition und Spracherwerb

Sektionsleitung:
Sabine Hoffmann
Parvaneh Sohrabi

Einleitung

Sabine Hoffmann – Università degli Studi di Palermo, Italien

Parvaneh Sohrabi – University of Tehran, Iran

Kognitionen und kognitiv orientierte Ansätze haben in der Fremdspracherwerbsforschung und -didaktik seit dem Ende der 1980er Jahre entscheidend an Bedeutung gewonnen (vgl. Hoffmann, 2014). Anders als in der Vergangenheit, in der man damit ausschließlich grammatisches Regelwissen und Vokabelerwerb intendierte, basierte die einsetzende Kognitivierung der Fremdsprachendidaktik auf handlungsorientierten Unterrichtsansätzen, erwuchs förmlich aus ihnen. So wird darunter die Förderung eines bewussten und vor allem individuellen Zugangs zur Fremdsprache und zu den fremdsprachlichen Lernprozessen (Morkötter, 2005, S. 28 ff.) verstanden, d. h., die kognitive Ebene orientiert sich an dem Lerner, seiner Erfassung der Fremdsprache, seinen Methoden sowie an seinen Bedürfnissen gegenüber dem Lerngegenstand.

Diese Tendenz, die Aufmerksamkeit auf die Bewusstseinssebene zu lenken, hat der Fremdsprachenforschung und -didaktik wichtige Impulse gegeben und nachhaltig das Lerner-, aber auch das Lehrerbild und damit den Unterricht geprägt. So rückt das *Language (Learning) Awareness*-Konzept ins Zentrum des Interesses, werden die Lernerautonomie zum vorrangigen Lernziel, kursbegleitende und externe Sprachlernberatung eingerichtet, in den Unterricht Reflexionsphasen eingefügt sowie Lerntipps zum festen Bestandteil vieler Lehrwerke. Das letzte Jahrzehnt des vergangenen Jahrhunderts steht sicher im Zeichen der Kognitivierung des Fremdsprachenunterrichts.

Dennoch ließen sich bereits in den Jahren ihrer Entstehung verschiedene Gegenstimmen vernehmen. Zum einen ging man grundsätzlich davon aus (oder stand zumindest als Hoffnung im Raum), dass Bewusstmachung unmittelbare Folgen auf der Handlungsebene hervorbringe, nämlich in einem erhöhten Lernzuwachs. Die damit verbundene Folgebeziehung von Denken und Handeln ist aber brüchig und als solche umstritten (vgl. Grotjahn, 2005). Dazu kommt die offensichtliche Vernachlässigung der affektiven und motivationalen Dimension (Feyten, Flaitz, & LaRocca, 1999, S. 31), was in Anbetracht der Tatsache erstaunt, dass das Zusammenspiel von kognitiven und emotionalen Faktoren zu den Grundpfeilern menschlichen Handelns gehört und damit zu den Grundfragen der Fremdsprachendidaktik. Bereits Schumann hatte 1994 im Bereich der Zweitsprachenforschung festgestellt:

These observations support the view that affect and cognition are distinguishable but inseparable parts of a mutually interacting system in which each, in different ways, constrains the other and in which neither affect nor cognition can be said to be subordinate or dominant to the other. Thus, if one decides to analyze perception, attention, or memory mechanisms in SLA independently of affective mechanism, one is making a large simplifying assumption [...]. (Schumann, 1994, S. 240; vgl. auch Dörnyei, 2009, S. 222 f.)

Dies führte zu einer zunehmenden Kritik an dem kognitiven Lernparadigma im Laufe der 1990er Jahre und leitete eine Umbesinnung ein; zumindest gehört heute die ausschließliche Beschäftigung mit der (rein kognitiven) Bewusstseinssebene nicht mehr zu den vorrangig behandelten Forschungsthemen, während „das Verhältnis von Kognition und Emotion beim Sprachenlernen [...] von großer Aktualität“ (Küster, 2004, S. 7) ist. So gewinnt (fächerübergreifend) der wechselseitige Einfluss von Motivation, Affekten, Emotionen, Einstellungen und kognitiven Faktoren als Forschungsgegenstand an Bedeutung (Finkbeiner, 1997, 2001; Hidi, Renninger & Krapp, 2004; vgl. auch Daniels et al., 2008; Rodiki Petrides, 2006; Volet, 1997), so dass auch in der Sprachwissenschaft ein Kognitionskonzept eingefordert wird, „das offen ist für emotionale Einflussgrößen“ (Schwarz-

Friesel, 2007, S. 10). Dazu haben einmal Ansätze in der Psychologie den Weg geebnet (wie z. B. Frijda, 1986, 1987 und Scherer, 1997), aber auch die Neurowissenschaften wesentlich beigetragen. So weiß man auf der Basis neurowissenschaftlicher Erkenntnisse etwa, dass die Prozessierung sprachlicher Informationen in verschiedenen Gehirnarealen ablaufen. Zeichnet sich die Amygdala für die Entwicklung impulsiver Reaktionen und Emotionen verantwortlich, so leitet der präfrontale Cortex korrigierende rationale Reaktionen zu den eher emotional markierten Reaktionen ein. Emotionen und Gemütslage schließlich entscheiden darüber, welche Informationen im Langzeitgedächtnis gespeichert werden und welche nicht (vgl. Schwarz, 2008; Seeley, Stephens & Tate, 2008). Beim heutigen Stand der Forschung weiß man allerdings noch nicht, wie modular und dennoch verzahnt beim (Fremd-)Sprachenlernen die Interaktion zwischen Kognition, Gedächtnis und Emotion abläuft, so dass dieses Wechselspiel für die Wissenschaft ein bedeutendes Desiderat darstellt. Sicher aber ist davon auszugehen, dass dabei der kognitiven Leistung auch weiterhin eine wesentliche Rolle zukommen wird.

Der vorliegende Sammelband verortet sich nun genau an dieser Stelle, denn er zeigt auf, welche und wie kognitive Elemente beim Fremdsprachenlernen heute erforscht werden und welche Formen die Kognitivierung des Fremdsprachenlernens in der Praxis angenommen hat. Damit stand bei der Auswahl der Beiträge einmal im Vordergrund, die Themenvielfalt und Verschiedenheit der methodischen Zugänge zu gewährleisten. Außerdem sollte der Tagungsband vom Geiste der IDT beseelt sein, nämlich Ausdruck von praxisorientierter Forschung und an Forschung orientierter Praxis sein. Daher wurden ausschließlich Beiträge gewählt, in deren Mittelpunkt empirische Forschungsunternehmen stehen. Ein letztes Kriterium waren die Beitragenden selbst. Im Geiste der IDT haben wir nicht nur erfahrene, sondern zuvörderst Nachwuchswissenschaftlern den Vorrang gelassen, ihre Arbeiten vorzustellen. Aufgrund der Verschiedenheit der Thematiken wurden die Beiträge in alphabetischer Reihenfolge angeordnet. Des Weiteren wurden in den einzelnen Beiträgen individuelle Unterschiede bei femininen Formen, Abkürzungen u. ä. gelassen.

Den Einstieg in die Thematik machen Torsten Andreas, Ingo Fehrmann und Nicole Schumacher mit ihrem Beitrag „Spontane Sprachproduktion japanischer Lernender im DaF-Unterricht. Eine Pilotstudie“, in der spontane Äußerungen japanischer Lernender im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht elizitiert, beschrieben und analysiert werden. Nach der Beschreibung der Rahmenbedingungen und Methoden der Datenerhebung (Audio- und Videoaufnahmen sowie Prä- und Posttests in einem A1-Intensivkurs) werden erste Ergebnisse in Bezug auf zwei Lerngegenstände präsentiert: Realisierung von Verbzweitstrukturen und Kodierung lokaler Relationen.

„Stagnation, Regression, Progression – Phasen der Entwicklung lexikalischer Kompetenzen im Deutschen als Fremdsprache bei italienischen Studierenden“ ist das Thema des zweiten Beitrags von Gudrun Bukies. Die Autorin thematisiert die Entwicklung lexikalischer Kompetenzen im Deutschen als Fremdsprache bei (erwachsenen) italienischen Lernern und legt Ergebnisse einer Langzeitstudie vor, die im Zeitraum von 2009–2013 an der Universität Cagliari mit 10 italienischen Studierenden durchgeführt wurde. Die Schreibprodukte aus drei zeitlich aufeinanderfolgenden Studienjahren belegen einen Anstieg in der Textmenge und im Textvolumen in beiden Untersuchungsgruppen.

Es folgt der Beitrag „Einfluss der Lernmodi auf die Performanz beim Erwerb der Adjektivdeklinaton“ von Martin Döpel, in dem ausgewählte Ergebnisse einer Folgestudie zum expliziten Lernen bzw. inzidentellen Erwerb der Adjektivdeklinaton nach unbestimmten Artikeln im Nominativ und Akkusativ vorgestellt werden. Dabei wird zwischen Grammatiklehren mittels metasprachlicher Regeln und deren schrittweiser Automatisierung und Prozeduralisierung (explizite Instruktion) sowie dem Weglassen jeglicher Grammatikerklärungen und der vermehrten Aussetzung ziel-sprachlicher Strukturen (implizite/inzidentelle Instruktion) unterschieden. Die vorliegende Studie bestätigt den Mehrwert expliziten Lernens.

Es geht weiter mit dem Beitrag von Esin Isil Gülbeyaz „Konzeptueller Transfer bei kindlichen und erwachsenen Lernern“, wobei die Frage nach dem gegenseitigen Einfluss von Erstsprache und Zweitsprache im Fokus der Abhandlung steht. Hierbei werden in Anlehnung an den Ansatz zum konzeptuellen Transfer von Scott Jarvis und Aneta Pavlenko Daten zu Transferprozessen im konzeptuellen Bereich aus drei verschiedenen Studien herangezogen, die von Schülerinnen und Schülern der 1. und 7. Klasse (mit Türkisch als Erstsprache) und erwachsenen DaZ-Lernern (mit Spanisch und Türkisch als Erstsprache) stammen. Die Ergebnisse bestätigen, dass erstsprachliche Einflüsse in der Zweitsprache bei erwachsenen Lernern häufiger beobachtet werden als bei Kindern, die im zweitsprachlichen Land geboren sind und spätestens mit dem KiTa-Besuch beginnen, die Zweitsprache zu erlernen.

Katsiaryna Kanaplianik verortet sich in ihrem Beitrag „Grammatikvermittlung mit Animationen am Beispiel der deutschen Modalverben“ im Rahmen der kognitiven Linguistik. Dabei wird versucht, die kognitionslinguistischen Prinzipien in Verbindung mit einem passenden Beschreibungsformat im Unterricht umzusetzen, um dadurch auf abstrakte, häufig schwer zugängliche Beschreibungen zu verzichten. Dies wird anhand animierter Darstellungsformen am Fallbeispiel von Modalverben veranschaulicht.

Luana Lombardo stellt sich in ihrem Beitrag „Die böse Stiefmutter Schule?“ die Frage, ob und inwieweit das beobachtete Lernverhalten von Studierenden im BA-Studiengang Europäische Sprachen und Kulturen an der Universität Modena-Reggio Emilia im Hochschuljahr 2012/2013 auf in der Schule erworbene Verhaltensmuster zurückzuführen ist. Der Forschungsgegenstand verortet sich an der Schnittstelle zwischen Motivations- und Emotionsforschung. Die ersten Ergebnisse zeigen, dass bei der Forschungsfrage zu differenzieren ist.

Parvaneh Sohrabi und Nader Haghani stellen in ihrem Beitrag „Zur Wirksamkeit metakognitiver Interventionsmaßnahmen beim fremdsprachigen hypertextuellen Lesen“ die Ergebnisse einer experimentellen Studie zur Wirksamkeit metakognitiver Interventionsmaßnahmen für das fremd-

sprachliche Lesen in virtuellen Lernräumen vor. Mit Hilfe von *No Apparent Procedural Prompts* wurde die Planung der Leseaktivität vor dem eigentlichen Lesen, die Steuerung und Überwachung der Aktivitäten während des Lesens und die Bewertung des Lesevorgangs gegen Ende des Lesens sowohl initiiert als auch unterstützt. Durch das Training konnte eine kurzfristige Verbesserung des metakognitiven Lern-Leseverhaltens innerhalb der Experimentalgruppe nachgewiesen werden.

Der Sammelband schließt mit dem Beitrag von Ferran Suner, der dem „Einsatz grammatischer Metaphern am Beispiel der Passivkonstruktion“ gewidmet ist und daran die Grundlagen eines kognitionslinguistisch basierten Ansatzes zur multimedialen Grammatikvermittlung in der Zweit- und Fremdsprache Deutsch skizziert, der bildliches Denken und Metaphorisierung produktiv für die Konzipierung von Grammatikanimationen nutzt. Zu diesem Zweck werden sogenannte grammatische Metaphern verwendet, die die konzeptuelle Motiviertheit von Grammatik anhand von konkreten Alltagssituationen transparent machen und daher den Lernern einen leichteren konzeptuellen Zugang zur Grammatik bieten.

An dieser Stelle möchten wir uns zunächst bei den Beitragenden für ihre Mitarbeit bedanken. Ferner gilt unser Dank der Universität Bozen für die Aufnahme des Bandes in die Tagungsakten der IDT 2013, dabei insbesondere Hannes Hell für seine „rundum“ Unterstützung, dem Tagungspräsidenten und dem für die Herausgabe Verantwortlichen Prof. Hans Drumbl.

Literaturverzeichnis

- Daniels, L. M. et al. (2008). Individual differences in achievement goals. A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584–608.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: University Press.
- Feyten, C. F., Flaitz, J. J. & LaRocca, M. A. (1999). Consciousness raising and strategy use. *Applied Language Learning*, 10(1&2), 15–38.
- Finkbeiner, C. (1997). Zur affektiven und kognitiven Dimension beim Lesen. Bericht von einer Untersuchung zum Zusammenwirken von Interessen und Lernstrategien. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 8, 197–212.
- Finkbeiner, C. (2001). Zur Erforschung attitudinaler und affektiver Faktoren beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In C. Finkbeiner & G. W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (S. 352–375). Donauwörth: Auer.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (1987). Emotion, cognitive structure, and action tendency. *Cognition and Emotion*, 1, 115–143.
- Grotjahn, R. (2005). Subjektmodelle. Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16, 23–56.
- Hidi, S., Renninger, A. K. & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational construct that combines affective and cognitive functioning. In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Hrsg.), *Motivation, emotion, and cognition. Integrative perspectives of intellectual functioning and development* (S. 89–115). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoffmann, S. (2014). *Mündliche Kompetenz und Bewusstsein beim unterrichtlichen Fremdsprachenlernen*. Tübingen: Narr.
- Küster, L. (2004). Emotion und Kognition im Bildungsgedanken. Erziehungswissenschaftlich-soziologische Aspekte eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. *Fremdsprachen und Hochschule*, 71, 7–23.
- Morkötter, S. (2005). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a. M.: Lang.

- Rodiki Petrides, J. (2006). Attitudes and motivation and their impact on the performance of young English as a Foreign Language learners. *Journal of Language and Learning*, 5, 1–20.
- Scherer, K. R. (1997). Profiles of emotion-antecedent appraisal. Testing theoretical predictions across cultures. *Cognition and Emotion*, 11, 113–150.
- Schumann, J. W. (1994). Where is cognition. Emotion and cognition in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 231–242.
- Schwarz, M. (2008). *Einführung in die Kognitive Linguistik* (3. überarb. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Schwarz-Friesel, M. (2007). *Sprache und Emotion*. Tübingen: Francke Attempto.
- Seeley, R. R., Stephens, T. D. & Tate, P. (2008). *Anatomy & physiology* (10th printing). St. Louis: Mosby Year Book.
- Volet, S. E. (1997). Cognitive and affective variables in academic learning. The significance of direction and effort in students' goals. *Learning and Instruction*, 7, 235–254.

Stagnation, Regression, Progression – Phasen der Entwicklung lexikalischer Kompetenz im Deutschen als Fremdsprache bei italienischen Studierenden

Gudrun Bukies – Universität Cagliari, Italien

Abstract

Für die Fremdsprachendidaktik stellt die Entwicklung der lexikalischen Kompetenz seit jeher ein zentrales Thema dar, was sich in den letzten zwei Jahrzehnten auch auf der Forschungsebene zunehmend widerspiegelt. Trotz dieser Erkenntnis sind Untersuchungen zum Aufbau lexikalischer Kompetenz in DaF bei (erwachsenen) Lernern immer noch eine Seltenheit. Die vorliegende Studie möchte gerade dazu einen Beitrag leisten, indem sie die Entwicklung lexikalischer Kompetenzen im Deutschen als Fremdsprache bei (erwachsenen) italienischen Lernern thematisiert und die Teilergebnisse einer Langzeitstudie vorstellt, die im Zeitraum 2009–2013 an der Universität Cagliari mit zehn italienischen Studierenden¹ durchgeführt wurde, wobei grundsätzlich ein Anstieg des verwendeten Wortschatzes im Deutschen belegt werden konnte.

1 Für eine bessere Lesbarkeit wird im Folgenden auf die ausdrückliche Nennung weiblicher und männlicher Personen- oder Personengruppenbezeichnungen verzichtet. Sofern nicht anders gekennzeichnet, sind daher stets beide Geschlechter gemeint.

1. Einleitung

Als wichtiger Teilbereich sprachlicher Leistungen bezieht sich die lexikalische Kompetenz auf den handelnden Umgang² mit dem Wortschatz einer Sprache, zu dem die „Gesamtheit der Lexeme [...] und Phraseologismen einer Sprache“ (Barkowski & Krumm, 2010, S. 360) gehört. Das kompetente Handeln mit lexikalischen Strukturen trägt entscheidend zum Gelingen der unterschiedlichen kommunikativen Anlässe bei und befähigt den Sprecher somit „zu einer sozial-interaktiv angemessenen und erfolgreichen Kommunikation in seiner Gruppe“ (Ehlich, 2010, S. 160). Dabei besteht ein wichtiger Unterschied zwischen der Beherrschung eines passiven vs. eines aktiven Wortschatzes, das heißt jenen lexikalischen Strukturen, die lediglich bekannt sind, die aber nicht verwendet werden, zu denen, die der Sprachteilnehmer kennt und aktiv benutzt. Je nach Sprecher können in dieser Hinsicht große qualitative und quantitative Unterschiede vorliegen. In Verbindung mit dem Erwerb des Deutschen als Fremdsprache wurde die lexikalische Kompetenz seit den 1990er Jahren als wichtiges Forschungsdesideratum deklariert, darunter vor allem der Aspekt der aktiven Wortschatzkenntnisse und der Verwendung lexikalischer Strukturen in Schreibprodukten (z. B. Griebhaber, 2007, 2012; Krings, 1992).

In empirischen Untersuchungen ließ sich bei DaF-Lernern häufig eine mangelnde Kenntnis in diesem Bereich nachweisen, da „mindestens die Hälfte der beobachteten Probleme [in schriftlichen Arbeiten] Wortschatzprobleme [sind]“ (Krings, 1992, S. 58). Seit Ende der 1990er Jahre wurde das Thema Wortschatzerwerb bzw. Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht systematisch und mit der Intention behandelt, die beobachteten Defizite in Bezug auf die lexikalische Kompetenz mit Hilfe der Didaktik und unter Einsatz gezielter Lernmethoden anzugehen, die über das einfache Vokabellernen hinausgehen (z. B. Bohn, 1999). In den folgenden 15 Jahren bezog sich das Forschungsinteresse in Italien zu diesem Thema überwiegend auf Querschnittsmessungen und auf die Erhebung, Auswertung und Klassifizie-

2 Vgl. http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/deutsch/gym/fb1/01_ueberblick/kompetenz.htm (Zugriff am 1.2.2015).

rung von Sprachdaten im Rahmen meist qualitativer Untersuchungen zu Schreibprozessen italienischer Lerner (Bukies, 2012, 2013, 2015; Cavallini, 2010; Hornung, 2009). In ihrer Untersuchung von Schreibprodukten italienischsprachiger Oberstufenschüler in Bologna, Modena und im Tessin stellt Cavallini fest, dass gut 20 % aller Fehler auf „Lexikproblemen“ beruhen, Hornung führt die aufgezeigten Wortschatz- und Schreibprobleme mitunter auf eine fehlende Aufmerksamkeit italienischer Studierender im Umgang mit den lexikalischen Strukturen des Deutschen zurück und für Bukies können als mögliche Ursachen im universitären Kontext – neben einer dokumentierten Schwäche der Studierenden bei der Aneignung des deutschen Wortschatzes – auch ein quantitativ und qualitativ nicht immer angemessen strukturiertes Lernangebot (z. B. Unterrichtsstunden und -methode) gelten.

Während inzwischen im DaZ-Bereich zeitlich längerfristig angelegte Untersuchungen und Daten zu heranwachsenden Lernern unterschiedlicher nationaler Provenienz im Bereich der lexikalischen Qualifikation und Aneignung von Strukturen vorliegen (z. B. Komor, 2008; Komor & Reich, 2008), gibt es dagegen zur *Entwicklung* lexikalischer Kompetenz in DaF bei (erwachsenen) italienischen Lernern kaum Untersuchungen. Dabei ist für den Sprachunterricht das Thema der Wortschatzaneignung und der Differenzierung lexikalisch-semantischer Relationen auch im Hinblick auf die Entwicklung von Schreibkompetenzen ein wichtiger Aspekt. Für die Didaktik, insbesondere die Hochschuldidaktik, stellt sich zudem die Frage, ob und welche speziellen Unterstützungsmaßnahmen man im Einzelnen ergreifen sollte, um bei Erkennung von Schwächen früh- bzw. rechtzeitig einzugreifen (Europäische Kommission, Eurydice, 2012, S. 37 f.). Als zusätzliche Problematik kommt die Tatsache hinzu, dass es in der Forschung umstritten ist, ob explizit vermitteltes Wissen in der Fremdsprache zu implizitem Wissen werden kann (u. a. Koepfel, 2010, S. 32 f.). Ob dieser Aspekt der Grenzen der Lehrbarkeit bestimmter sprachlicher Strukturen auch auf die Aneignung von fremdsprachlichem Wortschatz in dem untersuchten Lehr- und Lernkontext zutrifft, wird im folgenden Beitrag behandelt.

2. Didaktisches Modell zur Aneignung lexikalischer Strukturen

Über die Frage, wie sprachliche Strukturen, also auch Wortschatz, erworben werden, existieren zwar unterschiedliche Hypothesen (Elsen, 2013, S. 105 f.), einig ist man sich aber inzwischen darüber, dass bei der Sprachaneignung und beim Erwerb all der verschiedenen Wörter und Wortverbindungen einer Sprache grundsätzlich drei Mechanismen zum Tragen kommen: „Lernen durch Nachahmung“, „Lernen durch Bekräftigung“ sowie „Lernen durch Hypothesenbildung und das Erschließen von Regeln“ (Beyer & Gerlach, 2011, S. 72). Entscheidend beim „imitativen und aktiven Lernen“ sind dabei bezogen auf den kindlichen Spracherwerb nach Tomasello „many years of daily interaction with mature language users“ (2003, S. 2 f.). Für das Erlernen einer Sprache – sowohl der Erst- als auch einer Fremdsprache – bedeutet dies im Besonderen, dass vor allem Häufigkeit, Intensität und Nachahmung zur Aktivierung des Gehirns (der Neuronen) führen. Beim Erwerb lexikalischer Strukturen sind wiederholte Hinweise zur jeweiligen sprachlichen Bedeutung, den verschiedenen Bedeutungsaspekten und eine aktive Verwendungsweise dieser Strukturen in verschiedenen Kontexten förderlich, damit sie von der lernenden Person erfasst und abgespeichert werden können. Auf diese Weise entstehen schließlich jene Netzwerke im Gehirn, in denen die unterschiedlichen Informationen über lexikalische und semantische Strukturen einer Sprache repräsentiert sind (Elsen, 2013, S. 105 ff.).

Das didaktische Modell, das im vorliegenden Beitrag zur Aneignung lexikalischer Strukturen eingesetzt wurde, baut auf den Erkenntnissen zur Aneignung semantischer Basisqualifikationen im Deutschen auf (Komor & Reich, 2008), die bei der Aneignung des aktiven Wortschatzes von Heranwachsenden – auch beim Zweitspracherwerb – drei grundlegende Phasen unterscheiden: Akkumulation, Anpassung (hier: an die Erwachsenensprache) und Abstraktion. Unter Akkumulation sind in diesem Zusammenhang ein gradueller Aufbau von Einzelwörtern sowie ein sogenannter Vokabelspurt im Sinne eines starken Anstiegs der Größe des Wortschatzes zu verstehen. Die sich anschließende Phase der Anpassung des individuellen

Lexikons (an die Erwachsenensprache) ist auf eine graduelle und stets wachsende „Differenzierung und Strukturierung“ (Komor & Reich, 2008, S. 49) des erworbenen Wortmaterials an eine vorgegebene, gebräuchliche sprachliche Norm zurückzuführen. Damit verbunden sind zunächst die Aneignung der Wortklassen der Adjektive und Modalverben, anschließend erfolgt eine Steigerung des Anteils der verwendeten Verben und wiederum von Adjektiven, und es werden Wortbildungen mit Verben und Substantiven (vorwiegend durch Komposition), später auch durch Derivation, vorgenommen. Die Phase der Abstrahierung ist schließlich gekennzeichnet durch eine Verwendung einzelner Wörter in unterschiedlichen Situationen (gleiche Wörter in anderen Themenfeldern). Bei der Wortschatzaneignung in der L1 bestehen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede im Vergleich zur Zweitsprache, wobei diese Differenzen vor allem die Entwicklung des passiven gegenüber dem aktiven Wortschatz betreffen, der nämlich beim Zweitspracherwerb u. a. abhängig vom Bildungsstand und vom Lernumfeld der Personen ist.

In der vorliegenden Studie sollte untersucht werden, ob und welche Phasen oder Entwicklungen bei der Wortschatzaneignung des Deutschen als Fremdsprache bei Erwachsenen (Studierenden) nachweisbar sind. Außerdem sollte auf der Grundlage früherer Untersuchungen auf die grundsätzliche Problematik beim Erwerb fremdsprachlicher lexikalischer Strukturen (des Deutschen) Bezug genommen werden (Bukies, 2012).

3. Empirischer Teil

Gegenstand der Längsschnittstudie, aus der hier einige ausgewählte Ergebnisse vorgestellt werden, sind Schreibprodukte (schriftliche Klausuren sowie schriftliche Produktionen), die jeweils im Anschluss an die Deutschkurse bzw. die während des 3. Studienjahres in den Bachelor-Studiengängen

an der Universität Cagliari erstellt wurden.³ Der Zeitraum der Untersuchung umfasste die Jahre 2009 bis 2013. Zu den Deutsch-Kursen zählen Lingua Tedesca I (erstes Studienjahr), Lingua Tedesca II (zweites Studienjahr) sowie Lingua Tedesca III (drittes Studienjahr). Die Zielsetzung der Evaluierung bestand darin, zu untersuchen, welche lexikalischen und semantischen Kompetenzen die Studierenden jeweils nach Ablauf der einzelnen drei Studienjahre erreichen. Auch wurden die Problembereiche im Hinblick auf die verwendeten lexikalischen Strukturen bei jedem Studierenden in den einzelnen Studienjahren überprüft und ein Abgleich der Ausdrucksfähigkeit in den Klausuren sowie in anderen Schreibprodukten im angegebenen Zeitraum durchgeführt. Insgesamt wurden mit Ausnahme zweier Studierender⁴ je vier Schreibprodukte aus mindestens drei Jahren untersucht. Diese Gruppe von 10 Studierenden setzt sich aus vier sogenannten Nullanfängern (NA: S1–S4) zusammen, d. h. aus Studierenden ohne Vorkenntnisse, und aus sechs Studierenden mit (meist 3 Jahren) schulischen Vorkenntnissen in Deutsch als Fremdsprache (VO: S5–S10).

Zu einer angemessenen Interpretation der Daten sei zum Unterricht Folgendes gesagt: Die Deutschkurse in den drei Studienjahren des Bachelorstudiums bestehen aus 100 Stunden Sprachpraxis (Lektorat) in beiden Semestern (6 Wochenstunden pro Semester) und aus 20 Stunden sprachwissenschaftlichem Seminar (Linguistik) in jeweils einem Semester (2 Wochenstunden). Am Ende jedes einzelnen Studienjahres werden Klausuren geschrieben, die aus einem Lektorats-Teil und einem Linguistik-Teil besteht. Beide Prüfungsteile müssen bestanden werden, um zur mündlichen Prüfung und anschließend in das nachfolgende Studienjahr zu gelangen. In den ersten beiden Studienjahren konzentriert sich daher der Sprachunterricht im Lektorat vorwiegend auf die progressive Vermittlung von Inhalten, wie sie in den Kapiteln der verwendeten Lehrbücher, „Begegnungen“ und „DaF

3 Es wurden lediglich die Arbeiten derjenigen Studierenden berücksichtigt, die im dritten Studienjahr 2011/2012 regelmäßig an den Lehrveranstaltungen Lingua Tedesca III teilgenommen hatten. Es handelte sich dabei um acht Studentinnen und zwei Studenten.

4 Zwei der evaluierten Studierenden hatten die erste Klausur vor 2009 abgelegt. Sie konnten zum Zeitpunkt der Untersuchung aus verwaltungstechnischen Gründen nicht mehr nachverfolgt werden, da sie sich nicht mehr im Archiv befanden.

Kompakt“⁵, vorgegeben sind. Hinzu kommen zusätzliche Unterrichtsmaterialien, die die Lehrpersonen zur Vertiefung bestimmter Themen einsetzen. Die Unterrichtssprache im Lektorat ist vorwiegend Deutsch, in den sprachwissenschaftlichen Seminaren der ersten beiden Studienjahre werden grammatische Zusammenhänge meist auf Italienisch mit deutschen Beispielen erklärt. Nach dem ersten Studienjahr wird nach dem bestandenen schriftlichen und mündlichen Prüfungsteil die Niveaustufe A2, nach dem zweiten Studienjahr A2–B1 und nach dem dritten Studienjahr B1–B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens erreicht.

Im dritten Studienjahr werden meist keine Lehrbücher verwendet. Die Themen und Inhalte sowie das didaktische Konzept bestimmt die jeweilige Lehrperson, die verantwortlich für das sprachwissenschaftliche Seminar ist. Im akademischen Jahr 2011/2012 lautete das Thema „Textlinguistische Analyse journalistischer und anderer Textsorten zum Thema: Reisen/Urlaub auf Sardinien“. Textgrundlage waren authentische deutsche Reisetexte.⁶

Tabelle 1 enthält Textauszüge deutscher Reisetexte, aus denen die Studierenden in der ersten Phase des Seminars verschiedene Sprachfunktionen, inhaltliche Aussagen und entsprechende lexikalische Strukturen unter Anleitung erarbeiteten. In der Spalte „Textbeispiele“ wurden die entsprechenden Formulierungen der Originaltexte dann von den Studierenden eingetragen.

5 Buscha, A. & Szita, S. (2007a). *Begegnungen A1+ und A2+*. Leipzig: Schubert. im 1. Studienjahr und Band B1 im 2. Studienjahr bzw. Sander, I., Braun, B. & Doubek, M. (2011). *DaF Kompakt A1 und A2*. Berlin: Klett. im 1. Studienjahr und Band B1 im 2. Studienjahr.

6 „Reisetexte“ wird fortan für beschreibende, informierende Textsorten zum Thema Reisen/Urlaubsziele verwendet, wie sie z. B. in Reiseführern, Prospekten oder in journalistischen Printmedien, aber auch in digitalen Veröffentlichungen (Internet, Webseiten), meist in der Rubrik „Reisen“, veröffentlicht werden.

Sprachliche kommunikative Funktion ⁷	Aussage über	Textbeispiele
beschreiben informativ	z. B. Erreichbarkeit des Ortes, Urlaubsangebot, Art des Strandes, Natur, besondere Merkmale	Amrum gehört zusammen mit [...] zu den ... Inseln und ist ... per Schiff zu erreichen. Im Osten grenzt die Insel an ..., dahinter liegen ...; im Westen Dahinter erstreckt sich auf zwölf Kilometern Länge einer der breitesten (bis zu 1,5 Kilometer) und schönsten Sandstrände an der ... ;
erzählen narrativ	z. B. über berühmte Persönlichkeiten, die an diesem Ort geboren wurden oder dort gelebt haben	... geriet als junger Matrose in Gefangenschaft und ... kehrt später hier nach ... zurück.
erklären, explikativ; direkt oder indirekt	touristisches Angebot, Angaben und Daten, Hintergründe, Sehenswürdigkeiten, Einrichtungen; Hinweise auf weiterführende Links und Informationen	297 Stufen führen auf die Aussichtsplattform ..., die in der Saison vormittags für Besucher geöffnet ist ...; Öffnungszeiten im Sommer: Mo bis Fr 8.30-12.30 Uhr (letzter Einlass; an Feiertagen geschlossen); im Winter: Mi 9-12.30 Uhr

Tab. 1 – Kommunikative und lexikalisch-semantiche Teilebenen aus deutschen Reisetexten

In der ersten Phase des Seminars fand im Zuge der Vermittlung von Sachwissen eine textlinguistische Einführung in die deutsche Sprache, in die Merkmale und Spezifika der Textsorte „beschreibende Reisetexte“ und in die entsprechenden kulturellen Rahmenbedingungen des Reisens statt. Diese Inhalte wurden in den Sprachpraxisübungen anschließend bzw. parallel

⁷ Vgl. Brinker (2010).

dazu anhand von Sprachübungen am Beispiel deutscher Reisetexte und -beschreibungen von den Studierenden erarbeitet. Typische oder wiederkehrende lexikalische Strukturen wurden dabei in Schreibaufgaben eingeübt, zunächst ganz simpel durch den Austausch deutscher durch italienische oder sardische Ortsnamen, später in Form von Änderungen und Anpassungen der Originaltexte (kurzer Wortgruppen/-verbindungen) durch Angaben, die auf einen italienischen oder sardischen Ort zutrafen und schließlich durch Schreibaufgaben und das Erstellen eigener Texte unter Berücksichtigung von Leitfragen oder Stichpunkten, meist über einen (Ferien-)Ort auf Sardinien.

Diese kleinschrittige, intensive Lehr- und Lernmethode bestand in einer ersten Phase darin, dass die Studierenden die Inhalte der authentischen deutschen Reisetexte erkennen sollten. In einer zweiten Phase wurden die jeweiligen Texte in ihre lexikalischen Strukturen (Begriffe und Bedeutungen) zerlegt und inhaltlich entsprechend zurückverfolgt, bevor sie anschließend in einer dritten Phase beim Erstellen eigener Schreibprodukte in der Fremdsprache wieder verwendet wurden. Bei der Planung und Umsetzung der Unterrichtseinheiten orientierte man sich dabei an folgendem Modell: (inhaltliche und sprachliche Strukturen) erkennen und verstehen – entwickeln – verfestigen – sich daran orientieren und selbstständig verwenden – erwerben. Die im Kurs eingesetzten deutschen Reisetexte bildeten somit die Grundlage für das Erkennen und Verstehen formaler und (fremd-)sprachlicher Merkmale in einem gegebenen Kontext und zugleich die Vorlage für eine anschließende Einbettung der erkannten und erlernten Strukturen in neue Sachverhalte. Der eingeführte Wortschatz wurde in eigenen Formulierungen in vergleichbaren Themenfeldern wieder aktiv verwendet, dabei orientierte man sich in Bezug auf das didaktische Konzept an den theoretischen Überlegungen zum Erwerb lexikalischer Strukturen (vgl. Abschnitt 2). Neben einer Einführung in die wesentlichen strukturellen lexikalischen Merkmale wurden im Seminar auch stilistische Aspekte von Reisetexten erarbeitet. Reisetexte verfügen zwar aufgrund der Vielfältigkeit der Publikationen grundsätzlich über keinen gemeinsamen Aufbau, wohl aber als gemeinsames Element vor allem über eine meist objektive Beschreibung der Realität nebeneiner oft „malerischen Inszenierung“ einer vom Alltag

abweichenden Welt. Bei der Beschreibung der Realität werden z. B. Inhalte wie geografische Daten, Klima, Infrastrukturen, wichtige politische und geschichtliche Aspekte, soziale Hintergründe objektiv dargestellt. Der Bereich des Nicht-Alltäglichen besteht dagegen aus einer malerischen Betonung des Idyllischen und des Genussvollen als stilistisches Element.

Die Themen der Klausuren am Ende des ersten und zweiten Studienjahres greifen überwiegend Thematiken auf, die im Lektorat und in den Lehrbüchern des entsprechenden Jahres behandelt werden. Im insgesamt 90-minütigen schriftlichen Prüfungsteil nach dem ersten Studienjahr ist eine 45-minütige Schreibaufgabe vorgesehen, in der die Studierenden anhand von Leitfragen auf Deutsch Stellung nehmen sollen. Im zweiten Studienjahr besteht dieser Prüfungsteil aus einer Zusammenfassung eines deutschen Textes von etwa einer DIN-A4 Seite unter Berücksichtigung von Leitfragen (Bearbeitungszeit: 45 Minuten).

Bei den untersuchten Reisetexten, die im Lektorat etwa einen Monat nach Beginn des Seminars im Sommersemester verfasst wurden, handelt es sich um eine Schreibaufgabe zum Erstellen eines Textes über Sardinien, in dem die Eigenschaften der Insel beschrieben werden sollen, „die besonders positiv sind und die das Interesse eines deutschen Touristen wecken könnten“ (Bearbeitungszeit wiederum 45 Minuten).

Die Schreibaufgabe der Klausur nach dem dritten Studienjahr 2011/2012 lautete: „Verfassen Sie einen deutschen Text für einen kleinen Reiseführer (eine Veröffentlichung des Assessorato del Turismo, Cagliari). Dieser Reisetext soll sich an deutschsprachige Touristen richten, die sich über die Attraktionen der Provinz Cagliari informieren möchten, mit einem Beitrag über Pula/Nora“. Dabei sollten einige (ungeordnete) Stichpunkte bearbeitet, ausformuliert und auch ergänzt werden (Bearbeitungszeit 90 Minuten). Zulässige Hilfsmittel in allen Schreibaufgaben waren einsprachige Wörterbücher.

3.1 Vorgehen

Um die Entwicklung von lexikalischen Strukturen nach Abschluss der einzelnen drei Studienjahre anhand von Schreibprodukten zu evaluieren, wurde die Größe des aktiven fremdsprachlichen Vokabulars (Types und Tokens) sowie von verschiedenen verwendeten Wortklassen⁸ (Nomen, Verben und Adjektive) in den Klausuren manuell ausgezählt.⁹ Dabei wurde zunächst unterschieden, welche der drei Wortklassen in den vier Phasen der Beobachtung (1. Klausur nach dem ersten Studienjahr; 2. Klausur nach dem zweiten Studienjahr; 3. Schreibprodukt etwa einen Monat nach Beginn des Seminars im 2. Semester des dritten Studienjahres; 4. Klausur nach dem dritten Studienjahr) mit welcher Häufigkeit vorkamen. Anhand der Auswertung und der Gegenüberstellung der Ergebnisse aus den einzelnen Studienjahren wurde untersucht, ob eine Einwicklung (positiv/negativ) in Bezug auf den Umfang des verwendeten Wortschatzes am Ende des dreijährigen Deutschstudiums nachweisbar ist.

3.2 Ergebnisse

Zunächst einmal soll Tabelle 2 einen Überblick über die Termine und Notenbewertung der schriftlichen Prüfungsteile liefern, die im Rahmen der Untersuchung ausgewertet wurden und die weiter unten dann aufgegriffen werden.

8 Es wurden nur die *verschiedenen* Nomen, Verben und Adjektive gezählt (Types) und nicht alle Vorkommnisse dieser Wortklassen.

9 Dies war aufgrund einer mitunter diffusen Verwendung nicht-lexikalisierten Strukturen in den Schreibprodukten erforderlich.

Studierende	1. Jahr	Note ¹⁰	2. Jahr	Note	3. Jahr	Note
S1 - NA	20.01.2010	20	29.06.2011	21	08.06.2012	22
S2 - NA	08.06.2010	22	08.06.2011	26	21.09.2012	24
S3 - NA	01.06.2009	20	08.06.2011	21	08.06.2012	23
S4 - NA	28.09.2010	21	29.06.2011	22	29.6.2012	24
S5 - VO	16.02.2012	22	20.09.2012	23	17.01.2013	23
S6 - VO	08.06.2010	25	08.06.2011	23	21.09.2012	27
S7 - VO	08.06.2010	28	19.01.2012	27	29.06.2012	25
S8 - VO	08.06.2010	26	08.06.2011	24	17.01.2013	22
S9 - VO	k. A. ¹¹	k. A.	07.06.2012	25	29.06.2012	20
S10 - VO	k. A	k. A.	17.02.2009	19	08.06.2012	18

Tab. 2 – Prüfungstermine und Notenbewertung der untersuchten Klausuren der 10 Studierenden

Tabelle 3 und 4 enthalten Angaben (Media¹²) zu folgenden Aspekten: Types und Tokens, Anzahl der Sätze und Types der Wortklassen Nomen, Verben und Adjektive¹³ in den drei Studienjahren (Jahr: 1., 2. und 3.B) und zu Beginn des Sommersemesters im dritten Studienjahr (3.A). Die Daten in Tabelle 3 beziehen sich auf die Gruppe der Nullanfänger (NA: S1–S4).

10 An den italienischen Universitäten umfasst die Notenskala zur Bewertung von Prüfungen und Klausuren die Noten 18–30 (18 bestanden; 30 Bestnote).

11 Vgl. Erläuterungen in Abschnitt 1.

12 Alle Daten kleiner als 0,5 wurden abgerundet, jene größer als 0,5 entsprechend aufgerundet.

13 Dabei wurden auch adjektivisch verwendete Partizipien mitberücksichtigt.

Jahr	Tokens	Types	Sätze	Nomen	Verben	Adjektive
1.	122	67,5	8	22	12	4,5
2.	124	79	7,5	29	14,5	7
3.A	144	88	10	34	12	12,5
3.B	210	122	16	45,5	17	15

Tab. 3 – Auswertung der Schreibprodukte bei Studierenden ohne Vorkenntnisse in Deutsch als Fremdsprache (NA) in den drei Studienjahren

Die Tabelle 4 enthält dagegen Angaben in Bezug auf die Gruppe der sechs Studierenden mit schulischen Vorkenntnissen in Deutsch als Fremdsprache (VO: S5–S10).

Jahr	Tokens	Types	Sätze	Nomen	Verben	Adjektive
1.	145	75	11	21	14,5	6
2.	148	85	10	28	16	9
3.A	149	82	12	26	11,5	12
3.B	278	148	21	47	17	20

Tab. 4 – Auswertung der Schreibprodukte bei Studierenden mit Vorkenntnissen in Deutsch als Fremdsprache (VO) in den drei Studienjahren

Ein Vergleich der Ergebnisse in beiden Tabellen zeigt, dass die sechs Studierenden mit schulischen Vorkenntnissen im Deutschen (VO) im Durchschnitt in allen Schreibprodukten mehr Text schrieben – vor allem im 3. Jahr (Media Tokens 3.B: 278) – gegenüber den Nullanfängern (Media Tokens 3.B: 210). Diese Gruppe verwendete im gleichen Jahr auch eine wesentlich größere Anzahl an Adjektiven (M: 20) im Vergleich zur Gruppe NA (M: 15). Lediglich in den Schreibprodukten im 3. Studienjahr (3.A) fällt dieser Durchschnittswert in der Gruppe der VO etwas niedriger aus (VO: 12; NA: 12,5). Auffällig ist in jedem Falle der „Adjektivsprung“ (deutliche

Zunahme der Adjektive) in der Gruppe VO im abschließenden 3. Studienjahr, in der vier Studierende etwa 20 bzw. mehr als 20 verschiedene Adjektive verwendeten (vgl. Tabelle 4).

Wie aus den Gesamtdurchschnittsdaten der Types und Tokens in Tabelle 5 hervorgeht, findet eine deutliche Zunahme des fremdsprachlichen Wortschatzes nach Beendigung des 2. Studienjahres, d. h. ab dem Schreibprodukt 3.A, statt, das unter gleichen zeitlichen und formalen Bedingungen erstellt wurde wie die beiden schriftlichen Produktionen in den Jahren zuvor (vgl. Tabelle 2). Bei den verschiedenen Adjektiven ist ebenfalls eine deutliche Zunahme ab dem dritten Studienjahr zu verzeichnen. Bei den anderen Wortklassen (Nomen, Verben) tritt eine Zunahme dagegen erst in der Klausur nach Beendigung des dritten Studienjahres ein. Dies kann aber nicht allein mit der längeren Bearbeitungszeit erklärt werden, die für diese Klausur vorgesehen ist, dafür ist die Zunahme des verwendeten fremdsprachlichen Vokabulars zu hoch.

Jahr	Tokens	Types	Sätze	Nomen	Verben	Adjektive
1.	133,5	71	9,5	21,5	13	5
2.	138,5	83	9	29	15	8
3.A	147	84	11	29	12	12
3.B	251	137	19	46	17	18

Tab. 5 – Auswertung der Schreibprodukte von 10 Studierenden in den drei Studienjahren

Zwei von vier Nullanfängern verwendeten ab dem 2. Studienjahr mehr Adjektive in ihren Schreibprodukten als in den vorherigen Jahren (vgl. Tabelle 3). Diese positive Entwicklung kann eine Phase der Akkumulation und der Differenzierung ab dem 2. Studienjahr bedeuten (vgl. Komor & Reich, 2008, S. 49 f.). Außerdem gebrauchten sie – vorwiegend in der

Klausur nach dem 3. Studienjahr – gleiche Adjektive¹⁴ auch mehrfach (z. B. S2 „berühmt“; S3: „bekannt“, „entfernt“, „römisch“, „weit“, „zahlreich“). Zwei der Nullanfänger zeigen dagegen eine diskontinuierliche Entwicklung im Hinblick auf den Umfang der verwendeten Adjektive in den vier zeitlich aufeinanderfolgenden Schreibprodukten; bei ihnen ist eine mehrfache Verwendung gleicher Adjektive vor allem im 3. Studienjahr nachweisbar (S4: „groß“, „fischreich“, „klein“). Bei S1 ist eine mehrfache Verwendung von Adjektiven dagegen bereits in den Klausuren am Ende des 1. Jahres sowie des 2. Jahres zu beobachten (S1: „wichtig“ und „neu“). Ein Studierender (S4) zeigte im 2. Jahr einen Rückgang der Anzahl der Adjektive im Vergleich zur Klausur im 1. Studienjahr. Auch bei den anderen Wortklassen sowie in Bezug auf die ermittelten Types und Tokens bestätigt sich diese negative Entwicklung vom ersten zum zweiten Studienjahr (vgl. Tabelle 6). Ab dem Schreibprodukt im Kurs des 3. Studienjahres änderte sich diese negative Tendenz und die Ergebnisse des Studierenden stimmten in den letzten beiden Jahren im Durchschnitt mit denen der anderen drei Nullanfänger überein. Somit ist vor allem im 2. Jahr bei einigen Studierenden eine leichte Stagnation beziehungsweise vereinzelt sogar eine gewisse Regression bezogen auf die Größe des fremdsprachlichen Wortschatzes zu beobachten (vgl. Tabellen 3–6).

Jahr	Tokens	Types	Sätze	Nomen	Verben	Adjektive
1.	105	69	5	21	14	6
2.	99	64	7	22	12	4
3.A	156	90	13	34	14	12
3.B	222	117	18	45	13	12

Tab. 6 – Auswertung der Schreibprodukte von S4 – NA in den drei Studienjahren

14 Die Datenanalyse der Adjektive konnte in diesem Beitrag leider nicht dargelegt und behandelt werden. Zu einer ausführlichen Analyse sei auf Bukies (2013) verwiesen.

Insgesamt ist nach den ermittelten Durchschnittswerten bei den Studierenden ab dem 2. Studienjahr¹⁵ eine (wenn auch leichte) Zunahme des aktiven L2-Wortschatzes in allen untersuchten Bereichen belegbar. Nur bei den verschiedenen Verben stellt man einen Rückgang im Kurs des 3. Studienjahres im Vergleich zum 2. Studienjahr fest (vgl. Tabelle 5).

Die Daten belegen jedoch nur eine geringe Progression (im Sinne der von Komor und Reich beschriebenen „Akkumulation“ mit einer deutlichen Zunahme des verwendeten Vokabulars) vom ersten zum zweiten Jahr, sodass man in den ersten beiden Studienjahren nicht eindeutig eine „Akkumulation“ nachweisen kann. Ein richtiger „Vokabelspurt“ tritt dagegen erst in den Schreibprodukten im abschließenden, dem 3. Studienjahr, ein und ist sowohl aufgrund der Gesamtdurchschnittswerte als auch der Teildurchschnittswerte in beiden Gruppen nachweisbar, aber vor allem bezogen auf den Umfang des Wortschatzes (Tokens), die Varianz (Types) sowie bei den Wortklassen der Nomen und Adjektive.

3.3 Analyse der Ergebnisse

In den beiden Deutschkursen Lingua Tedesca I und Lingua Tedesca II gibt es einen relativ niedrigen Anteil der Wortschatzentwicklung an der Gesamtmenge des Textvolumens. In diesen beiden Deutschkursen wird im Vergleich keine signifikante Zunahme der lexikalischen Kompetenzen realisiert. Man kann in diesem Zusammenhang auch von einer gewissen „Stagnation“ in Bezug auf die untersuchten fremdsprachlichen lexikalischen Kompetenzen sprechen.

Der Deutschkurs Lingua Tedesca III fällt durch eine besonders hohe Wortschatzentwicklung auf. Auf dieser Ebene gibt es bei den Studierenden eine hohe Zielerreichung im Hinblick auf die Wortschatzerwerbs-Förderung. Hier nahmen die lexikalischen Kompetenzen am deutlichsten zu.

15 Mit der Formulierung „im 1./2./3. Jahr“ sind immer die schriftlichen Prüfungsteile des Lektorats in der Klausur am Ende des ersten/zweiten/dritten Studienjahres gemeint.

Im Schnitt steigerten die Studierenden ihre lexikalischen Kompetenzen innerhalb des Beobachtungszeitraums im Volumen und in der Varianz.¹⁶ Den größten Lernzuwachs konnten die Studierenden verzeichnen, die den Deutschkurs im dritten Jahr im Juni und im September 2012 mit einer Klausur und ebenfalls guten Ergebnissen absolvierten.

Ein Verbesserungspotenzial gibt es bei der Erreichung der lexikalischen Kompetenzen in den ersten beiden Studienjahren, aber auch im dritten Studienjahr der Zielgruppe. Betrachtet man beispielsweise die Ergebnisse des zweiten Studienjahrs im Vergleich zum ersten Studienjahr oder diejenigen zu Beginn des 2. Semesters des dritten Jahrs im Vergleich zum 2. Jahr, fällt eine vergleichsweise niedrige Zunahme und vereinzelt sogar ein Rückgang des Wortschatzes auf, sowohl in Bezug auf die Größe als auch auf die Beherrschung der Anzahl der Wortklassen (Stagnation und in Teilaspekten Regression). In diesem Bereich müssten Überlegungen angestellt werden, wie die lexikalischen Kompetenzen in den ersten beiden Studienjahren soweit entwickelt werden können, dass auch im dritten und abschließenden Studienjahr thematisch anspruchsvolle Textproduktionen möglich sind, die den Anforderungen an eine akademische Fremdsprachenausbildung gerecht werden.

4. Schlussüberlegungen

Nach einer Auswertung von insgesamt 38 Schreibprodukten aus drei Studienjahren (2009–2012) konnten bei den Studierenden die von Komor und Reich zitierten, aufeinanderfolgenden Phasen der Akkumulation und Differenzierung in Bezug auf die Größe des verwendeten Wortschatzes im Deutschen grundsätzlich nachgewiesen werden. Die geförderten Studierenden bescheinigen durch ihre Leistungen in den Klausuren eine Zielerreichung hinsichtlich der Entwicklung des Umfangs der lexikalischen

16 Die im Rahmen dieser Studie durchgeführte tiefergehende Analyse der Schreibprodukte am Beispiel der Adjektive zeigte, dass es in allen Studienjahren einen positiven Effekt bei den teilnehmenden Studierenden gibt.

Kompetenzen, wodurch die Grundlage für einen Lernerfolg in der Fremdsprache Deutsch gelegt wird.

Hierbei zeigen sich jedoch innerhalb der drei Studienjahre Unterschiede in der Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenzen, bei der Angemessenheit des schriftlichen Ausdrucks der geförderten Studierenden sowie in Bezug auf das Lexikvolumen der beiden Gruppen, da die Studierenden mit Vorkenntnissen in allen drei Jahren über ein größeres fremdsprachliches Vokabular verfügen als die Gruppe der Nullanfänger. Grundsätzlich wirkt sich die Förderung bei allen Studierenden insgesamt positiv aus und trägt zur Stärkung der schriftsprachlichen Ausdrucksfähigkeit in der L2 bei. So werden im dritten Studienjahr Lernpotenziale entfaltet und am Ende dieses Jahres relevante Lerneffekte initiiert, die sich sowohl im Volumen des verwendeten Wortschatzes als auch bei den Wortklassen der Nomen, Verben und Adjektive niederschlagen. Die enge Verflechtung von sprachwissenschaftlichen Grundlagen (Textlinguistik), Sachwissen und Sprachpraxis im dritten Studienjahr mit dem Ziel, die aktive und sinnvolle Verwendung bestimmter sprachlicher Muster und Strukturen im Deutschen intensiv und wiederholt zu fördern, erwies sich insgesamt als sinnvoll, wenngleich nicht sämtliche Unsicherheiten der Studierenden auf lexikalischer Ebene bis zum Ende des dritten Studienjahres ausgeglichen oder beseitigt werden konnten. So sei im Hinblick auf die im dritten Jahr behandelte Thematik kritisch anzumerken, dass die Studierenden aufgrund der Konzentration auf das Thema der textlinguistischen Analyse journalistischer und anderer Textsorten zum Thema Reisen/Urlaub auf Sardinien und bedingt durch die Auswahl eines Themas nur einen Auszug des deutschen Wortschatzes kennengelernt und vertieft haben. Hier gilt es in Zukunft, die im Kurs zu behandelnde Thematik möglicherweise unter Anwendung eines ähnlichen didaktischen Modells zu erweitern.

Eine Intensivierung der didaktischen Aktivitäten erscheint aufgrund der geringen Gesamtstundenzahl in der Fremdsprache nicht möglich. Grundsätzlich sei jedoch darauf hingewiesen, dass in Bezug auf die lexikalischen und semantischen Qualifikationen, aber auch im Hinblick auf die morphologisch-syntaktischen und die orthographischen Kompetenzen der Studierenden in allen Studienjahren Optimierungspotenzial besteht.

Literaturverzeichnis

- Barkowski, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.
- Beyer, R. & Gerlach, R. (2011). *Sprache und Denken*. Berlin: VS-Verlag.
- Bohn, R. (1999). *Probleme der Wortschatzarbeit*. Kassel: Langenscheidt.
- Bohn, R. (2001). Schriftliche Sprachproduktion. In G. Helbig et al. (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 19.2. Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 921–931). Berlin: de Gruyter.
- Brinker, K. (2010). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (7., durchgesehene Aufl.). Berlin: ESV.
- Bukies, G. (2012). Schriftliche Leistungen von italienischen Studierenden des Deutschen als Fremdsprache nach einem Studienjahr. Erfahrungen und didaktische Konsequenzen. *Zielsprache Deutsch*, 38(3), 3–18.
- Bukies, G. (2013). „Sardinien ist eine paradiesische Insel.“ Zur Verwendung semantisch-lexikalischer Strukturen in L2-Reisetexten. In D. Höhmann (Hrsg.), *Tourismuskommunikation. Im Spannungsfeld von Sprach- und Kulturkontakt* (S. 283–301). Frankfurt a. M.: Lang.
- Bukies, G. (2015, in Druck). „Als in Deutschland, auch in Italien finden die Junge keine Arbeit“. Una valutazione delle competenze di produzione scritta del tedesco dopo il primo anno di studi universitari. In A. Hornung & Nardi, A. (Hrsg.), *Scrivere il tedesco* (S. 161–207). Rom: Aracne.
- Cavallini, E. (2010). *Deutsch nach Englisch bei Italienisch als Ausgangssprache. Eine empirische Analyse zum Tertiärspracherwerb*. München: Meidenbauer.
- Ehlich, K. (2010). Kompetenz. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 160–161). Tübingen: Francke.
- Elsen, H. (2013). *Wortschatzanalyse*. Tübingen: Francke.
- Europäische Kommission, EACEA (2012). *Eurydice Bericht. Entwicklung von Schlüsselkompetenzen an den Schulen in Europa. Herausforderungen und Chancen für die Politik*. Brüssel: Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur.

- Grißhaber, W. (2007). Grammatik und Sprachstandsermittlung im Zweitspracherwerb. In K.-M. Köpcke & A. Ziegler (Hrsg.), *Grammatik in der Universität und für die Schule* (S. 185–198). Tübingen: Niemeyer.
- Grißhaber, W. (2012). Zweitsprachkenntnisse und Literalität in sehr frühen Lernertexten. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung* (S. 155–171). Freiburg: Fillibach.
- Herrmann, T. (2003). Kognitive Grundlagen der Sprachproduktion. In G. Rickeit et al. (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 24. Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch* (S. 228–244). Berlin: de Gruyter.
- Hornung, A. (2009). Probleme fremdsprachiger Schreibpraxis im Fokus neuerer Spracherwerbsforschung. In J. Loescher (Hrsg.), *Writing as a cognitive tool. German as a foreign language (GFL-journal)*, 2009(2–3), 128–147.
- Koeppel, R. (2010). *Deutsch als Fremdsprache. Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Komor, A. (2008). Semantische Basisqualifikation. In K. Ehlich et al. (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen* (S. 51–75). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Komor, A. & Reich, H. H. (2008). Semantische Basisqualifikation. In K. Ehlich et al. (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen* (S. 49–61). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Krings, H. P. (1992). Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick. In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Schreiben in der Fremdsprache Prozess und Text, Lehren und Lernen* (S. 47–77). Bochum: AKS-Verlag.
- Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen. (o. J.). Zugriff am 01.02.2015 über http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/deutsch/gym/fb1/01_ueberblick/kompetenz.htm
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

Einfluss der Lernmodi auf die Performanz beim Erwerb¹ der Adjektivdeklinaton

Martin G. Döpel – National University of Singapore

Abstract

In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse einer Folgestudie zum expliziten Lernen bzw. inzidentellen Erwerb der Adjektivdeklinaton nach unbestimmtem Artikel im Nominativ und Akkusativ vorgestellt. Die Unterscheidung zwischen „explizitem“ und „implizitem“ Lernen stammt ursprünglich aus der Experimentalpsychologie und gab Anlass zu einer Debatte, die mittlerweile seit dreißig Jahren die Fremdsprachenerwerbsforschung erhitzt, nämlich welche Art der Vermittlung explizit, d. h. bewusst und regelgeleitet, und implizit, d. h. unbewusst oder beiläufig, den größeren Lernerfolg erzielt. In der Fremdsprachenerwerbsforschung wird diesbezüglich zwischen Grammatiklehren mittels metasprachlicher Regeln und deren schrittweiser Automatisierung und Prozeduralisierung (explizite Instruktion) sowie dem Weglassen jeglicher Grammatikerklärung und dem vermehrten Aussetzen zielsprachlicher Strukturen (implizite/inzidentelle Instruktion) unterschieden. Die vorliegende Studie bestätigt den Mehrwert expliziten Lernens. Vor diesem Hintergrund werden abschließend theoretische und sprachpädagogische Implikationen diskutiert.

1 „Erwerb“ und „Fremdsprachenerwerb“ werden in diesem Beitrag als generische Begriffe verwendet und beziehen sich nicht auf Krashens (1981) Unterscheidung zwischen *Learning* und *Acquisition*.

1. Einleitung

Eine der Hauptfragen der psycholinguistischen Forschung zum Fremdspracherwerb beschäftigt sich mit dem Einfluss unterschiedlicher Lernmodi auf den Erwerb von Sprachregeln. Grundlegend für diese Forschungsrichtung sind die Arbeiten Robert DeKeyser (1995, 2003) und Peter Robinsons (1996, 2005, 2010). In der letztgenannten Arbeit (Robinson, 2010) gelingt es ihm u. a. nachzuweisen, dass die mittels künstlicher Grammatiken getroffenen Rückschlüsse auf Lernmechanismen auch auf den Fremdspracherwerb bezogen werden können. Alle den Komplex der Lernmodi erforschende Studien teilen die Versuchspersonen in Gruppen, die eine Regel mittels verschiedenartiger Instruktionsdesigns lernen. Diese Designs unterscheiden sich im Wesentlichen in der Explizitheit der Regelerläuterung. Neben den Lernmodi betreffenden Studien sind auch solche zu berücksichtigen, die sich mit der expliziten Vermittlung grammatischen Wissens (z. B. Doughty, 1991; Fernández, 2008; VanPatten & Cadierno, 1993) oder der Rolle der Bewusstheit (z. B. Hama & Leow, 2010; Williams, 2005) beschäftigen. Im Wesentlichen zeigt sich, dass Lernende eine grammatische Regel auch dann erwerben können, wenn ihnen diese während der Instruktion nicht explizit genannt wurde. Erworben bedeutet hierbei in der Regel, dass sie in der Lage sind, grammatische Konstruktionen in einem *Grammaticality-Judgment-Experiment* hinsichtlich ihrer Korrektheit mit einer signifikant über der Ratewahrscheinlichkeit liegenden Genauigkeit zu klassifizieren.² Robinson (1996) verglich mehrere Lernmodi und ihre Wirksamkeit bei Phänomenen, die sich hinsichtlich des Grads ihrer Komplexität³ unterschieden. Er wies nach, dass einfache Probleme besser mittels expliziter Instruktion gelernt

2 Hinsichtlich der Logik und des Ablaufs eines *Grammaticality-Judgment-Experiments* sei auf Schachter und Yip (1990) verwiesen.

3 Tatsächlich besteht in der Forschungsliteratur keine Einigkeit in Bezug auf die Operationalisierung des Konstrukts *Komplexität*, was nicht zuletzt der Multidimensionalität dieses Konzepts geschuldet ist (vgl. Housen & Kuiken, 2009). In einer Studie mit der Kunstsprache „eXperanto“ operationalisierte de Graaff (1997) „einfach“ mit einem zu beachtenden grammatischen Aspekt und „komplex“ mit zwei zu beachtenden Aspekten.

werden können, während bei sehr komplexen Regeln implizites Lernen⁴ deutlich erfolgreicher ist (siehe auch de Graaff, 1997; de Graaff & Housen, 2009). Dieser Punkt wird von VanPatten (2011) auf den Hinweis zugespitzt, dass einige Phänomene wie die englische Syntax nur implizit erworben werden können.

2. Die Adjektivdeklinations als Lernproblem

Fremdsprachenlernenden fällt die Adjektivdeklinations im Deutschen in der Regel schwer, da neben der für die Deklination bekannten Faktoren Genus bzw. Numerus und Kasus ein weiterer Faktor hinzukommt: der Adjektivdeklinationsstyp. Im Deutschen werden verschiedene Deklinationstypen unterschieden, wobei sich Artikel und Artikelwörter in der Regel einem Deklinationstyp zuordnen lassen (Duden, 2006, 368 f.). Das Problem ist in Abbildung 1 illustriert.

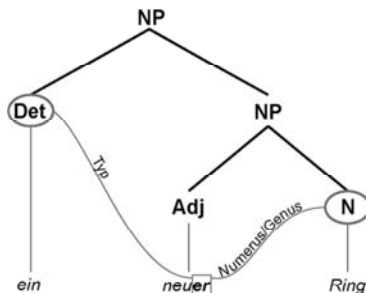


Abb. 1 – Das Lernproblem „Adjektivdeklinations“

4 Die Unterscheidung in implizit und inzidentell ist nicht trennscharf. In beiden Fällen werden die Regeln nicht explizit benannt, jedoch ist ein unterschiedlicher Grad an Bewusstheit vorhanden (siehe Robinson, 1996). Man beachte darüber hinaus typische Experimente zum impliziten Lernen wie das Erlernen einer künstlichen Grammatik nach Reber (1967) oder Studien zum Sequenzlernen (Destrebecqz & Cleeremans, 2001).

Bezüglich der Anzahl der Deklinationstypen gibt es Unterschiede. Die Duden-Grammatik geht von nur zwei Typen aus: „Wenn dem Adjektiv ein Artikelwort mit Flexionsendung vorangeht, wird das Adjektiv schwach flektiert, sonst stark“ (Dudenredaktion, 2006, S. 368). Lernergrammatiken (z. B. Gschossmann-Hendershot & Feuerle, 1997, S. 90–110; Helbig & Buscha, 2001, S. 273–277; Reimann, 2000, S. 112–114) und auch Lehrwerke (z. B. Funk & Koenig, 1998; Koithan, Schmitz, Sieber, Sonntag, & Lösche, 2008; Kuhn, Niemann & Winzer-Kiontke, 2010) hingegen stellen das Problem mittels dreier Deklinationstypen dar.

Ausgehend von der bereits in der Einleitung besprochenen Forschungslage wurde ein Experiment (Döpel, 2009) durchgeführt, in dem Lernende die Adjektivdeklinaton auf explizitem bzw. inzidentellem Wege lernen sollten. Während des Grammaticality-Judgment-Experiments wurden dann Gehirnströme gemessen und aus ihnen die elektrischen Korrelate der Sprachverarbeitung errechnet.⁵ Bei der Auswertung fanden sich bezüglich der elektrischen Korrelate keine signifikanten Unterschiede. Jedoch zeigte sich, dass die Gruppe der inzidentell unterwiesenen Probandinnen und Probanden deutlich schlechter bei der Klassifikation abschnitt. Dies könnte auch an Zugeständnissen liegen, die bei der Gestaltung der inzidentellen Instruktion gemacht wurden, um die neuropsychologischen Daten nicht zu verfälschen. So wurde in Döpel (2009) das inzidentelle Design dergestalt abgeändert, dass die Versuchspersonen während der Instruktion die korrekten Sätze nur lasen, aber nicht aussprechen, um die EKP-Daten nicht durch eventuell auftretende Modalitätsartefakte⁶ zu beeinflussen. Dabei kann gerade die phonetische Realisierung beim Sprechen einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg haben.⁷ Daher wurde das Experiment noch

5 Zu der Methode der ereigniskorrelierten Potenziale sei auf Kapitel 3 in Döpel (2004) verwiesen.

6 Gemeint sind hiermit Artefakte, die dadurch entstehen, dass die explizit unterwiesene Gruppe während der Unterweisung nur liest, während die inzidentell unterwiesene Gruppe währenddessen sowohl liest als auch spricht.

7 Bei der phonetischen Realisierung werden die tiefliegenden Hirnstrukturen der Basalganglien als Teil der motorischen Schleife aktiviert. Eine Schädigung in diesen Strukturen führt z. B. bei Parkinsonpatienten zu Fehlern bei der morphologischen Bearbeitung. Eine detaillierte Diskussion dieses Problems findet sich bei Kotz (2005).

einmal durchgeführt, wobei diesmal das inzidentelle Instruktionsdesign in seiner ursprünglichen Form belassen (d. h. mit deutlichem Sprechanteil) und keine neurophysiologischen Daten erhoben wurden. Für das hier zu berichtende Experiment wurden folgende Forschungsfragen hergeleitet:

1. Welche Unterschiede gibt es in der Kompetenz der inzidentell und explizit unterwiesenen Gruppe beim Regeltransfer? Die oben schon referierten Ergebnisse und darüber hinaus gehende Erkenntnisse von Metaanalysen (z. B. Norris & Ortega, 2000) lassen vermuten, dass bei diesem einfachen grammatischen Lernproblem die explizit unterwiesene Gruppe im Grammaticality-Judgment-Experiment besser abschneidet als die inzidentell unterwiesene.
2. Welche Unterschiede gibt es in der Kompetenz der inzidentell und explizit unterwiesenen Gruppe bei der Verarbeitung aus der Instruktion bekannter Chunks? Die Aufgaben des inzidentuellen Vermittlungsdesigns sind stark inhaltsbezogen (siehe Abschnitt 3.2.1), darüber hinaus wurden die Versuchspersonen angehalten, Sätze korrekter Realisierungen des Lernproblems laut zu sagen. Dies kann die Adjektivendungen durch ihre phonetischen Realisierungen bewusster machen und relevante Hirnstrukturen aktivieren (siehe Fußnote 7) und die Bildung von Chunks (zu deren Bedeutung für das Fremdsprachenlernen siehe Ellis, 2003). Daher ist wahrscheinlich, dass Lernende der inzidentellen Gruppe die aus dem Training bekannten Strukturen sicherer als korrekt oder falsch klassifizieren können.

3. Studie

3.1 Versuchspersonen

Alle Versuchspersonen hatten ein Semester an der NUS Deutsch gelernt und keine darüber hinausgehenden Sprachlernerfahrungen mit Deutsch, daher war ihnen die Adjektivdeklinations als grammatisches Problem unbekannt. Die 38 Probandinnen und Probanden (siehe Tabelle 1) wurden pseudorandomisiert einer Gruppe zugeordnet. Vor dem eigentlichen Experiment

mussten die Interessentinnen und Interessenten einen Fragebogen ausfüllen, in dem lernerspezifische Kennwerte wie Lernertyp, Lernerpersönlichkeit, Instruktionpräferenzen und Motivation erhoben wurden. Beide Gruppen unterschieden sich in keinem Merkmal signifikant. Darüber hinaus gibt es auch keine signifikanten Unterschiede bei dem sprachlichen Hintergrund (Erst- und Fremdsprachen). Die Probandinnen und Probanden erhielten eine Aufwandsentschädigung in Höhe von \$ 25. Die Studie wurde von der Ethikkommission der NUS gebilligt und alle Versuchspersonen bzw. deren Erziehungsberechtigten gaben ihr schriftliches Einverständnis.

		N	Alter	Studienjahr
Explizit- gruppe	Median	19 (13 weiblich)	20,9	1,68
	SD		1,27	0,95
Inzidentell- gruppe	Median	19 (13 weiblich)	21,1	1,79
	SD		1,87	0,92

Tab. 1 – Demographische Daten der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer

3.2 Ablauf

Nicht der gesamte Komplex der Adjektivdeklinaton wurde vermittelt, sondern lediglich die Deklination nach unbestimmten Artikel im Nominativ und Akkusativ. Folgt man der in Lernergrammatiken üblichen Einteilung in drei Typen, so folgt der unbestimmte Artikel im Singular dem Typ 2 und im Plural dem Typ 3. Für die Probandinnen und Probanden stellt sich das Lernproblem aber wie folgt dar:

Kasus	Singular			Plural
	Maskulina	Neutra	Feminina	
Nominativ	ein alter Ring	ein altes Buch	eine alte Tasche	– alte Ringe
Akkusativ	einen alten Ring	ein altes Buch	eine alte Tasche	– alte Ringe

Tab. 2 – Das Lernproblem im Experiment

3.2.1 Instruktionsphase

Leider können die Aufgaben hier nicht im Einzelnen diskutiert werden. Die Versuchspersonen wurden einzeln mittels Arbeitsblättern und eines Computerprogramms instruiert, um die Lernumgebung zu kontrollieren und für alle Probandinnen und Probanden konform halten zu können. Die Instruktion dauerte in der Regel 20 Minuten.

Grundsatz der expliziten Instruktion war, dass die Lernenden bei allen Aufgaben die zugrunde liegende Regel abstrakt und in ständig wechselnden Kontexten gebrauchen sollen; sie erhielten daher folgende Aufgaben:

- Sie lasen einen kurzen Text (63 Wörter) über die Wünsche eines Paares, das eine Wohnung sucht mit der Aufgabe, die Artikel und Adjektive mit unterschiedlichen Farben zu markieren.
- Im zweiten Schritt wurde ihnen in einem kurzen englischen⁸ Text erklärt, dass attributiv gebrauchte Adjektive eine Endung erhalten. Sie sollten dann mittels des Texts die Adjektivendungen ergänzen. Hatten sie diese Aufgabe gelöst, bekamen sie die korrekte Tabelle zum Vergleich. Diese Tabelle konnten sie zur Lösung der folgenden Aufgaben behalten.
- Im folgenden Schritt sollten sie englischsprachige Regeln ergänzen, die die Tabelle verbalisieren. Auch hier wurden ihnen die korrekten Ergänzungen zum Vergleich zur Verfügung gestellt.
- In der nachfolgenden Aufgabe wurde ihnen auf einem Computer die grammatische Information angezeigt (z. B. maskulin, Singular, Nominativ). Sie sollten dann auf farblich kodierte und mit Beschriftungen versehene Schaltflächen klicken. Für jede Aufgabe standen drei Schaltflächen zur Verfügung. Es wurden nur Endungen als Distraktoren angegeben, die auch in der Tabelle vorkommen (also -e, -en, -er, -es). Insgesamt hatten die Probandinnen und Probanden 30 Aufgaben zu lösen, wobei

8 Englisch ist die Vermittlungssprache an der NUS, Studienbewerber mit einer anderen Erstsprache werden nur akzeptiert, wenn sie mittels TOEFL oder IELTS ein akzeptables Sprachniveau vorweisen können. Alle Probandinnen und Probanden dieser Studie waren NUS-Studierende.

die Auftretenswahrscheinlichkeit der einzelnen Endungen angepasst wurde: -e: 12 Aufgaben, -en, -er und -es: jeweils 6 Aufgaben.

Nach der Reaktion der Probandinnen und Probanden wurde eine kurze Rückmeldung gegeben. Neben der Information „correct“ oder „false“ wurde eine kurze Regel angegeben, die erklärte, wann die Endung gebraucht wird.

- Nachfolgend erhielten die Versuchspersonen ein weiteres Arbeitsblatt mit zwanzig Nominalphrasen, bei denen die Adjektivendungen fehlten. Vor jeder Phrase stand der zu verwendende Kasus („Nom.“ oder „Akk.“) in Klammern. Auch hier wurde auf eine gleichmäßige Verteilung der einzusetzenden Endungen geachtet.
- Abschließend sollten die Probandinnen und Probanden acht Sätze vervollständigen, bei denen die Adjektive in der Nominalphrase fehlten. Die Adjektive waren in ihrer Grundform hinter die Sätze in Klammern geschrieben. Diese Aufgabe diente einzig der Vorbereitung auf das kommende Grammaticality-Judgment-Experiment, da sie hier die sprachliche Richtigkeit von Sätzen bewerten sollten.

Der Grundsatz der inzidentellen Instruktion war die kontextualisierte Einübung von Adjektivendungen ohne jemals die Regel oder das Phänomen zu benennen. Den gewählten Kontext kannten die Probandinnen und Probanden aus dem Unterricht des vorhergehenden Semesters: Wohnung und Wohnen. Folgende Aufgaben wurden den Versuchspersonen präsentiert:

- Zunächst wurde ihnen ein längerer Text (129 Wörter) über ein Paar präsentiert, das eine neue Wohnung sucht. In dem Text wurden verschiedene Wünsche der Frau und des Mannes genannt. Die Versuchspersonen sollten die Wünsche unterstreichen.
- Dann sollten sie die Wünsche in einer Tabelle zusammenfassen. Hierbei sollten sie einfach die unterstrichenen Wünsche abschreiben.
- Danach sollten die Probandinnen und Probanden drei Wohnungsanzeigen lesen und diejenige ankreuzen, welche am besten zu dem Paar passt.

- Die folgende, am Computer zu lösende Aufgabe hatte den Besuch bei einer Freundin als Szenario. Sie zeigte ihre Wohnung. Man konnte die Sätze der Freundin sowohl auditiv über Kopfhörer (gesprochen von einer deutschen Muttersprachlerin) als auch visuell als grüne Schrift auf dem Bildschirm sehen. Die Versuchspersonen sollten das Gesehene kurz kommentieren. Dazu hatten sie zwei ausformulierte, sprachformal richtige Sätze zur Auswahl. Zunächst sollten sie beide Sätze laut vorlesen und dann den Satz, den sie verwenden wollen, wiederholen.
- In der folgenden Aufgabe suchten sie selbst eine Wohnung und rufen in einem Maklerbüro an. Auch hier hören sie die Sätze des Maklers (gesprochen von einem deutschen Muttersprachler) und sehen diese auf dem Bildschirm. Auch hier sind die Antworten in Form von Satzbauschemen vorgegeben. Die Probandinnen und Probanden sollten alle möglichen Antworten vorlesen und dann ihre Wahl wiederholen. Entsprechend der Wahl wurde das Gespräch gesteuert.

Das laute Vorlesen in den letzten beiden Übungen diente der Simulation eines realen Gesprächs. Darüber hinaus gab es eine Reihe kognitionspsychologischer Überlegungen, die diesem Vorgehen zu Grunde liegen (siehe obige Diskussion zu Forschungsfrage 2).

Generell kann davon ausgegangen werden, dass die Versuchspersonen während der Instruktion eine oberflächliche Übereinstimmung von Artikel und Endung lernen konnten: ein: -er oder -es; eine: -e; einen: -en; -: -e.

Nach Abschluss des Experiments wurden den Probandinnen und Probanden Reflexionsfragen zur Instruktion gestellt. Ihre Antworten folgen der 5-Punkt-Likert-Skala. Das Feedback der Proband/innen beider Gruppen unterschied sich signifikant in zwei wesentlichen Bereichen: Die Versuchspersonen der explizit instruierten Gruppe meinten in signifikant höherem Maße, dass sie etwas gelernt hätten und gaben auch mit signifikant höherem Ergebnis an, dass ihnen die Instruktion Spaß gemacht habe. Dies kann zum Teil auch daran liegen, dass diese Art der Instruktion ihren Erwartungen zum Fremdsprachenlernen entgegenkam.

3.2.2 Grammaticality-Judgment-Experiment

Direkt im Anschluss an die Instruktion nahmen die Versuchspersonen an dem Grammaticality-Judgment-Experiment teil, welches mittels der Experimentalsoftware Presentation® von Neurobs (Version: 14.5; Build 04.21.10, <http://www.neurobs.com>) auf einem Notebook-PC gesteuert wurde. Den Probanden wurden Sätze in Einzelworten⁹ präsentiert und sie wurden dazu aufgefordert, die Korrektheit der Sätze durch Drücken der linken oder rechten Hochstelltaste auf der zur Verfügung gestellten externen Tastatur anzuzeigen.¹⁰ Um diese Reaktionen zu üben, wurden den Probandinnen und Probanden vor dem eigentlichen linguistischen Experiment zehn einfache mathematische Gleichungen (z. B. „1=2“ oder „3=3“) präsentiert. Die nächste Gleichung war erst zu sehen, wenn die vorhergehende Gleichung korrekt klassifiziert wurde.

In dem Experiment wurden nur Maskulina und Feminina im Singular verwendet. Dies lässt sich damit begründen, dass der Artikel „ein“ sowohl die Endung „-er“ als auch „-es“ bahnt. Der unbekannte Stimulus zur Untersuchung des Transfers beinhaltet Nomen aus dem im vorhergehenden Semester bekannten Bereich „im Kursraum“.¹¹ Zur Untersuchung des Chunkings wurden auf aus der Instruktion beider Gruppen bekannte Nominalphrasen zurückgegriffen.

Die Nominativ-Konditionen wurden mit den Worten „Das ist ...“ eingeleitet, die Akkusativ-Konditionen mit einem Namen („John“, „Mary“, „Peter“ oder „Susan“) und einem transitivem Verb („hat“, „braucht“, „kauft“). Die falschen Sätze wurden aus den korrekten Sätzen abgeleitet, indem die

9 Die Wörter erschienen in der Mitte des Bildschirms. Jedes Wort war 600 ms zu sehen, zwischen den Wörtern gab es eine Pause von 50 ms, nach dem Satzende sahen die Probanden 2000 ms ein rotes Fragezeichen in eckigen Klammern („[?]“). In dieser Zeit sollten sie eine Taste drücken. Danach begann der nächste Satz. Vor jedem Satz erschien 1450 ms lang ein rotes Fixationskreuz in der Mitte des Bildschirms.

10 Um Händigkeitseffekte bei einer eventuellen Reaktionszeitanalyse zu verhindern, sollte die Hälfte der Probanden die linke Taste bei richtigen und die rechte Taste bei falschen Sätzen drücken; die andere Hälfte drückte die rechte Taste bei richtigen und die linke Taste bei falschen Sätzen.

11 Den Teilnehmenden wurde vor dem Experiment eine Liste mit den verwendeten Wörtern mit der Bitte geschickt, diese zum Experiment zu wiederholen. Es fand eine informelle Überprüfung statt, ob diese Wörter beherrscht wurden.

Adjektivendung des anderen Genus angehängt wurde (z. B. *Das ist eine neuer Wohnung.) Insgesamt bestand der Stimulus aus 40 Items bekannter und 80 Items unbekannter Nominalphrasen. Nach jeweils 40 Trials wurde eine Pause eingelegt, deren Länge die Versuchspersonen selbstständig bestimmen konnten.

3.3 Ergebnisse

Da die Anzahl der Trials mit bekannten und unbekannten Stimuli unterschiedlich ist, wurden die relative Anzahl der korrekten Klassifikationen miteinander verglichen. Die statistische Auswertung erfolgte mittels der Analysesoftware R (Version: 2.10.1 GUI 1.31 Leopard build 32-bit (5537), <http://www.r-project.org>).

Auch in diesem Experiment zeigte sich der klare Vorteil der expliziten Instruktion im Zwischengruppenvergleich sowohl im Transfer als auch bei der Klassifikation von Chunks, wie aus Tabelle 3 leicht ersichtlich ist.

	unbekannte Nominalphrasen <i>Transfer</i>			bekannte Nominalphrasen <i>Chunking</i>		
	M (SD)	<i>F</i> (1, 36)	<i>p</i>	M (SD)	<i>F</i> (1, 27)	<i>p</i>
explizit	79 (17.08)	10.087	0.00306	82.1 (11.46)	19.665	8.3×10-5
inzidentell	62.4 (15.04)			62.1 (15.97)		

Tab. 3 – Klassifikationsgenauigkeit unbekannter und bekannter Nominalphrasen im Experiment – Zwischengruppenvergleich

Während die Probandinnen und Probanden der explizit instruierten Gruppe unbekannte Stimuli zu 79 % korrekt klassifizierten, waren die der implizit instruierten Versuchspersonen nur in 62,4 % der Fälle richtig.¹² Die Quote steigt bei den bekannten Nominalphrasen auf 82,1 % in der explizit und fällt auf 62,1 % in der implizit instruierten Gruppe. Diese gruppeninternen Unterschiede erreichen jedoch keine statistische Signifikanz.

4. Diskussion und Implikationen

Dieses Experiment bestätigt schon vorher publizierte Effekte der Überlegenheit expliziter Instruktion beim Erlernen einfacher grammatischer Regeln (DeKeyser, 1995; Robinson, 1996; siehe auch die Metaanalyse von Norris & Ortega, 2000, zur Kritik an der Metaanalyse siehe Shin, 2010). Ferner stehen die Ergebnisse in Widerspruch mit anderen Studien, die die Möglichkeit des Erwerbs morphologischer Regeln negieren (z. B. Jiang, 2004).

4.1 Theoretische Implikationen

Auch hier zeigt sich die Überlegenheit der expliziten Instruktion bei einem überschaubaren Problem. Die schlechtere Performanz der inzidentell instruierten Gruppe kann auch damit zusammenhängen, dass implizite Lernvorgänge mehr Zeit benötigen (Wang, 2014, S. 55). Hätte man den Lernenden mehr Zeit gegeben, hätten sie vielleicht die Regel auch inzidentell erworben. Jedoch ist es mehr als wahrscheinlich, dass die Versuchspersonen dann angefangen hätten, nach Regeln zu suchen und diese aufgrund der Einfachheit des Lerngegenstandes auch gefunden hätten. Dann hätte man es jedoch wieder mit explizitem Lernen zu tun.

In der Theorie gab es eine lange Diskussion darüber, ob und inwieweit explizites und implizites Sprachwissen miteinander korrespondieren und zusammenarbeiten. Angelehnt an Ellis' (2005) Position denke ich, dass beide

12 In klassischen Studien wird eine solche Performanz schon als Zeichen des Erwerbs gesehen. Jedoch gilt zu bedenken, dass die Ratewahrscheinlichkeit in diesem Experiment bei 50 % liegt.

Prozesse parallel agieren und sich gegenseitig beeinflussen (z. B. durch Monitoring – Krashen, 1981).

4.2 Sprachpädagogische Überlegungen zur Adjektivdeklinat-ion

Aus dieser Interaktion ergibt sich, dass beim Erwerb der Adjektivdeklinat-ion sowohl explizite als auch inzidentelle Vermittlungsstrategien anzuwenden sind. Implizites Lernen braucht Zeit und viele Wiederholungen. Daher ist es ratsam, nach Einführung und dem ersten Einüben der Deklinat-ion immer wieder die einzelnen Typen getrennt und gemischt zu üben und zu festigen. Leider kann dies hier nicht im Detail diskutiert werden. Abschließend sollte man bei der Vermittlung der Adjektive dem Herangehen der modernen Lehrwerke folgen und die Typen zeitlich getrennt voneinander einführen. Die Einführung eines neuen Typs ist verwirrend, wenn die vorhergehenden Typen noch nicht ganz verstanden wurden.

Anmerkung

Ich danke meiner Kollegin Katrin Hofmann sowie den Herausgeberinnen für ihre Anmerkungen zu früheren Versionen des Artikels. Alle Fehler sind natürlich meine.

Literaturverzeichnis

- de Graaff, R. (1997). The eXperano experiment. Effect of explicit instruction on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 249–276.
- de Graaff, R. & Housen, A. (2009). Investigating the effects and effectiveness of L2 instruction. In M. H. Long & C. J. Doughty (Hrsg.), *The Handbook of Language Teaching* (S. 726–755). Malden/MA: Wiley-Blackwell.
- DeKeyser, R. M. (1995). Learning second language grammar rules. An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 379–410.
- DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Hrsg.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (S. 313–348). Malden/MA: Blackwell Publishing.

- Destrebecqz, A. & Cleeremans, A. (2001). Can sequence learning be implicit? New evidence with the process dissociation procedure. *Psychonomic Bulletin & Review*, 8, 343–350.
- Döpel, M. G. (2004). *Neuropsychologische Methoden und Forschungsansätze in der Zweitspracherwerbsforschung*. (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Friedrich-Schiller-Universität, Jena. Zugriff am 22.02.2015 über <http://www.martin-doepel.de/pdf/magister.pdf>
- Döpel, M. G. (2009). *On modes and waves. The impact of learning modes in foreign language representation and learning*. Poster präsentiert auf der CogSci 2009, Amsterdam 29.07.–01.08.2009. Zugriff am 22.02.2015 über <http://www.martin-doepel.de/pdf/amsterdam.pdf>
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference. Evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431–469.
- Duden (2006). *Duden: Bd. 4. Die Grammatik* (7. Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.
- Ellis, N. C. (2003). Constructions, chunking, and connectionism. The emergence of second language structure. In C. J. Doughty & M. H. Long (Hrsg.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (S. 63–103). Malden/MA: Blackwell Publishing.
- Ellis, N. C. (2005). At the interface. Dynamic interactions of explicit and implicit knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305–352.
- Fernández, C. (2008). Reexamining the role of explicit information in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 277–305.
- Funk, H. & Koenig, M. (1998). *Eurolingua Deutsch 2. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene*. Berlin: Cornelsen.
- Gschossmann-Hendershot, E. & Feuerle, L. M. (1997). *Schaum's outline of German grammar* (3. Aufl.). New York: McGraw-Hill.
- Hama, M. & Leow, R. P. (2010). Learning without awareness. Extending Williams (2005). *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 465–491.
- Helbig, G. & Buscha, J. (2001). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht* (3. Aufl.). Berlin: Langenscheidt.
- Housen, A. & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30, 461–473.

- Jiang, N. (2004). Morphological insensitivity in second language processing. *Applied Psycholinguistics*, 25, 603–634.
- Koithan, U., Schmitz, H., Sieber, T., Sonntag, R. & Lösche, R.-P. (2008). *Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch 2*. Berlin: Langenscheidt.
- Kotz, S. A. (2005). *The role of the basal ganglia in auditory language processing. Evidence from ERP lesion studies and functional neuroimaging.* (Habilitationsschrift). Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften, Leipzig. Zugriff am 22.02.2015 über <http://pubman.mpg.de/pubman/item/escidoc:727442:4/component/escidoc:727441/kotz.pdf>
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Kuhn, C., Niemann, R. M. & Winzer-Kiontke, B. (2010). *Studio d. Die Mittelstufe. B2/1*. Berlin: Cornelsen.
- Norris, J. M. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction. A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417–528.
- Reber, A. S. (1967). Implicit learning of artificial grammars. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6, 855–863.
- Reimann, M. (2000). *Grundstufen-Grammatik* (3. Aufl.). Ismaning: Hueber.
- Robinson, P. (1996). Learning Simple and Complex Second Language Rules Under Implicit, Incidental, Rule-Search, and Instructed Conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 27–67.
- Robinson, P. (2005). Cognitive abilities, chunk-strength and frequency effects during implicit artificial grammar and incidental second language learning. Replications of Reber, Walkenfeld and Hernstadt (1991) and Knowlton and Squire (1996) and their relevance to SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 235–268.
- Robinson, P. (2010). Implicit artificial grammar and incidental natural second language learning. How comparable are they? *Language Learning*, 60(Suppl. 2), 245–263.
- Schachter, J. & Yip, V. (1990). Grammaticality judgment. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 379–392.

- Shin, H. W. (2010). Another Look at Norris and Ortega (2000). *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 10(1), 15–38.
- VanPatten, B. (2011). Stubborn syntax. How it resists explicit teaching and learning. In C. Sanz & R. P. Leow (Hrsg.), *Implicit and explicit language learning. Conditions, processes, and knowledge in SLA and bilingualism* (S. 9–21). Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993). Input processing and second language acquisition. A role for instruction. *The Modern Language Journal*, 77, 45–57.
- Wang, J. (2014). *The effects of implicit vs. explicit instruction on learning form-based vs. meaning-based language features*. (Dissertation). University of Pittsburgh, Pittsburgh. Zugriff am 22.02.2015 über http://d-scholarship.pitt.edu/21567/1/Jwang_5-6-2014.pdf
- Williams, J. N. (2005). Learning without awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 269–304.

Konzeptueller Transfer bei kindlichen und erwachsenen Lernern

Esin Isil Gülbeyaz – Universität Potsdam

Durch die Sprachwissenschaft werden die diversen Weltauffassungen anderer Gesellschaften, die wir bisher für fremdartig hielten, in neuen Begriffen verständlich. Das Fremdartige verwandelt sich in eine neue und oft klärende Ansicht von den Dingen.

Benjamin Lee Whorf (1963, S. 67)

Abstract

In der mehr als 50-jährigen Geschichte der Forschung zu *Cross Linguistic Influences* (CLI) lag das Hauptaugenmerk auf strukturellem Transfer, d. h. der Übertragung von Strukturen aus der Erstsprache (ES) in eine Fremdsprache (FS) bzw. Zweitsprache (ZS). Seit den 80er Jahren nahm dann die Erforschung des Phänomens „Transfer“ immer mehr zu. Inzwischen wurde es auch bewiesen, dass Transfer nicht immer aus der ES in die FS, sondern auch in die umgekehrte Richtung oder aus einer FS in die andere erfolgen kann.

Zur Veranschaulichung von Transferprozessen im konzeptuellen Bereich werden hier Daten aus drei verschiedenen Studien herangezogen, die von Schülerinnen und Schülern der 1. und 7. Klasse (mit Türkisch als ES) und erwachsenen DaZ-Lernern (mit Spanisch und Türkisch als ES) stammen. Die grundlegende Annahme dieses Beitrags ist, dass erstsprachliche Einflüsse in der Zweitsprache bei erwachsenen Lernern häufiger beobachtet werden als bei Kindern, die im zweitsprachlichen Land geboren sind und spätestens mit dem KiTa-Besuch mit der Aneignung der ZS beginnen.

1. Einleitung

Den historischen Hintergrund des konzeptuellen Transfers bildet die Linguistische Relativitätshypothese (*Linguistic Relativity Hypothesis*), die auch *Sapir-Whorf Hypothesis* oder *Whorfianism* genannt wird. Sie besagt, dass die Grammatik bzw. Strukturen unserer ES die Art und Weise beeinflussen, wie wir die (Um-)Welt wahrnehmen und diese verstehen. Man kann unter dieser Hypothese den Einfluss der Sprache auf das Denken verstehen, mit Auswirkungen auf Verstehens- und Produktionsprozesse in einer Sprache (vgl. Odlin, 2005, S. 3). Dieser Gedanke, der zuerst von Wilhelm von Humboldt (1767–1835) im Jahre 1836 posthum erschienenem Hauptwerk „Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts“ formuliert wurde (vgl. Humboldt, 2003), fand sich später mit teilweise variierenden Annahmen auch bei Franz Boas (1858–1942) und seinem Studenten Edward Sapir (1884–1939) sowie bei Benjamin Lee Whorf (1897–1941) (vgl. Whorf, 1963), der mit Sapir und dessen Studentenkreis verkehrte (vgl. Lucy, 1992, S. 25).

Konzeptueller Transfer in der Fremd-/Zweitspracherwerbsforschung wird als interlingualer Einfluss auf den Sprachgebrauch in einer Fremd-/Zweitsprache definiert, welcher durch den Einfluss ersprachlicher Konzepte zustande kommt. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, ob und inwiefern ersprachliche Konzepte den Erwerb einer weiteren Sprache bei Kindern und Erwachsenen beeinflussen. Im ersten Kapitel wird der Ansatz zum konzeptuellen Transfer von Jarvis und Pavlenko erläutert, da dieser neben Stephen Levinson (2003)¹ eine der wenigen Arbeiten zum

1 Stephen Levinson beschäftigt sich in seinem Buch *Space in Language and Cognition* mit den räumlichen Koordinatensystemen (*spatial coordinate systems*) in Sprache und Kognition, also Denken. Ausgehend von einem – trotz der Divergenzen zwischen den räumlichen Repräsentationen und aufgrund der funktionierenden Kommunikation – den Sprechern aller Sprachen gemeinsamen Nenner über das, was wir sehen und beschreiben, untersucht er, wie viel Konvergenz zwischen den Sprachen vorhanden sein kann. Des Weiteren geht er über den Bereich der räumlichen Koordinatensysteme den Fragen zur Relation zwischen Sprache und Denken nach. Er stellt Unterschiede zwischen den zur räumlichen Beschreibung verwendeten semantischen Parametern in verschiedenen Sprachen fest, woraufhin er untersucht, wie diese Parameter mit der *non-linguistic cognition* korrelieren. Dass sprachliche Unterschiede mit den Differenzen in räumlicher Wahrnehmung (*cognition*) durch alle

konzeptuellen Transfer mit Bezug auf das Artikel- und Genusssystem – als einen konzeptuellen Bereich – in Sprachen liefert. In Kapitel 2 werden anhand der Daten aus zwei verschiedenen Studien zwei Fallanalysen dargestellt. Bei der ersten Fallanalyse handelt es sich um den mündlichen, deutschsprachigen Text eines Grundschülers² der 1. Klasse mit Türkisch als Erstsprache (ES). Die zweite Fallanalyse bezieht sich auf zwei schriftliche Texte eines Sekundarstufe I-Schülers der 7. Klasse in der Zweitsprache (ZS) Deutsch und der ES Türkisch. Zum Vergleich der Sprachproduktionen dieser jüngeren Lerner mit jenen von älteren Altersgruppen werden die Ergebnisse der an spanisch- und türkischsprachigen erwachsenen Lernern durchgeführten Studie (Gülbeyaz, 2012) herangezogen. Bei dieser Komparation verschiedener Altersstufen liegt der Fokus auf dem Artikelgebrauch und der Genuszuweisung sowie der Lexemwahl in der ZS. Ferner ist dabei zu prüfen, ob der Ansatz von Jarvis und Pavlenko (2008) sich auf empirische Studien anwenden lässt. Im dritten und letzten Kapitel werden – neben Hinweisen auf notwendige Erweiterungen – die Ergebnisse zusammengefasst und unter Berücksichtigung der Arbeitshypothesen interpretiert.

Sprachgemeinschaften hindurch korrelieren und diese sogar induzieren, bezeichnet er als die größte Entdeckung seiner Untersuchung (siehe Levison, 2003, Preface xviii.).

Levinson lehnt die nativistischen und universalistischen Ideen u. a. von Fodor, Pinker, Clark, Jackendoff ab, nämlich dass die Semantik natürlicher Sprachen universale Kategorien direkt reflektieren und Sprache als die unmittelbare Projektion inhärenter Konzepte sei, und nimmt dagegen an, dass die semantischen Eigenschaften einer Sprache aufgrund ihrer Rolle als ein erlerntes, öffentliches System mit den Eigenschaften entsprechender, lediglich interner, konzeptueller Strukturen, welche er als *non-linguistic* bezeichnet, übereinstimmen könne. Er geht viel mehr davon aus, dass sprachliche und konzeptuelle Repräsentationen nicht identisch seien, da sich sprachliche Unterschiede direkt oder indirekt in der *language of thought* manifestierten (ebd., S. 292).

Schließlich nimmt Levinson eine Position ein, die als partieller Whorfianismus bezeichnet werden könnte, indem er von einer partiellen Konvergenz zwischen den semantischen und konzeptuellen Repräsentationen ausgeht. Denn seine empirischen Untersuchungen ergaben, dass sich einige Muster als *frame-of-reference specializations* sowohl in den semantischen als auch konzeptuellen Repräsentationen zeigen. Levinson verzichtet dabei weder gänzlich auf die Kongruenz zwischen Sprache und Denken noch auf den universalistischen Aspekt (siehe ebd., S. 15).

- 2 Das Geschlecht der Schüler wird in diesem Beitrag nicht spezifiziert.

Im Folgenden wird auf die Arbeit von Jarvis und Pavlenko eingegangen, die sich bei ihren Untersuchungen auf die Relativitätshypothese stützen, jedoch dabei Differenzierungen formulieren.

2. Semantischer und konzeptueller Transfer bei Scott Jarvis und Aneta Pavlenko

Unter *Konzepten* werden bei Jarvis und Pavlenko (2008) mentale Repräsentationen der Klassen der Dinge verstanden und unter *Kategorien* diese Klassen selbst (Murphy, 2002, S. 5). Sie vertreten – wie auch Murphy und Medin (1985) – den wissensbasierten Ansatz, nach welchem Konzepte nicht atomar oder merkmals- bzw. prototypbasiert seien, sondern ein inhärenter Teil unseres allgemeinen Wissens um die Welt (vgl. Jarvis & Pavlenko, 2008, S. 116). Die Konzeptentwicklung nach diesem Ansatz ist folglich ein erfahrungsbasierter Entwicklungsprozess, bei dem zwei verschiedene Arten von Konzepten entstehen, sprachgebundene (*language-mediated*) und sprachungebundene (*language independent*) (vgl. Jarvis & Pavlenko, 2008, S. 113). Während sprachungebundene Konzepte ein wenig ungenau als „mental representations of language-independent concepts [which] develop experientially and have no predetermined means of linguistic expressions“ (Jarvis & Pavlenko, 2008, S. 114) definiert werden, entstehen sprachgebundene Konzepte laut Jarvis und Pavlenko (s. o.) während der sprachlichen Sozialisation, wobei sich der Wortschatz- und der Kategorienerwerb über eine lange Periode gegenseitig beeinflussen. Sprachgebundene Konzepte werden als „multi modal mental representations“ betrachtet, welche die Sprecher einer bestimmten Sprache auf bestimmte konzeptuelle Unterschiede sensibilisiert und sie zur Benennung, zur Identifikation, zum Verständnis und bei Ähnlichkeiten zur Deduktion von Konzepten befähigt. Es wird zwischen zwei Arten von sprachgebundenen Konzepten unterschieden: (1) lexikalisierte Konzepte verbunden mit Wörtern (*Vogel, Stuhl* etc.); (2) grammatikalisierte Konzepte verbunden mit morphosyntaktischen Kategorien (Numerus, Genus, Modus etc.) (vgl. Jarvis & Pavlenko, 2008, S. 114 f.).

Die Unterscheidung zwischen sprachgebundenen und sprachungebundenen Konzepten hat zur Folge, dass – anders als bei den interlingualen Einflüssen (*Cross Linguistic Influences* – CLI) und dem mentalen Lexikon – auch zwischen semantischen und konzeptuellen Repräsentationen differenziert wird. Analog zu dieser Differenzierung wird bei Jarvis und Pavlenko auch zwischen konzeptuellem und semantischem Transfer unterschieden.

Assoziationen und kategoriale Eigenschaften lexikalisierter und grammatisierter Strukturen, die in der ES und ZS vorhanden sind, sind nach Jarvis und Pavlenko unterschiedlich. Darum komme es zu interlingualen Einflüssen (CLI), wenn der Zweitsprachlerner sich auf die *L1-mediated*-Konzepte verlasse. Diese negativen Transfererscheinungen werden von Jarvis und Pavlenko konzeptueller Transfer genannt. Jarvis und Pavlenko (2008, 120 f.) führen das folgende Beispiel für *konzeptuellen Transfer* an:

[W]hen an English learner of Russian asks for a chashka (=cup) in reference to a paper cup, the transfer is both semantic (inappropriate link) and conceptual (inadequate knowledge of the contents of the conceptual category). [...] [T]ransfer because the transfer originates with conceptual representations, even though it also involves semantic representations, that is links between concepts and words.

Während im Englischen „paper containers“ für heiße sowie kalte Getränke verwendet werden und periphere Mitglieder der konzeptuellen Kategorie von „cups“ bilden, gehören diese Behälter im Russischen der konzeptuellen Kategorie von „stakany (=little] glasses)“ an, denn das Russische verlange bei Objekten, die kleiner sind als die Standardgröße, ein Diminutivsuffix (Jarvis & Pavlenko, 2008, 120 f.).

Semantischer Transfer entsteht, wenn der Lerner sich auf für die ES festgelegte Vernetzungen bzw. Zuordnungsschemata zwischen den Wörtern (z. B. Synonymie) oder zwischen den Wörtern und Konzepten der ES verlasse. Als Beispiel für „reinen“ semantischen Transfer führen Jarvis und Pavlenko die Äußerung eines finnischsprachigen Englischlerner an: „He bit himself in the *language* (meaning ‚He bit himself in the tongue‘)“ (Jarvis & Pavlenko, 2008, S. 120 f.). Als Ursache hierfür wird das polyseme finnische Wort „kieli“ angegeben, das sowohl für „language“ als auch Zunge „tongue“ stehe.

Im Bereich „Genus“ als grammatikalisiertem Konzept erwähnen Jarvis und Pavlenko (2008, S. 135 f.) ferner als Beispiel den Genusunterschied zwischen dem Russischen (*krysa*, fem., Ratte) und Französischen (*le rat*, mask., Ratte).

Conceptual transfer in the case of such mismatches is seen in the attribution of the source language grammatical gender to the translation equivalent in the recipient language, e.g., when a Russian learner of French refers to a rat as ‚la rat‘ or ‚elle‘ (=she) instead of the correct ‚il‘ (=he) and an English learner of Russian refers to a squirrel as ‚on‘ (=he) instead of the correct ‚ona‘ (=she).

Im folgenden empirischen Teil werden Artikelgebrauch und Genuszuweisung sowie Lexemwahl bei kindlichen und erwachsenen Lernern des Deutschen als Zweitsprache unter Berücksichtigung des Ansatzes von Jarvis und Pavlenko (2008) stichprobenartig untersucht.

2.1 Zielsetzung, Fragestellung und Hypothesen

In diesem Kapitel werden zur Überprüfung der Hypothese zum Einfluss erstsprachlicher Konzepte auf den Zweitspracherwerb (ZSE), die sich in der Linguistischen Relativitätshypothese und später in dem *Conceptual-Transfer*-Ansatz von Jarvis und Pavlenko wiederfindet, Daten aus drei verschiedenen Studien gegenübergestellt.³ Es handelt sich dabei um Daten von Zweitsprachlern auf drei verschiedenen Altersstufen. Im Folgenden werden zunächst exemplarisch zwei Fallanalysen anhand von Daten eines Erst- und Siebtklässlers angeführt, die beide Türkisch als ES sprechen. Die Fallanaly-

3 Die Daten des mehrsprachigen Schülers der 1. Klasse stammen aus der Studie von Stefan Jeuk zur Grammatikentwicklung bei Schülern (vgl. Jeuk, 2006, 2008). Die Daten wurden bei Schulanfängern anhand des Sprachstandverfahrens HAVAS 5 (siehe hierzu Reich & Roth, 2004) erhoben, die vor der Einschulung mindestens drei Jahre eine KiTa besucht hatten.

Das MULTILIT-Projekt, aus dem die Daten des Schülers der 7. Klasse stammen, erforscht die Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Kompetenzen in der Erst-, Zweit- und Fremdsprache bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen mit türkischem Hintergrund in Frankreich und Deutschland.

Die in diesem Beitrag herangezogenen Daten erwachsener Zweitsprachler beziehen sich auf die Untersuchung von Gülbeyaz (2012), welche an spanisch- und türkischsprachigen Deutschlernern – zum Erhebungszeitpunkt Studenten an der Leibniz Universität Hannover – durchgeführt wurde. Für ein näheres Probandenprofil siehe Gülbeyaz (2012).

sen werden später mit den Ergebnissen von Gülbeyaz (2012) verglichen. Durch die Gegenüberstellung der Daten aus den genannten Studien soll veranschaulicht werden, inwiefern sich konzeptuelle Einflüsse der ES, speziell im Bereich des Artikelgebrauchs und der Genuszuweisung sowie der Lexemwahl, auf den ZSE in drei verschiedenen Altersstufen – bei Schülern der 1. Klasse Grundschule, der 7. Klasse der Sekundarstufe I sowie bei erwachsenen Lernern, hier Studierenden – beobachten lassen. Es soll ferner gezeigt werden, ob die Differenzierung zwischen semantischem und konzeptuellem Transfer von Jarvis und Pavlenko (2008) empirisch erfassbar ist bzw. ob diese Differenzierung sich auf die Empirie anwenden lässt. Daher wird in dieser Arbeit von den Begriffsbestimmungen von Jarvis und Pavlenko (2008) ausgegangen. Bei den Fallanalysen handelt es sich um ein qualitatives Verfahren, während die Studie von Gülbeyaz (2012) qualitativ und quantitativ angelegt war. Die Ausgangshypothesen lauten wie folgt:

H 1: Konzeptuelle Unterschiede (bezogen sowohl auf lexikalisierte als auch auf grammatikalisierte Konzepte) zwischen der ES und ZS beeinflussen den kindlichen ZSE nur geringfügig, da häufig die Zweitsprache als Umgebungs- bzw. Bildungssprache dominanter ist;

H 2: Konzeptuelle Besonderheiten der ES beeinflussen den ZSE bei Erwachsenen in größerem Maße;

H 3: Konzeptuelle Besonderheiten der Zweitsprache können bei Jüngeren die Sprachproduktion in der ES beeinflussen.

2.1 Fallanalyse 1 – Grundschüler

Im Folgenden wird ein Ausschnitt der Sprachproduktion eines Grundschülers aus Jeuks Studie (2006, 2008) angeführt und exemplarisch analysiert. Es handelt sich dabei um einen Erstklässler mit Türkisch als ES, dessen Eltern türkischsprachig sind. Zum Zeitpunkt des Sprachstandtests stellt Türkisch die dominantere Sprache dar.

98. bild.
 99. die katze schleicht sich an die vogel,
 100. ist da mauer und singst/
 101. singt und merkt gar nix,
 102. und dann sp/ springt langsam die katze ins mauer,
 103. und dann erschreckt de/ die katze das vog/ die vogel,
 104. und dannsp/ (2) fliegt des weg,
 105. wer fliegt weg?
 106. ähm? das vogel fliegt ins baum und katze springt nach.
 107. hm (zustimmend) jetzt dreh mal das blatt um. (3) und dann?
 108. als der da oben war,
 109. die katze klettert da hoch,
 110. und das vogel fliegt weg,
 111. und die katze wei/ weint dann da
 112. und der singt da weiter.
 113. warum weint die katze?
 114. weil der da im baum äh geblieben is,
 115. kann nimmer runter. (3)
 116. hm, kann die nicht einfach runterspringen?
 117. nein, hat der angst weil des so höher is. (3)
 118. und katzen haben angst von höhe.
 119. hm, (3) und der vogel?
 120. der vogel, der hat keine angst weil der flügel hat.

Der oben angeführte Ausschnitt aus der Transkription⁴ der mündlichen Schülerproduktion lässt die Annahme zu, dass zum einen die Genus- und Kasusmarkierung trotz stellenweiser Unsicherheit bei der Genuszuordnung weitgehend vorhanden ist. Zum anderen weist der Sprachgebrauch einen richtigen Umgang mit dem bestimmten Artikel auf: Auch wenn die Genuszuordnung an einigen Stellen von der Norm abweicht, wird der bestimmte Artikel oft korrekt eingesetzt. Mit „korrekt“ ist hier die richtige Differenzierung zwischen dem bestimmten und unbestimmten Artikel gemeint. Die Verwendung des unbestimmten Artikels anstatt des bestimmten bzw. die Auslassung des letzteren würde in der Erzählung des Schülers zur Normabweichung führen. Die Auslassung des bestimmten Artikels ist in diesem Ausschnitt lediglich einmal in der Zeile 106 zu beobachten.

4 Zur Transkription: In der linken Spalte sind die Äußerungen des Kindes notiert, in der rechten die der Studentin. Kontextbemerkungen sind in Klammern (leise), ebenso Gesprächspausen in Minuten (3) dargestellt. Die Satzzeichen werden gemäß der Intonation gesetzt, / steht für Abbruch (gehaltene Intonation). Schlecht verständliche Passagen werden in spitze Klammern gesetzt <fliegt>.

102: springt langsam *die* Katze ins Mauer

103: und dann erschreckt *de/ die katz* das vog/ *die* vogel

106: *das* vogel fliegt ins baum und *katz*e springt nach.).

In Bezug auf den Einfluss erstsprachlicher Konzepte kann festgehalten werden, dass die abweichende Genuszuordnung nicht auf das Türkische zurückgeführt werden kann, da das Türkische kein Genussystem kennt. Bei einem möglichen Einfluss erstsprachlicher Konzepte auf den Zweitspracherwerb müsste hier nämlich eine häufige Auslassung des Artikels vorliegen. Die Suche nach bzw. die Unsicherheit bei der Genuszuordnung hingegen ist bei monolinguaalem Erstspracherwerb ebenfalls zu beobachten. Demnach kann angenommen werden, dass die erste Ausgangshypothese über den geringen Einfluss erstsprachlicher Konzepte auf den Zweitspracherwerb im Kindesalter anhand dieser Fallanalyse bestätigt wird.

Es liegen im Output des Erstklässlers keine Beispiele des semantischen Transfers nach Jarvis und Pavlenko vor. Dies wäre bspw. der Fall gewesen, wenn der Schüler anstatt „Mauer“ das Wort „Wand“ verwendet hätte, wenn – angenommen – seine Erstsprache zwar beide Konzepte –*Mauer* und *Wand* – kannte, jedoch eine einzige lexikalische Realisierung, d. h. ein polysemes Wort, für beide Konzepte hätte. Dies käme dem oben erwähnten Beispiel eines finnischsprachigen Englischlerner gleich, der die Äußerung „He bit himself in the *language*“ produziert, da im Finnischen ein polysemes Wort, nämlich „*kieli*“, für die beiden Konzepte „*language*“ und „*tongue*“ vorhanden ist.

2.2 Fallanalyse 2 – Schüler der Sekundarstufe I

In diesem Abschnitt wird eine kurze Erzählung eines Schülers der 7. Klasse jeweils in seiner ZS Deutsch und seiner ES Türkisch exemplarisch analysiert. Es handelt sich um einen in Deutschland geborenen Schüler, der nach seinen Angaben auf dem Fragebogen in der KiTa Deutsch zu erlernen begann. Er besuchte zum Erhebungszeitpunkt eine Schule mit bilinguaem Konzept und bewertet seine Sprachkompetenz in der ES als „schlechter“ im Vergleich zum Deutschen. Er spreche zu Hause beide Sprachen. Eine Instruktion in Türkisch im schulischen Rahmen war insofern gegeben, als an der bilingualen Schule im Sekundarbereich I Türkisch als erste Fremdsprache angeboten wird.

Erzählung in Deutsch:

In der Grundschule als wir eine *Erdkunde Arbeit* geschrieben hatten hat unsere Lehrerin Atlanten in die *mitte* gelegt *das* wir nicht abgucken können. Aber manche der Schüler guckten von den Atlanten die Flüsse ab. Einige der Schüler aßen Chips und spielten mit ihren Handys. Viele tauschten die *blätter* aber die Lehrerin merkte nichts. Und manche *schreibten* sms.

Bezüglich der Genuszuweisung und des Artikelgebrauchs lassen sich weder Normabweichungen noch eventuelle erssprachliche Einflüsse beobachten. Die Unsicherheit bei der Groß-/Kleinschreibung (*blätter, *mitte) sowie bei der Zusammen-/Getrennschreibung (*Erdkunde Arbeit) können nur vage auf das Türkische zurückgeführt werden, da auch deutsch-monolinguale Schüler solche Normabweichungen produzieren können (vgl. Fix, 2002, S. 39 ff.).

Erzählung in Türkisch:

İlkokulda bizim sınıf *sınav yazdığı* zaman genelde çoğları kopya çekiyorlardı. Ama öğretmen hiç bir şey anlamıyordu. Mesela *Coğrafyasınarı yazdığımızda* öğretmen *birbirimizden bakmamak* için ortaya atlas koyuyordu. Bizde *Atlasdan* sayfayı açıp kopya çekiyorduk. Ve

Sınavda Chips yiyorlardı, Kağıtları değişiyorlardı. Cep telefonlarla sms gönderiyorlardı.

Angesichts der vergleichsweise häufigeren Normabweichungen⁵ in dem türkischsprachigen Text bei der Fremdwortschreibung (*chips, anstatt *çips*) und aufgrund der literalen Übersetzung aus dem Deutschen (*sınav yazmak ≈ Klausur schreiben, anstatt *sınav olmak*; *birbirinden bakmak ≈ voneinander abgucken, anstatt *birbirinden kopya çekmek*) ist bei dem türkischsprachigen Text ein vergleichsweise größerer Einfluss der ZS auf die ES zu vermuten. Auch wenn im Türkischen nur Eigennamen großgeschrieben werden, können die Normabweichungen bei der Groß-/Kleinschreibung im türkischsprachigen Text (*Coğrafya, anstatt *coğrafya*; *Kağıtlar, anstatt *kağıtlar*; *Atlas, anstatt *atlas*) nicht mit Bestimmtheit auf den Einfluss des Deutschen zurückgeführt werden, da nicht alle Nomen im türkischsprachigen Text vom Schüler großgeschrieben werden. In diesem Zusammenhang könnte ein Vergleich mit schriftlichen Texten Türkisch-monolingualer Schüler aufklärend sein.

Die Übertragungen „sınav yazmak ≈ Klausur schreiben“ und „birbirinden bakmak ≈ voneinander abgucken“ können im Sinne von Jarvis und Pavlenko (2008) als semantischer Transfer betrachtet werden, da in Deutsch und Türkisch das Konzept des Abschreibens existiert, jedoch lexikalisch verschieden ausgedrückt wird. Die Normabweichung entsteht daher aus dem Einfluss der lexikalischen Realisierung in der ZS auf die ES, nicht aus der Verschiedenheit des Konzepts des Abschreibens in den beiden Sprachen des Schülers.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass von einer gegenseitigen Beeinflussung der ES und ZS gesprochen werden kann, wobei die oben skizzierte Fallanalyse 2 eher auf einen stärkeren Einfluss der ZS auf die ES hindeutet (vgl. Schroeder & Dollnick, 2013). In diesem Zusammenhang werden Hypothese 1 (Konzeptuelle Unterschiede zwischen der ES und ZS beeinflussen den kindlichen ZSE gering, da die Zweitsprache dominanter

5 Markiert und erklärt werden lediglich die Normabweichungen, deren Ursachen in der ZS vermutet werden.

ist) und Hypothese 3 (Konzeptuelle Besonderheiten der Zweitsprache können bei Jüngeren die Sprachproduktion in der ES beeinflussen) gestützt.

2.3 Erwachsene Zweitsprachlerner

Zum Vergleich mit den oben angeführten Sprachproduktionen jüngerer Lerner wird in diesem Kapitel die Untersuchung von Gülbeyaz (2012) miterwachsenen Deutschlernern herangezogen. Die Arbeit untersucht schriftliche Texte von insgesamt 40 spanisch- und türkischsprachigen Studierenden⁶ auf Normabweichungen hin, die im Bereich der Phonem-/Graphemzuordnung, Lexemwahl, Morphosyntax, Morphologie und Syntax durch den Einfluss der ES zustande kamen (Interferenzfehler). Das Korpus der spanischsprachigen Gruppe enthielt insgesamt 500 Normabweichungen, von denen 361 als Interferenzfehler klassifiziert wurden, während das Fehlerkorpus der türkischsprachigen Gruppe insgesamt 400 Normabweichungen und darunter 190 Interferenzfehler zählte. Die für den vorliegenden Beitrag relevanten Ergebnisse der Studie bestehen in der – im Vergleich zum Korpus der spanischsprachigen Gruppe – erheblich größeren Zahl der Auslassungen des bestimmten und unbestimmten Artikels im Korpus der türkischsprachigen Lerner. Im Weiteren werden einige Beispiele aus Gülbeyaz (2012, S. 149 f.) für Artikelauslassungen und Lexemwahl aus dem Korpus der spanisch- und türkischsprachigen Lerner angeführt.

Die Auslassung des bestimmten Artikels bei türkischsprachigen Lernern:

- 78) aus _ USA
- 79) __ Mann heißt Peter
- 80) Er hat ... __ ganzen Tag gebummelt
- 81) Jeden Tag __ gleiche Sonnenaufgang, __ gleiche Hahnkrieche, __ gleiches Frühstück
- 82) Jarek war __ erste Arbeiter in Deutschland

Die Auslassung des unbestimmten Artikels bei türkischsprachigen Lernern:

6 Das Durchschnittsalter der spanischsprachigen Lerner liegt bei 24,5, das der türkischsprachigen bei 25,6 (Gülbeyaz, 2012, S. 81).

- 93) Danach sie kennt __ ganz feine Restaurant
- 94) Der arme Josef musste __ ganz lange lange Weg fahren
- 95) als auf dem Strasse __ Bratwurst käufer gesehen hat
- 96) Nachdem __ letzte mal zur Frau geschaut hat
- 97) Er war für __ Geschäftsreise in High-Society-Stadt

Von den insgesamt 190 Normabweichungen der türkischsprachigen Lerner waren 17 Auslassungen des bestimmten Artikels und machten 8,95 % des Gesamtkorpus der türkischsprachigen Gruppe aus, während 5,26 % mit 10 Zählungen aus Auslassungen des unbestimmten Artikels bestanden (Gülbeyaz, 2012, S. 181, 207). In dem Gesamtkorpus der spanischsprachigen Lernergruppe, bestehend aus 361 Normabweichungen, kamen hingegen weder Auslassungen des bestimmten noch des unbestimmten Artikels vor (siehe unten Abbildung 1).

Es wurde bereits in Kapitel 1.1 erwähnt, dass im Bereich „Genus“ Jarvis und Pavlenko als Beispiel den Genusunterschied zwischen dem Russischen (*krysa*, fem., Ratte) und Französischen (*le rat*, mask., Ratte) anführen (Jarvis & Pavlenko, 2008, S. 135 f.). Auch wenn Genus als konzeptuelle Kategorie plausibel ist und als solche betrachtet werden kann, bleibt bei der Definition von Jarvis und Pavlenko unklar, ob konzeptueller Transfer nur bei Differenzen zwischen ersprachlichen und zweitsprachlichen Konzepten oder auch bei Fehlen einer konzeptuellen Kategorie in der einen Sprache vorliegt. Da jedoch die oben dargestellten Ergebnisse bezüglich der Anzahl von Artikelauslassungen bei türkischsprachigen (insgesamt 27) und spanischsprachigen Lernern (0) einen erheblichen Einfluss der ES vermuten lassen, kann angenommen werden, dass das Nichtvorhandensein einer konzeptuellen Kategorie wie des Artikel-/Genussystems in Form von Auslassungen auch zum konzeptuellen Transfer führen kann. Das in der Zweitsprache vorhandene Konzept, das die ES nicht kennt, wird auch in der ZS nicht verwendet. Diese Ergebnisse stärken die in der Ausgangshypothese 2 formulierte Annahme, dass konzeptuelle Besonderheiten der ES den ZSE bei Erwachsenen in größerem Maße beeinflussen, weil die oben dargestellten Fallanalysen jüngerer Lerner (1. Klasse und 7. Klasse) keine Normabweichungen in Form von Artikelauslassungen aufweisen.

In diesen exemplarisch aus Gülbeyaz (2012) entnommenen, als Normabweichungen im Bereich der Lexemwahl identifizierten Lernerprodukten können durchaus repräsentative Beispiele des semantischen Transfers (vgl. Jarvis & Pavlenko, 2008, S. 75 ff., S. 120 f.) gesehen werden, denn es handelt sich zum einen um Übertragungen der Polysemie erstsprachlicher Wörter auf ein zweitsprachliches Wort, von dem der Lerner annimmt, es würde – ähnlich wie in ihrer ES – zwei Bedeutungen haben. Dies ist z. B. in (63), (104), (105) und (106) der Fall. Zum anderen werden semantische Konzepte, Bedeutungsinhalte erstsprachlicher Wörter auf Lexeme der ZS übertragen, wie in (61) und (62).

Im Bereich der Lexemwahl bilden 14 Fehler 7,37 % des Fehlerkorpus von türkischsprachigen Lernern. Dieser Prozentsatz ist um 3,21 % höher als der Anteil, den die 15 Fehler der spanischsprachigen Gruppe in ihrem Korpus bilden, nämlich 4,16 % (Gülbeyaz, 2012, S. 180). Die Abbildung 1 unten verdeutlicht, dass Lexemwahl in der Studie von Gülbeyaz (2012) den fünfthäufigsten (von insgesamt 27) fehlerträchtigen Bereichen bei türkischsprachigen Lernern und den achthäufigsten (von insgesamt 38) Fehlerbereichen bei spanischsprachigen Lernern ausmacht. Die Kategorie der Lexemwahl gehört somit zu denen mit einer relativ hohen Fehlerzahl bei beiden Lernergruppen (Gülbeyaz, 2012, S. 192). Dieses Verhältnis sowie die Tatsache, dass bei den oben dargestellten Fallanalysen Lexemwahl keinen transferträchtigen Bereich bei jüngeren Lernern darstellte, bestätigen die Ausgangshypothese 2 der vorliegenden Arbeit, dass konzeptuelle Besonderheiten der ES den ZSE bei Erwachsenen in größerem Maße beeinflussen. Beispiele für Normabweichungen bei der Lexemwahl türkischsprachiger Lerner (Gülbeyaz, 2012, S. 145):

61) *Er sah Alpträume*

Anstatt „einen Alptraum / Alpträume haben“. Erstsprachliche Interferenz: Der Lerner hat mit hoher Wahrscheinlichkeit den Ausdruck aus dem Türkischen transferiert, denn der türkische Ausdruck „kâbus görmek“ heißt auf Deutsch nach einer wortwörtlichen Übersetzung „Alptraum sehen“.

62) *... um auf einem Wort stehen kann*

Anstatt „sein Wort halten“. Erstsprachliche Interferenz: Der Ausdruck „sein Wort halten“ entspricht im Türkischen dem Ausdruck „sözünde durmak“, dessen wörtliche Übersetzung „auf / bei seinem Wort stehen“ lautet.

63) *Er fragte die erste Person, die gegenüber kam*

Anstatt „(ihm) entgegen kam“. Ein weiterer Fall erstsprachlicher Interferenz: „jemandem entgegen kommen“ entspricht im Türkischen „*karşıdan gelmek*“ und „*karşısına çıkmak*“. Beide Ausdrücke bedeuten in diesem Kontext auf Deutsch „(jemandem) entgegen kommen“. Das türkische Wort „*karşı*“ ist die türkische Entsprechung der Präposition „gegenüber“ sowie die Entsprechung von „entgegen“ als Präposition und Adverb:

- Präp: gegenüber dem Rathaus (*belediyenin karşılarında*)
- Präp.: entgegen allen Erwartungen (*bütün beklentilere karşı*)
- Adv.: jemandem entgegen kommen (*karşıdan gelmek*)

Der Fehler kann entstanden sein, weil der Lerner – vermutlich beeinflusst durch den Einfluss des polysemen Wortes in der ES – eine der zwei deutschen Entsprechungen von „*karşı*“ gebrauchte, die in dem gegebenen Kontext falsch war.

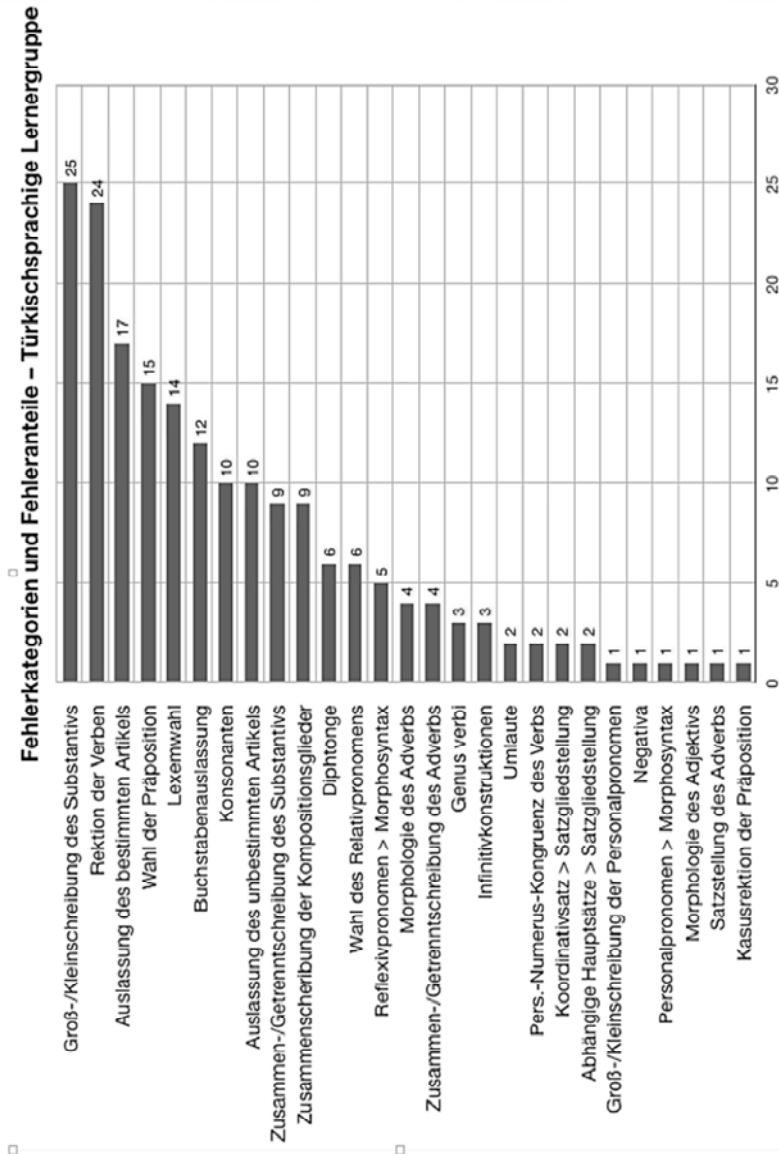
Beispiele für Normabweichungen bei der Lexemwahl spanischsprachiger Lerner (Gülbeyaz, 2012, S. 90):

- 104) Bitte, *wißen Sie wo kann ich ein restaurant finden?*
Anstatt „Entschuldigung / Verzeihung“ oder „Entschuldigen Sie bitte“.
- 105) Bitte, *ich suche ein Restaurant. Kennen Sie ein?*
Anstatt „Entschuldigung / Verzeihung“ oder „Entschuldigen Sie bitte“.

In der zu verschriftlichenden Karikatur fragt ein Mann auf der Straße eine Passantin, eine alte Frau, nach einem Restaurant in der Nähe. Mit „Bitte“ wird in diesem Kontext beabsichtigt, die Aufmerksamkeit der Frau zu erwecken, um ihr dann eine Frage zu stellen. Dies ist jedoch ein Sprachgebrauch, der dem Spanischen eigen ist, in dem ähnliche Konversationen (Ansprache einer Person auf der Straße) mit „*Por favor*“ (Bitte) anfangen. Daher ist der Einfluss der ES in diesem Falle wahrscheinlich. Im Deutschen hingegen beginnt man ein derartiges Gespräch mit einem Unbekannten auf der Straße mit „Entschuldigung“ bzw. „Verzeihung“ oder „Entschuldigen Sie“.

- 106) *Am ende hat er die frau gefunden*
Anstatt „eine Frau getroffen“.

Auch hier, wie in (103), ist eine Divergenz festzustellen. Die Verben „finden“ und „treffen“ haben nämlich im Spanischen nur eine Entsprechung „*encontrar*“, d.h., dass sowohl in „(Él) *encontró* a la mujer de su vida“ (Er hat die Frau seines Lebens gefunden) als auch in „(Él) *se encontró* a una mujer en la calle“ (Er hat eine Frau auf der Straße getroffen) im Spanischen das Verb „*encontrar*“ gebraucht wird. Es ist möglich, dass der Lerner den zweideutigen Gebrauch des spanischen Verbs auf das deutsche Verb „finden“ übertrug, das jedoch lediglich eine der zwei möglichen deutschen Entsprechungen darstellt.



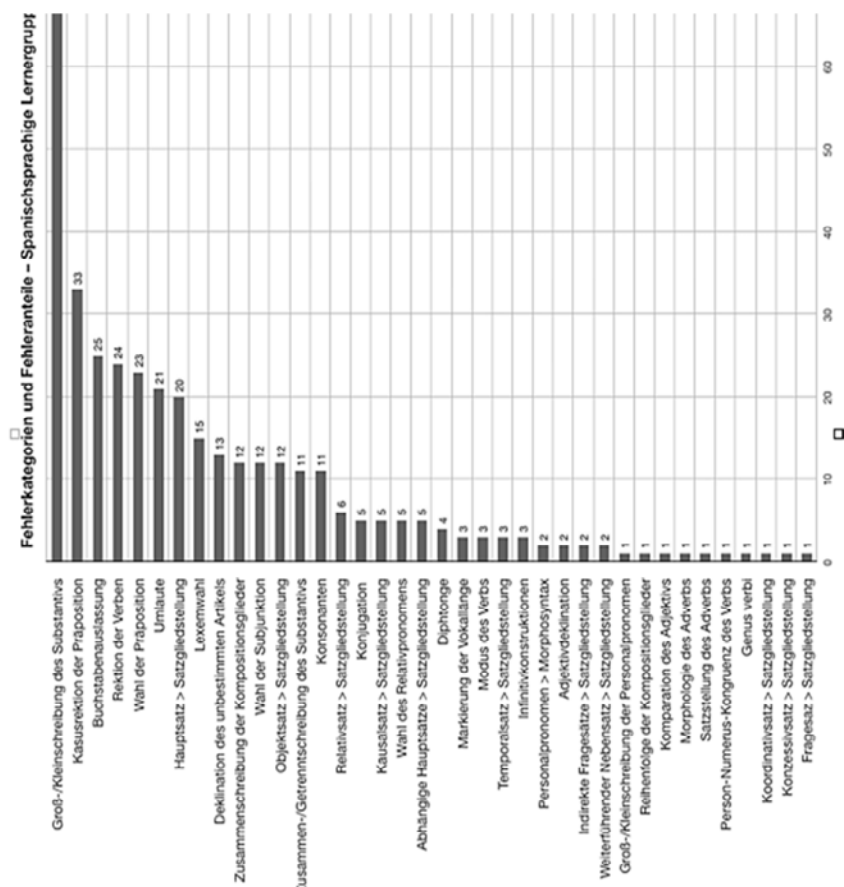


Abb. 1 – Fehlerkategorien und Fehleranteile bei erwachsenen spanisch- und türkischsprachigen Deutschlernern (Gülbeyaz, 2012, S. 191 f.)

3. Zusammenfassung und Ausblick

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde der Ansatz von Jarvis und Pavlenko (2008) zum konzeptuellen und semantischen Transfer sowie dessen historischer Hintergrund dargestellt. Im empirischen Teil wurde zum einen die Prüfung der Anwendbarkeit dieses Ansatzes⁷ auf empirische Daten, zum anderen die Untersuchung des Einflusses erstsprachlicher Konzepte auf den Zweitspracherwerb bei jüngeren und erwachsenen Lernern als Ziele der Arbeit formuliert. Zu diesem Zweck wurden drei Arbeitshypothesen aufgestellt:

H 1: Konzeptuelle Unterschiede (bezogen sowohl auf lexikalisierte als auch auf grammatikalisierte Konzepte) zwischen der ES und ZS beeinflussen den kindlichen ZSE gering, da häufig die Zweitsprache als Umgebungs- bzw. Bildungssprache dominanter ist;

H 2: Konzeptuelle Besonderheiten der ES beeinflussen den ZSE bei Erwachsenen in größerem Maße;

H 3: Konzeptuelle Besonderheiten der Zweitsprache können bei Jüngeren die Sprachproduktion in der ES beeinflussen.

Bezüglich des Ansatzes von Jarvis und Pavlenko (2008) kann festgehalten werden, dass er sich auf die Lernerprodukte, die in dieser Arbeit qualitativ analysiert wurden, anwenden ließ, d. h. die Begriffsbestimmung zu konzeptuellem und semantischem Transfer anhand der hier ausgewählten Daten nachvollziehbar war. Dennoch können mögliche Schwierigkeiten bei der Anwendung auf ein größeres Korpus im Rahmen einer quantitativen Untersuchung nicht ausgeschlossen werden, zumal die Autoren selbst auf das empirische Problem hinweisen, konzeptuellen und semantischen Transfer eindeutig zu unterscheiden, da im Falle eines konzeptuellen Transfers gleichzeitig auch von semantischem Transfer die Rede sein kann, aber nicht umgekehrt (Jarvis & Pavlenko, 2008, S. 76). Hinzu kommt, dass

7 D. h. der darin geäußerten Differenzierung zwischen konzeptuellem und semantischem Transfer.

die Autoren außerdem eine weitere Differenzierung zwischen *formal lexical transfer* und *semantic lexical transfer* innerhalb der Kategorie des semantischen Transfers vornehmen (Jarvis & Pavlenko, 2008, S.765 ff.), auf die hier aufgrund des Rahmens nicht eingegangen werden konnte.

Die Ergebnisse der Fallanalyse 1 führen vor Augen, dass sich bei dem mündlichen Text des Erstklässlers in der ersten Fallanalyse weder konzeptuelle Einflüsse im Artikel-/Genusbereich noch im semantischen Bereich beobachten lassen. Trotz der deutlichen Unsicherheiten bzw. der Suche nach der Norm bei der Genuszuweisung, welche auch bei Deutsch-monolingualen Schülern zu beobachten sind – finden sich im Text – im Gegensatz zu den erwachsenen Lernern – keine ungrammatikalischen Artikelauslassungen.⁸ Dies bestätigt folglich die Hypothese 1: Konzeptuelle Unterschiede (bezogen sowohl auf lexikalisierte als auch auf grammatikalisierte Konzepte) zwischen der ES und ZS beeinflussten den kindlichen ZSE gering, da häufig die Zweitsprache als Umgebungs- bzw. Bildungssprache dominanter ist.

Bei dem Schüler der 7. Klasse, der – anders als der Erstklässler – keine Normabweichungen im Genusbereich aufweist, kann hingegen von einer gegenseitigen Beeinflussung der ES und ZS ausgegangen werden, wobei mögliche konzeptuelle (z. B. Phonem-/Graphemzuordnung) und semantische Einflüsse (z. B. **sinav yazmak* ≈ Klausur schreiben, anstatt *sinav olmak*) der Zweitsprache auf die Textproduktion in der ES Türkisch vergleichsweise häufiger sind. Überraschend ist dieses Ergebnis nicht angesichts der Tatsache, dass die ZS – auch wenn es ihr formales Register noch zu erlernen gilt – bei Kindern die dominante Sprache darstellt, da sie die Sprache der Umgebung, der Schule, des öffentlichen und sozialen Lebens ist.⁹ Diese

8 Jeuk beobachte zwar bei seiner Analyse der Daten, dass Kinder mit artikellosen Erstsprachen vor allem zu Beginn des Zweitspracherwerbs „etwas eher“ zu Artikelauslassungen tendieren als Kinder mit Artikel-kennenden Erstsprachen, jedoch räumt er dieser Beobachtung keine wesentliche Signifikanz ein (vgl. Jeuk, 2006, S. 197).

9 An dieser Stelle sei bezüglich der verbreiteten Suche nach erstsprachlichen Einflüssen beim Schriftspracherwerb von Kindern in der Zweitsprache angemerkt, dass die meisten Kinder mit Deutsch als Zweitsprache – Seiteneinsteiger ausgenommen – normalerweise in ihrer Erstsprache weder alphabetisiert noch an das schriftsprachliche Register ihrer Familiensprache/-n herangeführt werden. Auch die oben dargestellten Fallanalysen der schriftlichen Texte

Resultate stützen die Hypothesen 1 (s. o.) und 3: Konzeptuelle Besonderheiten der Zweitsprache könnten bei Jüngeren die Sprachproduktion in der ES beeinflussen.

Der in dieser Arbeit skizzierte Vergleich der Daten von jüngeren und erwachsenen Lernern hat gezeigt, dass erwachsene Lerner häufiger konzeptuelle und semantische Einflüsse ihrer ES in der ZS aufweisen. Dieses Resultat bestätigt folglich die Ausgangshypothese 2, dass erstsprachliche Konzepte den Zweitspracherwerb bei Erwachsenen – im Vergleich zu Kindern, die die ZS im Kindesalter zu lernen beginnen, – stärker beeinflussen *können*.¹⁰ Dies zeigt nicht nur der Vergleich der Ergebnisse von Gülbeyaz (2012) mit den hier exemplarisch untersuchten Daten von Jeuk und des MULTILIT-Projektes, sondern auch der studieninterne Vergleich zwischen den beiden Probandengruppen: Während das Korpus der Lernergruppe mit Türkisch als einer – im Gegensatz zum Spanischen – genuslosen ES 17 (8,95 %) Normabweichungen wegen der Auslassung des bestimmten und 10 (5,26 %) Normabweichungen wegen der Auslassung des unbestimmten Artikels verzeichnete, wurden keine Normabweichungen in Form von Artikelauslassungen im Korpus der spanischsprachigen Lernergruppe festgestellt (Gülbeyaz, 2012, S. 181, 207).

Obwohl die Forschung auf die Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen dem kindlichen Erst- und Zweitspracherwerb sowie zwischen dem kindlichen und erwachsenen Zweitspracherwerb noch keine sicheren und unumstrittenen Antworten liefern konnte (vgl. Montanari, 2010, S. 33), lassen die Ergebnisse des in diesem Beitrag skizzierten empirischen Vergleichs¹¹ die Annahme zu, dass der ZSE mehrsprachiger

eines bilingual beschulten Schülers zeigen eine stärkere Dominanz der Zweitsprache gegenüber der Erstsprache.

- 10 Die hier aufgestellte Hypothese ist nicht als Ablehnung des erstsprachlichen Einflusses zu verstehen, der bei KiTa-Kindern am Anfang ihres Zweitspracherwerbs in Form von bspw. Sprachmischungen vorkommen kann, wie er auch von Jeuk beobachtet wurde (vgl. Jeuk, 2003, S. 278).
- 11 Die hier dargestellte Analyse stellt die erste Exploration des Datenvergleiches aus den drei genannten Projekten dar. Zur Untermauerung der in diesem Beitrag festgehaltenen Ergebnisse sowie des Ansatzes zum konzeptuellen Transfer sind Vergleichsdaten monolingualer Lerner notwendig. Eine Erhebung befindet sich in Planung.

Kinder mit dem kindlichen Erstspracherwerb vergleichbarer ist als mit dem ZSE von Erwachsenen (vgl. Jeuk, 2003, S. 282).

Literaturverzeichnis

- Fix, M. (2002). „Die Recht Schreibung ferbesern“ – Zur orthografischen Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch. *Didaktik Deutsch*, 12, 39–55.
- Humboldt, W. v. (2003). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Über die Sprache*. Wiesbaden: Fourier.
- Jarvis, S. (1998). *Conceptual transfer in the interlingual lexicon*. Bloomington: Indiana University. Linguistic Club Publications.
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2008). *Cross Linguistic influences in language and cognition*. New York: Routledge.
- Jeuk, S. (2003). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Fillibach.
- Jeuk, S. (2006). Zweitspracherwerb im Anfangsunterricht. Erste Ergebnisse. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 186–202). Stuttgart: Klett.
- Jeuk, S. (2008). „Der Katze jagt den Vogel“. Aspekte des Genuserwerbs im Grundschulalter. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen* (S. 135–150). Freiburg: Fillibach.
- Gülbeyaz, E. I. (2012). *Spracherwerb und Fehleranalyse. Eine korpusanalytische Studie*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Levinson, S. C. (2003). *Space in language and cognition. Explorations in cognitive diversity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lucy, J. A. (1992). *Language diversity and thought. A reformulation of the linguistic relativity hypothesis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montanari, E. (2010). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Determination und Genus*. Münster: Waxmann.
- Murphy, G. L. (2002). *The big book of concepts*. Cambridge/MA: MIT Press.
- Murphy, G. L. & Medin, D. L. (1985). The role of theories in conceptual coherence. *Psychological Review*, 92, 289–316.

- Odlin, T. (2005). Crosslinguistic influence and conceptual transfer: what are the concepts? *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 3–25.
- Reich, H. & Roth, H.-J. (2004). *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger – HAVAS 5*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Schroeder, C. & Dollnick, M. (2013). Mehrsprachige Gymnasiasten mit türkischem Hintergrund schreiben auf Türkisch. In H. Brandl, E. Arslan, E. Langelahn & C. Riemer (Hrsg.), *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund* (S. 101–114). Bielefeld. Zugriff am 17.02.2014 über http://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2013/5274/index_de.html
- Whorf, B. L. (1963). *Sprache, Denken, Wirklichkeit*. Hamburg: Rowohlt.
- Universität Potsdam/Institut für Germanistik – Deutsch als Fremdsprache/Linguistik. (o. J.). Zugriff am 17.02.2015 über <http://www.uni-potsdam.de/daf/projekte/multilit.html>

Grammatikvermittlung mit Animationen am Beispiel der deutschen Modalverben

Katsiaryna Kanaplianik – Ludwig-Maximilians-Universität München, Deutschland

Abstract

Die kognitive Linguistik erforscht das Zusammenspiel zwischen der realen Welt, der menschlichen Kognition und der Sprache, worin das Potenzial ihres Einsatzes zu didaktischen Zwecken liegt. Von diesem Standpunkt aus wird die Sprache nicht bloß als ein System von langen Regellisten und Ausnahmen präsentiert, sondern als eine Widerspiegelung der realen Welt, die mit den kognitiven Prozessen der Lernenden im Einklang steht. Wenn es gelingt, die kognitionslinguistischen Prinzipien in Verbindung mit einem passenden Beschreibungsformat im Unterricht umzusetzen, kann auf abstrakte, häufig schwer zugängliche Beschreibungen verzichtet werden. In diesem Sinne stellen animierte Darstellungsformen einen vielversprechenden Ansatz dar. Im vorliegenden Beitrag wird auf Aspekte des Einsatzes von Animationen im Fremdsprachenunterricht zur Steigerung der Effizienz der Sprachvermittlung eingegangen und am Fallbeispiel von Modalverben deren animierte Umsetzung anhand vom kognitionslinguistischen Ansatz erklärt.

1. Einleitung

Im Lichte der Entwicklung neuer Ansätze in der Sprachlehrforschung gewinnt die kognitive Linguistik immer größere Anerkennung als Bezugsdisziplin, die eine tiefgehende und untrennbare Verbindung zwischen der Welt, dem menschlichen Verstand und der Sprache zum Vorschein bringt. Insbesondere fallen die Vorteile der kognitiven Linguistik im Vergleich zum traditionellen Ansatz zur Sprachforschung und -vermittlung auf. Tyler (2008, S. 458) betont, dass die Sprache beim traditionellen Ansatz als ein

isoliertes System verstanden wird, das mit kognitiven Fähigkeiten nichts zu tun hat und nach ihren eigenen, meistens willkürlichen Gesetzen funktioniert. Eine solche Darstellung der Sprache bringt viele Schwierigkeiten mit sich, insbesondere für Sprachvermittlung und Fremdsprachenunterricht. Denn die Lernenden werden dazu gezwungen, sich ein abstraktes und ihnen fremdes System einzuprägen, was zu einer erheblichen Absenkung des Lernerfolges und der Lernmotivation führen kann.

In der kognitiven Linguistik wird die Sprache hingegen nicht bloß als ein System von schwer fassbaren Regeln und Wortschatzlisten sowie Ausnahmen davon verstanden und dargestellt, sondern als eine Widerspiegelung der menschlichen Wahrnehmung und des menschlichen Verstehens der räumlichen, physischen und sozialen Welt, wobei diese Widerspiegelung auf der alltäglichen Erfahrung basiert. Darüber hinaus bietet das kognitive Erlernen einer Sprache den großen Vorteil, sich der Bildhaftigkeit der Sprache bewusst zu werden und die metaphorische Basis konventionalisierter bildlicher Ausdrücke zu begreifen (Radden, 1994, S. 84 f.).

Besonders plausibel scheint der kognitionslinguistische Ansatz für die Vermittlung von Grammatik zu sein, die bisher als ein eher „trockener“ und schwer fassbarer Teil der Sprache, der nichts mit dem alltäglichen Leben der Lerner zu tun hat, betrachtet wurde. Solche Vorurteile ermöglicht die kognitive Linguistik zu widerlegen, indem Grammatik als ein bedeutungsvolles, schlüssiges und plausibles System dargestellt wird (Langacker, 2008). Grammatische Strukturen werden in Verbindung mit den alltäglichen menschlichen Erfahrungen gesetzt und als Repräsentationen von natürlichen Beziehungen und Gesetzmäßigkeiten der realen Welt erklärt.

So ermöglicht dieser Ansatz, die Verbindung zwischen grammatischen Konstruktionen und der realen Welt auf eine begründete und für Sprachlernende nachvollziehbare Art und Weise zu fassen und zu didaktischen Zwecken zu verwenden. Ihre Transparenz und Greifbarkeit kann besonders durch die mediale Aufbereitung grammatischer Phänomene erreicht werden, wie es in dem vorliegenden Beitrag durch die animierte Präsentation von Modalverben exemplifiziert werden soll. Im nächsten Abschnitt wird nun begründet, warum Animationen für einen sinnvollen und effizienten Lehr- und Lernprozess von Vorteil sein können.

2. Animationen in der Grammatikvermittlung

Wie viele didaktische Vorteile der kognitionslinguistische Ansatz auch haben mag, es braucht allerdings eine entsprechende Darstellungsform, um ihn im Unterrichtskontext effizient umzusetzen. Als eine der passenden Darstellungsformen wird die animierte Form (Animation) vorgeschlagen, die Schnotz und Lowe (2008, S. 304) als „a pictorial display that changes its structure or other properties over time and which triggers the perception of a continuous change“ definieren. Die Grammatikanimationen werden verwendet, um grammatische Regeln zu visualisieren, die sonst schwer zu erklären sind und von abstrakten verbalen Beschreibungen oft nicht erfasst werden können (Roche & Scheller, 2008).

In den letzten Jahrzehnten sind die Animationen als Lehr- und Lernmittel besonders populär geworden. Momentan liegt eine bedeutende Anzahl von Animationsforschungen vor, die allerdings unterschiedliche und oft kontroverse Ergebnisse zeigen. Es gibt sowohl Studien, die eine Überlegenheit von Animationen im Vergleich zu statischen Bildern demonstrieren (Holzinger, Kickmeier-Rust & Albert, 2008; Rieber, 1991; siehe auch die Metaanalyse von 26 empirischen Studien zu Animationen, die von Höffler und Leutner 2007 ausgeführt wurde und einen Gesamtvorteil von mittlerer Größe von Animationen im Vergleich zu statischen Bildern feststellte), als auch Studien, die keinen Unterschied zwischen zwei Darstellungsformen aufdecken (Byrne, Catrambone & Stasko, 1999; Hegarty, Kriz & Cate, 2003; Narayanan & Hegarty, 2004; Lewalter, 2003) oder gar einen negativen Effekt der animierten Präsentationsform feststellen (Koroghlanian & Klein, 2004; Mayer, Hegarty, Mayer & Campbell, 2005; Rieber, 1990; Schnotz, Böckheler & Grzondziel, 1999). Als Gründe für solch unterschiedliche Ergebnisse können sowohl ein inadäquates Design von Lernmaterialien als auch unterschiedliche Forschungsmethoden und Messverfahren, gleiche oder ähnliche Arten der verwendeten Animationen und der Einfluss von individuellen Charakteristiken der Lerner und ihrer Erfahrung in der Arbeit mit Multimedia genannt werden (Ainsworth & van Labeke, 2004; Tversky, Heiser, Mackenzie, Lozano & Morrison, 2008).

Also sind Animationen per se nicht lernförderlich: Wenn man z. B. statische Grammatiktabellen wortwörtlich in eine animierte Form überträgt, hat die Dynamik der Elemente in diesem Fall keine didaktische Funktion und übt somit keine lernfördernde Wirkung aus. Damit Animationen mit dem erwünschten Lernmehrwert einhergehen, müssen sie nach kognitionspsychologischen und sprachdidaktischen Prinzipien konzipiert werden. Dabei ist vor allem eine genaue Analyse des Grammatikthemas und seiner medialen Umsetzbarkeit erforderlich (Scheller, 2012, S. 3). Die Animationen unterstützen die Lernenden bei der mentalen Simulation dynamischer Prozesse (Betrancourt, 2005, S. 293) und sind daher besonders für die Vermittlung von Lerninhalten geeignet, die Veränderungen in Raum und Zeit sowie kausale Beziehungen darstellen und daher die Konstruktion von dynamischen mentalen Modellen erfordern (Betrancourt, 2005, S. 293; Rasch & Schnotz, 2009, S. 412; Roche, 2013b, S. 69; Roche & Scheller, 2008, S. 208). Die Animationen können eine Reihe von didaktischen Vorteilen mit sich bringen, die sich allerdings erst dann realisieren lassen, wenn die Animationen unter Berücksichtigung von allgemeinen lernpsychologischen Prinzipien konzipiert werden. Wie Sweller (2005, S. 28) hervorhebt, droht die Effizienz von animierten Lernmitteln im entgegengesetzten Fall als zufallsbedingt zu erscheinen. Welche sind jedoch die didaktischen Vorteile der Grammatikanimationen und die damit verbundenen Designprinzipien? Mit Hilfe der Animationen kann die Aufmerksamkeit der Lerner effizient gesteuert werden, indem man sie gezielt auf die wichtigsten Elemente lenkt. Dabei soll gewährleistet werden, dass die salientesten Komponenten einer Animation gleichzeitig auch die wichtigsten für das Erfassen des dargestellten Inhalts sind. Sonst wird die Aufmerksamkeit der Lerner durch unbedeutende, aber visuell auffallende Elemente abgelenkt und die Lerneffizienz geht verloren (Lowe, 2003, S. 175). Ein weiterer Schritt wäre eine Verbindung von visueller Hervorhebung wichtiger Komponenten und konstruktiver Aktivitäten der Lerner, die laut Koning (2009, S. 151) zu einer tieferen Verarbeitung der dargestellten Inhalte beitragen. Außerdem können die Animationen eine bessere Verarbeitung der Information fördern, indem sie die Verbindung von zwei Modalitäten (Text und Bild) sinnvoll verwenden, was nach den kognitiven Theorien multimedialen Lernens (Mayer,

2005; Schnotz, 2005) zu besseren Lernergebnissen führen kann. Allerdings ist dieser positive Effekt nur dann zu beobachten, wenn die zwei Modalitäten (Text und Bild) sinnvoll verknüpft sind und die Animationen mit Rücksicht auf die Prinzipien der menschlichen Kognition und des Gedächtnisses konzipiert sind (ausführlich dazu Mayer, 2008).

Ferner sind Animationen dank ihrer dynamischen Natur besonders zur Vermittlung von Prozessinformationen und Kausalität geeignet. Bewegung und zeitliche Veränderungen sind für mehrere grammatische Phänomene relevant, z. B. Wechselpräpositionen, Zeitformen der Verben, Wortbildung usw. (Scheller, 2012). Allerdings stellt die Dynamik der Animationen auch eine Herausforderung für die kognitiven Fähigkeiten der Lerner dar, weil der Lernende alle vorherigen Elemente der Animation, die auf dem Bildschirm nicht mehr präsent sind, in seinem Arbeitsgedächtnis behalten muss. Dadurch entsteht eine zusätzliche Belastung im Vergleich zur Arbeit mit statischen Bildern (Schnotz & Lowe, 2008, S. 341). Eine mögliche Lösung wäre eine sorgfältig ausgeglichene Präsentationsgeschwindigkeit mit Rücksicht auf Besonderheiten der Inhalte und Vorkenntnisse der Lerner sowie eine integrierte Benutzerkontrolle der Animation (Boucheix, 2008, S. 210 f.; Lowe, 2008, S. 52).

Schließlich fördern Animationen die Motivation der Lerner und regen sie zu einem entdeckenden, sinnvollen Lernen an. Aus einem trockenen Lernstoff wird Grammatik plötzlich zu einem spannenden, interaktiven Erlebnis. Aber auch hier besteht die Gefahr, dass die Lerner Animationen nicht als ein neues Lernmedium, sondern als ein buntes „Spielzeug“ betrachten, was natürlich zu keinem Lernmehrwert beitragen wird. Deshalb sollte man die Animationen sehr sorgfältig in den Unterrichtskontext integrieren und das Ziel ihres Einsatzes den Lernern klar machen.

Zusammenfassend sind bei der Entwicklung der Grammatikanimationen und ihrem Einsatz im Unterricht die folgenden Richtlinien zu beachten:

- Rücksicht auf die Prinzipien der menschlichen Kognition und des Gedächtnisses
- Effiziente Steuerung der Aufmerksamkeit der Lernenden
- Sorgfältig durchdachte Verknüpfung von Text und Bild
- Angemessene Präsentationsgeschwindigkeit
- Integrierte Benutzerkontrolle
- Sinnvolle Integration der Animationen in den Unterrichtskontext
- Eindeutige Zielsetzung

Auf solche Weise verfügen die Grammatikanimationen über ein bedeutendes Potenzial, das aber nur unter bestimmten Umständen realisiert werden kann. Wie Schnotz und Lowe treffend bemerken, ist das Lernen mit Animationen ein „zweischneidiges Schwert“ (Schnotz & Lowe, 2008, S. 352), das sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben kann. Die Animationen sind per se weder besser noch schlechter als andere Darstellungsformen. Um aber klare Vorteile für die Grammatikvermittlung aufzuweisen, müssen die Animationen nach den oben aufgeführten kognitionspsychologischen und sprachdidaktischen Prinzipien sorgfältig konzipiert werden (Mayer & Moreno, 2002; Roche & Scheller, 2008).

3. Kraftdynamische Erklärung der Bedeutung von Modalverben

Wie oben bereits festgestellt wurde, sollte jeder Animierung eines grammatischen Phänomens eine entsprechende Untersuchung dieses Themas vorausgehen. In diesem Abschnitt wird nun der Versuch unternommen, die Bedeutung der deutschen Modalverben anhand der kognitionslinguistischen Theorie zu Kraft und Dynamik (Talmy, 1988, 2000) zu erklären.

Die Modalverben bringen grundsätzlich zwei Arten der Modalität zum Ausdruck: Ereignismodalität (*root modality*), die sich auf die soziophysische Welt bezieht, und Wissensmodalität (*epistemic modality*), die auf die mentale

Welt der Vermutungen und Annahmen verweist (Radden & Dirven, 2007). Im vorliegenden Beitrag wird nur der Bereich der Ereignismodalität beleuchtet.

Laut der Theorie von Talmy (1988, 2000) können kausale Beziehungen anhand von Kräften, Barrieren und ihrer Dynamik erklärt werden. In einer kausalen Situation (z. B. „Der Wind treibt den Ball den Strand entlang“) gibt es zwei Entitäten der Kraft: den Antagonisten (externe Kraft, „Wind“) und den Agonisten (das Objekt, auf das die Kraft ausgeübt wird, „Ball“). Je nach dem Verhältnis dieser zwei Kräfte, kann die Situation in einer Bewegung („Der Wind treibt den Ball“) oder in einem Ruhezustand („Der Ball bleibt liegen“) resultieren. Diese Konstellation der physischen Kräfte wird in einem Metaphorisierungsprozess (durch konzeptuelle Metaphern: „Ursachen sind physische Kräfte“ und „Kausalität ist eine gezwungene Bewegung“ (Lakoff & Johnson, 1999, S. 53) auf kausale Beziehungen in der soziopsychischen Welt übertragen (ebd., S. 177 f.).

Auf dieser Basis können in einem nächsten Schritt die Bedeutungen der Modalverben erklärt werden, die in Verbindung mit intentionalen, zielgerichtet eingesetzten Kräften, Barrieren und Wegen gebracht werden (Achard, 1998; Langacker, 1987, 1991, 2005; Radden & Dirven, 2007; Sweetser, 1982, 1990; Talmy, 1988, 2000; Tyler, 2008). So bringt *müssen* eine äußere starke Kraft zum Ausdruck. Diese Kraft kommt z. B. von Gesetzesverordnungen, Vorschriften, Situation usw. und ist beinahe unüberwindlich. Im Gegensatz dazu drückt *sollen* eine äußere schwächere Kraft aus. Diese Kraft ist in der Regel nicht so intensiv wie bei *müssen* und ist personifiziert, d. h. kommt immer von Menschen (von Einzelpersonen oder einer ganzen Gesellschaft). Die Grundfrage ist bei *sollen* also „Wer hat das gesagt?“ (Harden, 1998). *Dürfen* bedeutet eine äußere Kraft, die eine Barriere aufhebt und somit die Möglichkeit gibt, eine Handlung auszuführen. Diese Kraft basiert auf einer fremden Autorität. Das Verb *können* hat zwei Bedeutungen: Fähigkeit und Möglichkeit. In der Bedeutung der Möglichkeit bringt *können* auch eine äußere Kraft zum Ausdruck, die eine Barriere aufhebt und somit die Möglichkeit zur Handlung gibt. Im Vergleich zu *dürfen* basiert diese Kraft aber auf objektiven Umständen und nicht auf einer Autorität. In der

Bedeutung der Fähigkeit bezeichnet *können* eine innere Kraft, die eine Person dazu befähigt, eine Handlung auszuführen.

Es sei anzumerken, dass eine mit Modalverben dargestellte Situation auf den ersten Blick keine Dynamik, die für Animierung notwendig ist, in sich hat: „Ich muss gehen“ bedeutet nicht unbedingt, dass ich tatsächlich gehe. Allerdings verfügen laut Langacker (2008, S. 304) alle Beziehungen, die die Modalverben zum Ausdruck bringen, über einen gemeinsamen „Kern“, und zwar: Sie schreiben dem Agonisten eine bestimmte potenzielle Neigung zu. Angenommen, dass diese Neigung nicht verhindert wird, kann sie die Ausführung einer Handlung auslösen. Auf solche Weise, obwohl die von Modalverben beschriebenen Situationen relativ stabil und statisch sind, beinhalten sie immer eine Kraft, die zum Vollzug einer Handlung führt. Deshalb implizieren die Modalverben eine zur Handlung strebende Kraft, und Langacker (ebd.) bezeichnet sie als „force-dynamic“ (kraftdynamisch) und „future-oriented“ (zukunftsorientiert).

In einem nächsten Schritt werden die kognitionslinguistischen Erklärungen der Bedeutung von Modalverben in eine bildhaft animierte Darstellungsform überführt. Einige Beispiel dafür sind auf den nächsten Abbildungen (Abb. 1 und 2) dargestellt. Auf der ersten Abbildung werden die Erlaubnis und das Verbot mit einer offenen bzw. geschlossenen Schranke (Barriere) veranschaulicht; auf der zweiten Abbildung werden die auf eine Person wirkenden Kräfte mit Wellen bildhaft dargestellt.



Abb. 1 – Screenshots aus den Grammatikanimationen zum Modalverb *dürfen* in deontischer Leseart (Roche & Suárez Muñoz, 2014, S. 135)

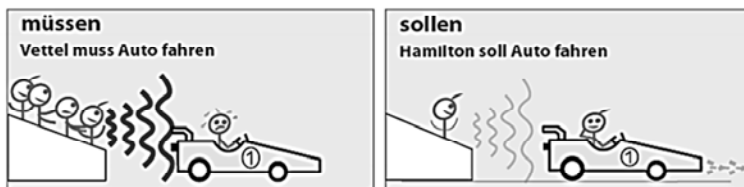


Abb. 2 – Screenshots aus den Grammatikanimationen zu den Modalverben *müssen* und *sollen* in deontischer Lesart (Roche & Suñer Muñoz, 2014, S. 136)

4. Konsequenzen für die Sprachvermittlung

Die kognitive Linguistik versteht die Sprache als eine natürliche Widerspiegelung der menschlichen Wahrnehmung und Konzeptualisierung der Umwelt. Somit werden auch grammatische Strukturen in unseren täglichen Erfahrungen verankert und dienen als ihre mentalen Repräsentationen, was bei der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht produktiv verwendet werden kann.

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags stehen die Möglichkeiten für eine kognitionslinguistisch basierte animierte Repräsentation der deutschen Modalverben als Ausdrucksmittel der Ereignismodalität. Die semantische Struktur der Modalverben lässt sich anhand der Kraft-Dynamik-Theorie von Talmy (1988, 2000) erklären und mit Grammatikanimationen darstellen.

Wie Roche ausdrücklich betont, „scheint die Orientierung auf die kognitiven Prozesse der Lernenden in der Tat geeignet, die Art und Weise, wie wir Sprachen lernen und lehren, paradigmatisch verändern zu können“ (Roche, 2013a, S. 1). Die kognitive Linguistik stellt einen fruchtbaren theoretischen Ansatz dar, um das Sprachenlernen mit alltäglichen Erfahrungen der Lerner in Verbindung zu bringen und somit interessanter und effektiver zu machen. Weiterhin soll dafür ein kohärentes Beschreibungsformat gefunden werden; der vorliegende Beitrag geht von der Effizienz von Grammatikanimationen aus, die nach den lernpsychologischen Prinzipien konzipiert sind. Ob bei einer erfolgreichen Verbindung von einem kognitionslinguistischen Erklärungsansatz und einer animierten Darstellungsform ein nachhaltiger

positiver Lernmehrwert in der Sprachvermittlung erreicht werden kann, muss noch empirisch überprüft werden.

Literaturverzeichnis

- Achard, M. (1998). *Representation of cognitive structures. Syntax and semantics of French sentential complements*. Berlin: de Gruyter.
- Ainsworth, S. & van Labeke, N. (2004). Multiple forms of dynamic representation. *Learning and Instruction*, 14, 241–255.
- Betrancourt, M. (2005). The animation and interactivity principles in multimedia learning. In R. E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of multimedia learning* (S. 287–296). Cambridge: Cambridge University Press.
- Boucheix, J.-M. (2008). Young Learners' Control of Technical Animations. In R. Lowe & W. Schnotz (Hrsg.), *Learning with animation. Research implications for design* (S. 208–234). Cambridge: Cambridge University Press.
- Byrne, M. D., Catrambone, R. & Stasko, J. T. (1999). Evaluating animations as student aids in learning computer algorithms. *Computers & Education*, 33, 253–278.
- Harden, T. (1998). Verpflichtung und Wissen. Unvollständige Überlegungen zur Funktion einiger Modalverben. In H. Weydt, T. Harden & E. Hentschel (Hrsg.), *Particulae particularum. Festschrift zum 60. Geburtstag von Harald Weydt* (S. 111–118). Tübingen: Stauffenburg.
- Hegarty, M., Kriz, S. & Cate, C. (2003). The Roles of Mental Animations and External Animations in Understanding Mechanical Systems. *Cognition and Instruction*, 21, 325–360.
- Holzinger, A., Kickmeier-Rust, M. & Albert, D. (2008). Dynamic Media in Computer Science Education; Content Complexity and Learning Performance: Is Less More? *Educational Technology & Society*, 11(1), 279–290.
- Höffler, T. N. & Leutner, D. (2007). Instructional animation versus static pictures. A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 17, 722–738.
- Koning, B. de (2009). *Attention cueing in an instructional animation*. Rotterdam: Selbstverlag.

- Koroghlanian, C. M. & Klein, J. D. (2004). The Effect of Audio and Animation in Multimedia Instruction. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13, 23–46.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Langacker, R. W. (1987, 1991). *Foundations of cognitive grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2005). Dynamicity, Fictivity, and Scanning. The Imaginative Basis of Logic and Linguistic Meaning. In D. Pecher & R. A. Zwaan (Hrsg.), *Grounding cognition. The role of perception and action in memory, language, and thinking* (S. 164–197). Cambridge: Cambridge University Press.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar. A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewalter, D. (2003). Cognitive strategies for learning from static and dynamic visuals. *Learning and Instruction*, 13, 177–189.
- Lowe, R. (2003). Animation and learning: selective processing of information in dynamic graphics. *Learning and Instruction*, 13, 157–176.
- Lowe, R. (2008). Learning from Animation. Where to Look, When to Look. In R. Lowe & W. Schnotz (Hrsg.), *Learning with animation. Research implications for design* (S. 49–68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of multimedia learning* (S. 31–48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2008). Research-Based Principles for Learning with Animation. In R. Lowe & W. Schnotz (Hrsg.), *Learning with animation. Research implications for design* (S. 30–48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., Hegarty, M., Mayer, S. & Campbell, J. (2005). When static media promote active learning. Annotated illustrations versus narrated animations in multimedia instructions. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 11, 256–265.
- Mayer, R. E. & Moreno, R. (2002). Animation as an aid to multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 14, 87–99.

- Narayanan, M. H. & Hegarty, M. (2004). Multimedia design for communication of dynamic information. *International Journal of Human Computer Studies*, 57, 279–315.
- Radden, G. (1994). Konzeptuelle Metaphern in der kognitiven Semantik. In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon* (S. 69–87). Tübingen: Narr.
- Radden, G. & Dirven, R. (2007). *Cognitive English grammar*. Amsterdam: John Benjamins Pub.
- Rasch, T. & Schnotz, W. (2009). Interactive and non-interactive pictures in multimedia learning environments. Effects on learning outcomes and learning efficiency. *Learning and Instruction*, 19, 411–422.
- Rieber, L. P. (1990). Using Computer Animated Graphics in Science Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 82, 135–140.
- Rieber, L. P. (1991). Animation, Incidental Learning, and Continuing Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 83, 318–328.
- Roche, J. (2013a). Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 18(1), 1–3.
- Roche, J. (2013b). *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Roche, J. & Scheller, J. (2008). Grammar animations and cognition. In F. Zhang & B. Barber (Hrsg.), *Handbook of research on computer-enhanced language acquisition and learning* (S. 205–218). Hershey/PA: Information Science Reference.
- Roche, J. & Suñer Muñoz, F. (2014). Kognition und Grammatik. Ein kognitionswissenschaftlicher Ansatz zur Grammatikvermittlung am Beispiel der Grammatikanimationen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(2), 119–145.
- Scheller, J. (2008a). Grammatik, Kognition und Imagination. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 13(2), 8.
- Scheller, J. (2008b). *Animationen in der Grammatikvermittlung. Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen*. Münster: LIT.
- Scheller, J. (2012). Digitale Grammatikvermittlung und interkulturelles Lernen. In J. Roche (Hrsg.), *LIFE. 5. Ergänzungslieferung der LIFE-Materialien* (13 S.). München: BMW Group. Zugriff am 02.12.2015 über

- http://www.designforlearning.de/wp-content/uploads/2014/08/digitale_Grammatikvermittlung_LIFE.pdf
- Schnotz, W. (2005). An Integrated Model of Text and Picture Comprehension. In R. E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of multimedia learning* (S. 49–69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schnotz, W., Böckheler, J. & Grzondziel, H. (1999). Individual and co-operative learning with interactive animated pictures. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 245–265.
- Schnotz, W. & Lowe, R. (2003). External and internal representations in multimedia learning. *Learning and Instruction*, 13, 117–123.
- Schnotz, W. & Lowe, R. (2008). A Unified View of Learning from Animated and Static Graphics. In R. Lowe & W. Schnotz (Hrsg.), *Learning with animation. Research implications for design* (S. 304–356). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sweetser, E. (1982). Root and Epistemic Modals. Causality in Two Worlds. *Proceedings of the Eighth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, S. 484–507.
- Sweetser, E. (1990). *From etymology to pragmatics. Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sweller, J. (2005). Implications of Cognitive Load Theory for Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of multimedia learning* (S. 19–30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Talmy, L. (1988). Force dynamics in language and cognition. *Cognitive Science*, 12, 49–100.
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics*. Cambridge: MIT Press.
- Tversky, B., Heiser, J., Mackenzie, R., Lozano, S. & Morrison, J. (2008). *Enriching Animations*. In R. Lowe & W. Schnotz (Hrsg.), *Learning with animation. Research implications for design* (S. 263–285). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyler, A. (2008). Cognitive linguistics and second language instruction. In P. Robinson & N. C. Ellis (Hrsg.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (S. 456–488). New York: Routledge.

Die böse Stiefmutter Schule?

Luana Lombardo – Modena, Italien

Abstract

Die hier beschriebene Studie zielt darauf ab, das Lernverhalten von Studierenden im BA-Studiengang *Europäische Sprachen und Kulturen* an der Universität Modena-Reggio Emilia im Hochschuljahr 2012/2013 zu beschreiben und zu ergründen. Der Fokus liegt dabei auf der Frage, ob und inwieweit die beobachteten Verhaltensweisen auf in der Schule erworbene Muster zurückzuführen sind. Der Forschungsgegenstand verortet sich an der Schnittstelle zwischen Motivations- und Emotionsforschung und ist fächerübergreifend und interdisziplinär angelegt. Auch wenn es sich bei dieser explorativ-interpretativen Studie nur um eine kleine Gruppe von Teilnehmenden handelt, lassen sich hinsichtlich der Ergebnisse interessante Hypothesen ableiten, was die Forschungsfragen angeht.

1. Einleitung

Unter den Faktoren, die das universitäre Lernverhalten – und speziell in der Fremdsprache Deutsch – beeinflussen, kommt der Schulerfahrung sicherlich eine besondere Rolle zu. Die Schule schafft über einen langen Zeitraum hinweg die sozialen Bedingungen, unter denen Affektregulation und Informationsverarbeitung erlernt werden (Abendroth-Timmer, 2007, S. 28 ff.; Holder, 2005, S. 33 ff.). Spätere Lernwege werden in dieser Zeit gelegt, wobei sich intra- und interpersonelle Bereiche überlappen. Zunehmende Wichtigkeit wird in diesem Prozess der emotional-kognitiven Dimension zugesprochen, was sich auch in der Fremdsprachenforschung widerspiegelt, die sich in den letzten zwei Jahrzehnten vermehrt mit dem Thema beschäftigt und es aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet hat. Da ist zunächst die Motivationsforschung zu nennen, die seit den 1970er Jahren Modelle

bereitstellt, um die lernerbezogenen Bedingungen zu erfassen (vgl. u. a. Übersicht in Riemer, 2010). Seit den 1990er Jahren liefern die Neurowissenschaften Erklärungsmuster dafür, wie Kognitionen und Emotionen ineinander verzahnt unsere Wahrnehmung filtern und das Verhalten lenken. Auch die Kognitionswissenschaften und die Lernpsychologie erforschen Lernen nunmehr in Abhängigkeit von Gefühlen, Emotionen und Affekten (vgl. u. a. Übersicht in Ogasa, 2011).¹ So bestätigen all diese Disziplinen im Einklang, dass der emotional-kognitive Bereich einen wesentlichen Einfluss auf unser (Sprachen-)Lernen hat.

Aufgrund der Wichtigkeit der Schulerfahrung in Bezug auf diese Dimension sind zu dem Verhalten von Schülerinnen und Schülern in den 1990er Jahren diverse Studien durchgeführt worden. So befragten z. B. Reitbauer und Vaupetitsch (2004) Studierende des ersten Semesters u. a. nach ihrem Lehrerbild, wobei diesem die Begriffe „Freund, Experte, Entertainer, Richter und Manager“ zuzuordnen waren. Die Untersuchung zeigte, dass der Richter- und Managertyp der am häufigsten genannte war, womit sich das traditionelle Bild des Lehrenden als Organisator bestätigt. Hinsichtlich der Lehrer-Lerner-Relation belegt eine frühere Studie von Kallenbach (1996) in der Oberschule, dass die Lernenden ihr eigenes Verhalten stark in Abhängigkeit zu dem des Lehrenden sehen, von dem sie Motivation für das Fach und Wertmaßstäbe erwarten:

Sehr viel aufschlussreicher noch als dieser Anforderungskatalog erschien mir jedoch die Art und Weise, wie die Schüler/innen – und zwar ausnahmslos – den Lehr-/Lernprozeß konzeptualisieren und versprachlichen. Lernen wird nicht als genuine und ausschließliche Aktivität der Schüler/innen aufgefasst, sondern wird immer in das Spannungsfeld Lehrer/in – Schüler/innen gestellt. Es entsteht dabei ein stark lehrerzentriertes Vermittlungsmodell, in dem das Gelernte als Abbild des Gelehrten erscheint: Die Lehrerin muss den Stoff [...] und auch das Interesse [...] ‚rüberbringen‘, so der häufigste Ausdruck. Damit fällt die Verantwortung für

1 In diesem Zusammenhang sei auch auf das Konzept der Einstellung verwiesen, das eine gefühlsmäßige Haltung beschreibt und in der Fremdsprachenforschung Anwendung findet (Rocco, 2010).

den Lernerfolg in hohem Maße in den ‚Zuständigkeitsbereich‘ der Lehrerin.
(Kallenbach, 1996, S. 183)

Den großen Einfluss, der über die Persönlichkeit des Lehrenden auf den Schüler und sein subjektives Sprachlernempfinden ausgeübt wird, bestätigen auch neue Studien wie die von Ogasa (2011, S. 255) oder auch die vielzitierte und diskutierte Hattie-Studie (2009). Auch sie tragen dazu bei, dass in der Fremdsprachenerwerbsforschung in den letzten Jahren wieder zunehmend der Lehrende in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses gerückt ist (Gnutzmann, Königs & Küster, 2014).

Blickt man nun auf Studien, die sich auf das Fremdsprachenlehren und -lernen in Italien beziehen, so zeigt sich ein ähnliches Bild (vgl. Fischer, 2006; Hornung, 1999; Ponti, 2001; Thüne, 1999b; Simon, 2004).² In häufig lehrerkonzentriertem und grammatikorientiertem Unterricht scheint die Grammatik-Übersetzungsmethode durchaus keine Seltenheit zu sein und trotz mangelnder lernpsychologischer Fundierung (Rizzardi & Barsi, 2005, S. 29) auch weiterhin Anwendung im fremdsprachlichen Klassenzimmer zu finden. Daher kann man zumindest bei Studierenden bzw. erwachsenen italienischen Fremdsprachenlernenden tendenziell einmal von einem kognitiv orientierten Zugang ausgehen und zum anderen von einem Lehrer-Lerner-Verständnis, das in dem Lehrenden eine Führung sucht und von dem eher Vorgaben als Anregungen erhofft bzw. erwartet werden. Es sei aber auch hinzugefügt, dass man das fremdsprachliche Lernen an italienischen Schulen nicht auf diese Form des Unterrichts verkürzen darf. Zu erwähnen sind eine steigende Anzahl von Lehrenden, die die Auseinandersetzung im Rahmen zahlreicher Fortbildungen mit kommunikativen und interkulturellen Ansätzen ins Klassenzimmer hineintragen und sich auch wissenschaftlich mit Fragestellungen befassen, wie zum Beispiel dem Lehrerselbstverständnis oder der Aktionsforschung (vgl. Pozzo & Rizzardi, 2003), wobei allerdings immer auch zu berücksichtigen ist, dass Deutschlehrer in Italien eine Sprache unterrichten, die im Schulalltag in weiten Teilen des Landes einen deutlich niedrigen Stellenwert einnimmt.

2 Der folgende Abschnitt lehnt sich an Hoffmann (2014, S. 149 ff.) an.

Hinsichtlich der Konsequenzen, die eine solche Unterrichtsform auf das universitäre Lernen haben kann, liegen für Italien wie oben bereits angeführt einige Studien vor, die sich mit diesem Einflussbereich auseinandergesetzt haben. Sie alle kommen zum Schluss, dass die Institution Schule einen wesentlichen Einfluss auf die Einstellung zum Lernen und auf das spätere Lernverhalten ausüben, d. h. ein Verhalten prägen, das stark lehrerzentriert ist und durch den Wunsch gekennzeichnet, geführt zu werden und sich selbst weniger aktiv ins Lerngeschehen einzubringen bzw. das eigene Lernen mitzugestalten.

Vor diesem Hintergrund verortet sich die vorliegende Studie, in der einmal der Einflussbereich der italienischen Schule auf das Lernverhalten italienischer Studierender ergründet werden soll. Dem gilt die 1. Forschungsfrage: Wie ist das Lernverhalten von Studierenden, d. h. ehemaligen Schülern im Stadtgebiet von Modena? Lassen sich Rückschlüsse von dem beobachteten Lernverhalten an der Universität auf in der Schule gelernte Handlungsmuster feststellen? Daran setzt die 2. Frage an: Welche Emotionen begleiten dieses Verhalten und kennzeichnen es? Und zum Schluss die Frage 3: Wie wirkt sich dieses Verhalten auf den Spracherwerb aus? In diesem Beitrag werde ich mich auf den ersten Fragenkomplex beschränken.

Zur methodischen Erfassung von emotional-kognitiven Faktoren stehen einmal intro- und/oder retrospektive Verfahren zur Verfügung, wie z. B. Befragungen, Interviews oder Tagebücher, die vor allem in den Bewusstseinslagen Verfügbares erheben; oder Beobachtungen, die Lernverhalten im Handlungskontext erfassen und damit verstärkt Zugang zu nicht bewussten Handlungsstrukturen und Verhalten schaffen (vgl. Aguado, Schramm & Vollmer, 2010). In diesem Sinne erfolgte die Wahl der im Folgenden beschriebenen Verfahren.

2. Empirischer Teil

2.1 Design und Vorgehensweise

Im Hochschuljahr 2012/2013 wurde mit 52 Studierenden eine qualitative Untersuchung mit quantifizierenden Maßnahmen an der Universität von Modena und Reggio Emilia, Studiengang „Europäische Sprachen und Kulturen“, durchgeführt. Die Studie dauerte drei Monate, in denen einmal jeweils der dreistündigen wöchentlichen Veranstaltung zur deutschen Sprache in nicht-teilnehmender Beobachtung³ beigewohnt wurde. In dieser Zeit wurde ein Forschertagebuch geführt, in dem sämtliche Beobachtungen aus dem Unterricht aufgezeichnet und Eindrücke vermerkt wurden. Des Weiteren wurden informelle Gespräche z. B. während der Kaffeepause geführt und protokolliert. Da ich als Forscherin selbst den gleichen Kurs besucht hatte, war es für die Studierenden interessant, mit mir darüber zu sprechen und sie hatten auch keinerlei Scheu. Sie waren allerdings nur ansatzweise darüber aufgeklärt worden, worum es in dem Projekt geht. Nach dreimonatiger Beobachtung wurde ein standardisierter Fragebogen ausgeteilt (siehe Anhang) und 10 willkürlich ausgesuchte Studierende erhielten zusätzlich die Schreibaufgabe, einige Seiten über ihre Erfahrung aus der Schulzeit zu verfassen. Sie konnten frei alles schildern, was für sie in Bezug auf einige von mir vorgegebene Themen relevant war, wobei sie selber entscheiden konnten, mit welchen Themen sie sich näher befassen wollten. Letztendlich wurden die Dokumente wie Lehrpläne, Studienordnungen, kommentierte Vorlesungsverzeichnisse, ministerielle Verordnungen usw. gesichtet. Dieses Vorgehen hat es erlaubt, mir zunächst ein näheres Bild über die Situation sowohl auf der institutionellen Ebene als auch konkret im Unterricht zu machen, um in einem zweiten Schritt die Fragen in dem Fragebogen gezielter formulieren zu können.

Der standardisierte Fragebogen enthält 37 Items, mit zum Teil offenen, zum Teil geschlossenen Fragen zu den Themenbereichen Autonomie beim

3 In dem Sinne, dass die Beobachterin nicht zu dieser Gruppe gehörte, auch wenn sie als ehemalige Studentin einen direkten Zugang zum Feld hat.

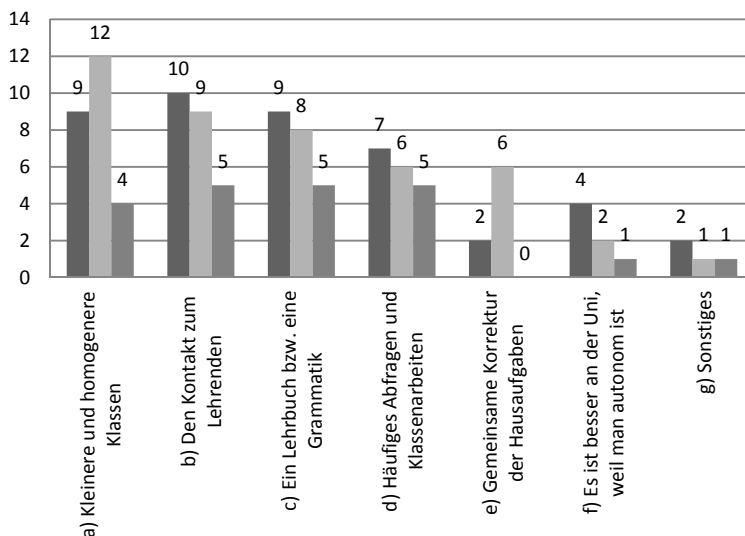
Lernen, Teilnahme am Unterrichtsgeschehen, Beziehung zu den Mitstudierenden und Beziehung zu der Sprache außerhalb der Lehranstalt.

Zu den Teilnehmenden: Der Kurs setzte sich aus 15 Anfängern, 18 Lernenden mit mittleren Kenntnissen (3 Jahre Deutschunterricht in der Schule) und 19 Fortgeschrittenen (5 Jahre Deutschunterricht in der Schule) zusammen. 32 von den 52 Studierenden haben ihr Abitur am Gymnasium absolviert, die anderen auf berufsorientierten Oberschulen. Außerdem ist zu erwähnen, dass 16 Studenten bereits im zweiten Studienjahr eingeschrieben sind. 47 der Teilnehmenden sind Frauen.

2.2 Darstellung der Daten

Im Folgenden werden einige ausgewählte Ergebnisse aus dem Fragebogen dargestellt, und zwar diejenigen, die sich direkt oder indirekt auf die Schulerfahrung beziehen. Das sind die Fragen 13, 14, 15, 20, 24.1, 25, 26.

Frage 13: Was vermisst du an der Schule?



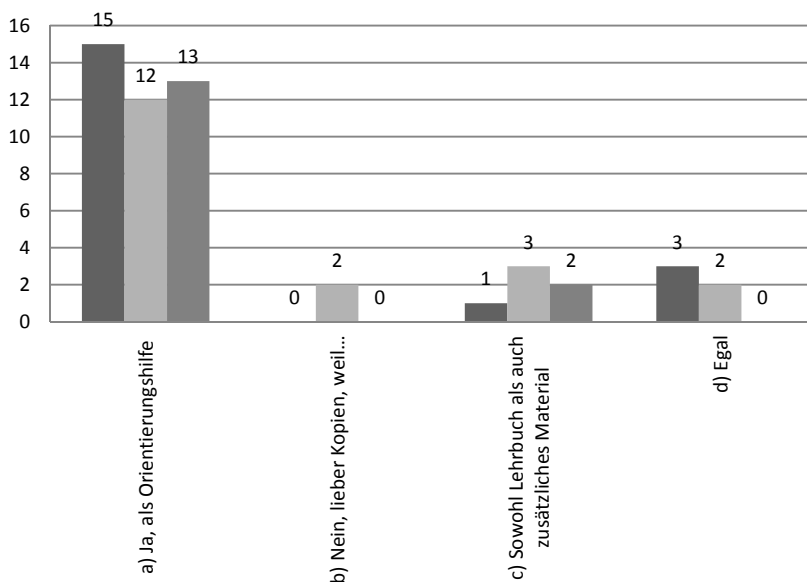
Tab. 1 – Item 13 aus dem Fragebogen

Zu a): Die größte Gruppe (12), die kleinere Klassen mit homogenen Lerngruppen vermisst, ist die auf mittlerem Lernniveau. Von den Fortgeschrittenen sind es 9, und nur 4 der Anfänger scheint die Klassengröße zu stören.

Zu b): Den Kontakt zum Lehrenden vermissen mehr die Fortgeschrittenen (10) und Lernende auf mittlerem Niveau (9), weniger Anfänger (5).

Zu c): Ein Lehrbuch bzw. eine Grammatik vermissen die Fortgeschrittenen (9) und die Lernenden auf mittlerem Niveau (8), aber abermals nur 5 Anfänger. Die Frage nach der Notwendigkeit eines Lehrbuches wird in der folgenden Frage (14) nochmals explizit gemacht.

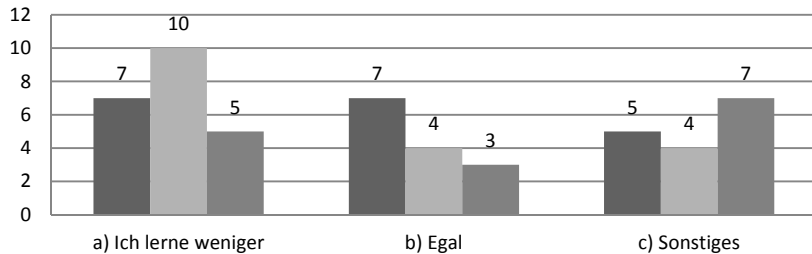
Frage 14: Wäre es Ihrer Meinung nach wichtig, an der Universität in der Veranstaltung zur Deutschen Sprache ein Lehrbuch zu haben?



Tab. 2 – Item 14 aus dem Fragebogen

Zu a): Zum Lehrbuch als Orientierungshilfe sprechen sich grundsätzlich alle Gruppen positiv aus: 15 Fortgeschrittene, 12 mittleren Niveaus und 13 Anfänger.

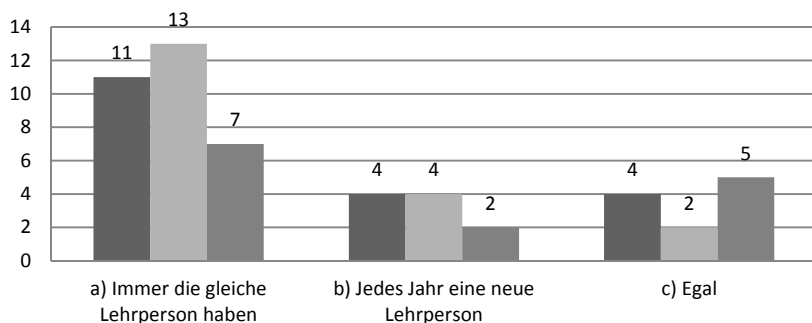
Frage 25: Wenn dich der Lehrende an der Universität nicht anspricht, dann...



Tab. 3 – Item 25

Zu a): Der Einfluss des Lehrenden auf die Lernmotivation ist bei den Lernenden auf mittlerem Niveau (10) am höchsten. Die Anfänger scheinen davon unabhängiger (siehe Antwort c) zu sein. Bei den Fortgeschrittenen sehen einige (9) die eigene Motivation an den Lehrenden gebunden, andere dagegen nicht (9).

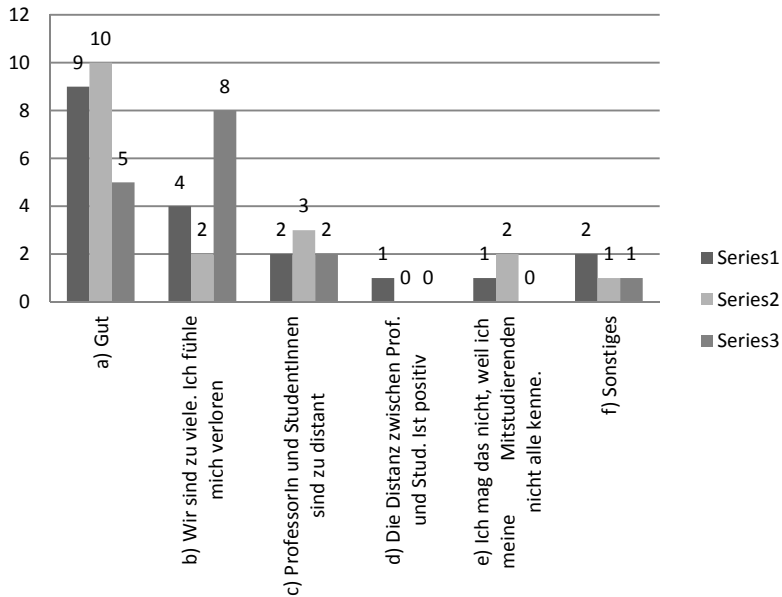
Frage 26: Welche Vorlieben hast du in Bezug auf die Lehrperson?



Tab. 4 – Item 26

Zu a): Es zeigt sich, dass die Lernenden auf mittlerem Niveau (13) am stärksten denselben Lehrenden bevorzugen, gefolgt von den Fortgeschrittenen (11).

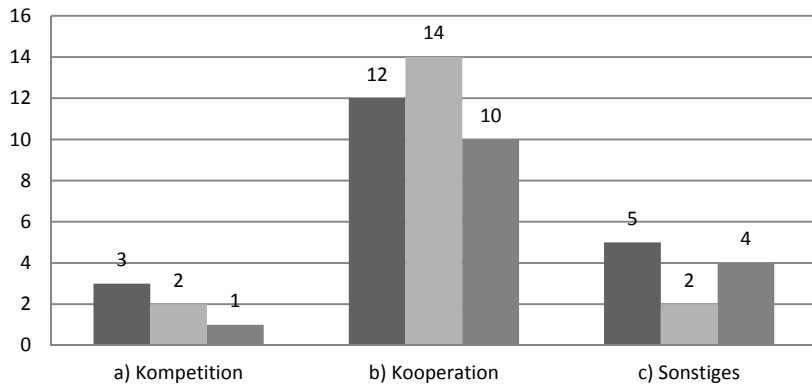
Frage 15: Wie fühlst du dich in einer Veranstaltung mit mehr als 50 Leuten?



Tab. 5 – Item 15

Zu a): Die großen Klassen werden vor allem als angenehm von den Lernenden auf mittlerem Niveau (10) und den Fortgeschrittenen (9) empfunden. Die Anfänger fühlen sich dagegen nicht angemessen gefördert (siehe Antwort b).

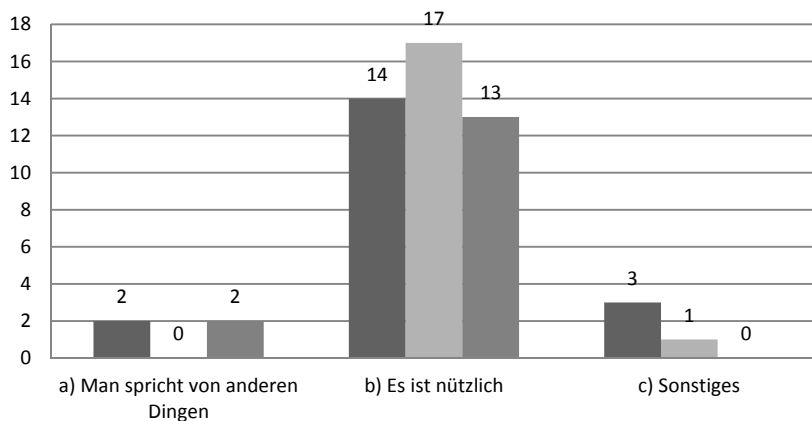
Frage 20: Zwischen deinen Mitstudierenden besteht:



Tab. 6 – Item 20

Zu b): Auf allen drei Lernstufen wird die Kooperation untereinander als wesentlich genannt, besonders auf mittlerem Lernniveau (14) und bei den Fortgeschrittenen (12).

Frage 24.1: Wenn du Gruppen- oder Partnerarbeit machst, dann...



Tab. 7 – Item 24.1

Zu b): Gruppen- und Partnerarbeit wird von allen als nützlich empfunden. Besonders die Lerngruppe auf mittlerem Niveau empfindet für sich diese Sozialform als geeignet.

2.3 Analyse

Die Analyse der dargelegten Daten liefert einige interessante Anstöße. Vorausgesetzt, dass kleine(re) homogene Lerngruppen, persönlicherer Kontakt zum Lehrenden und der Einsatz eines Lehrbuchs (Tab. 1) schulische Lerngewohnheiten kennzeichnen, dann vermissen diese Faktoren weniger die Anfänger, sondern vor allem die mittlere Lerngruppe, aber auch die Fortgeschrittenen, die es verstärkt vorziehen, denselben Lehrenden zu behalten (Tab. 4). Die Fortgeschrittenen sind auch diejenigen, die am stärksten ein Lehrbuch einfordern. Dies ließe sich dahingehend interpretieren, dass sich bei diesen Lernenden deren Lernformen speziell in dem Fach Deutsch als Fremdsprache⁴ schon fester herausgebildet haben, was besonders in Bezug auf das Lehrbuch deutlich wird, wo alle drei Lerngruppen dieses als Stütze für den Unterricht sehen und damit lernen wollen (vgl. Tab. 2).

Die Rolle des Lehrenden als Motivators brauchen verstärkt die mittleren Lernenden (Tab. 3), was keine direkte Rückführung auf die Schulerfahrung erlaubt, sondern zunächst wohl dahingehend zu interpretieren ist, dass bei dieser Lerngruppe größere Unsicherheiten vorliegen, was die Einschätzung des eigenen Leistungsstands und Lernfortschritts angeht, und es daher auch stärker zu Unsicherheiten und Motivationsschwankungen kommt.

Was die Klassengröße angeht (Tab. 5), lässt sich bezüglich der Zustimmung zu großen Klassen bei den Lernenden mittleren und fortgeschrittenen Niveaus auch z. B. vor dem Hintergrund von Item 18 (siehe Anhang) und den Beobachtungen im Unterrichtskontext die Hypothese aufstellen, dass diese beiden Gruppen den großen Klassenverband verstärkt als Schutzraum

4 Holder (2005, S. 285 ff.) belegt in seiner Studie, dass Übertragungen von Einstellungen und Fähigkeitskonzepten von einer Sprache auf die andere unzulässig sind und fremdsprachenspezifisch differenziert werden muss.

benutzen, während die Anfänger große Gruppen für ihre Förderung als ungünstig bewerten.

Gruppenarbeit scheint bei allen drei Gruppen als Sozialform bekannt und geschätzt zu sein (Tab. 6 und 7). Das deutet darauf hin, dass der kommunikative Unterricht die Lernenden bereits in der Schule auf kooperative Arbeitsformen vorbereitet hat.

3. Schlussfolgerungen und Desiderata

Hinsichtlich der ersten Forschungsfrage muss angesichts der vorstehenden Analyse festgehalten werden, dass sich Handlungsmuster aus der Schulzeit zum Großteil bestätigen lassen. Die Daten scheinen nahezulegen, dass die Lernenden auf mittlerem und fortgeschrittenem Lernniveau, diejenigen also, die bereits drei oder fünf Jahre in der Schule Deutsch gelernt hatten, stärker rückversichernde Modelle, wie die gewohnte Klassengröße, den Einsatz eines Lehrbuchs und das Beibehalten desselben Lehrenden, behalten wollen. Die Anfänger scheinen weniger durch diese Erfahrung geprägt und diesbezüglich offener gegenüber Veränderungen zu sein.

Es lässt sich auch bemerken, dass kooperative Sozialformen nicht auf Ablehnung stoßen, was auch ein Zeichen dafür ist, dass die Studierenden einerseits lehrerzentrierten Unterricht gewöhnt zu sein scheinen, aber auch offensichtlich mit Gruppenarbeit Erfahrungen gesammelt haben. Dies würde auf eine Konditionierung durch die Schulerfahrung schließen lassen.

Die erste und noch partielle Auswertung zeigt aber auch, dass hier noch etwas mehr zu differenzieren ist. Die Analyse bestätigt in Ansätzen die Wichtigkeit der Rolle des Lehrenden auch auf universitärer Ebene vor allem für die mittlere Lerngruppe, d. h. diejenigen, die sich erfahrungsgemäß desorientierter fühlen, da sie den eigenen Lernzuwachs nicht mehr unmittelbar erfahren wie die Anfänger, aber noch nicht die Flüssigkeit und Automatisierung von Sprachlernprozessen an sich bemerken wie die Fortgeschrittenen. Gerade diese Gruppe ist daher auch in der akademischen Lehre stärker zu berücksichtigen und stärker an die Lehre zu binden, denn es sind gerade sie, die den persönlichen Ansporn vom Lehrenden stärker

benötigen – eine Aufgabe, die ggf. auch Tutoren oder sonstige vermittelnde Figuren übernehmen könnten.

Sicher besteht zum Lernverhalten junger Erwachsener vor dem Hintergrund ihrer Schulbildung, speziell im Fremdsprachen- und DaF-Bereich, ein großer Forschungsbedarf, und das nicht nur in Italien. Besonders relevant wären flächendeckend, auch auf andere Regionen ausgeweitete sowie länderübergreifende Studien.

Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, D. (2007). *Akzeptanz und Motivation*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Aguado, K., Schramm, K. & Vollmer, H. J. (Hrsg.). (2010). *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodologische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Fischer, S. (2006). *Die Sprechschwelle überwinden. Sprechfähigkeit und -willigkeit italienischer Studierender in DaF – eine Fallstudie*. München: Meidenbauer.
- Gnutzmann, C., Königs, F. G. & Küster, L. (2014). Der Fremdsprachenlehrer im Fokus. Von F. G. Königs koordinierter Themenschwerpunkt von *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43(1).
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.
- Hoffmann, S. (2014). *Mündliche Kompetenz und Bewusstsein beim unterrichtlichen Fremdsprachenlernen*. Tübingen: Narr.
- Holder, M. C. (2005). *Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht*. Bern: Lang.
- Hornung, A. (1999). Fremdsprachendidaktik in deutsch-italienischer Lernumgebung. In E.-M. Thüne (Hrsg.), *Deutsch lehren und lernen in Italien. Studi Linguistici Applicati* (S. 25–40). Padova: Unipress.
- Kallenbach, C. (1996). *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- Nardi, A. (2006). *Der Einfluss außersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache. Gruppenspezifische Unterschiede am Beispiel von Profilen und Lerntagebüchern zweier italienischer Gymnasialklassen*. (Dissertation). Universität Zürich, Zürich. Zugriff am 04.03.2015 über <http://edudoc.ch/record/4081/files/zu07051.pdf>

- Ogasa, N. (2011). *Gefühle und Lernen im Fremdsprachenunterricht. Der Einfluss von Gefühlen auf das Lernen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Ponti, D. (2001). Deutschunterricht und Germanistikstudium in Italien. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 19.2. Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1509–1515). Berlin: de Gruyter.
- Pozzo, G. & Rizzardi, M.C. (2003). La ricerca azione: una strategia per il cambiamento. *Lend*, XXXII,4, 7–24.
- Reitbauer M. & Vaupetitsch, R. (2004). Die E-Rolle und die K-Rolle: Lehrerrollen zwischen Emotion und Kognition. In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht* (S. 242–262). Tübingen: Narr.
- Riemer, C. (2010). Motivation. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 168–172). Seelze: Kallmeyer.
- Rizzardi, M. C. & Barsi, M. (2005). *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*. Milano: LED.
- Rocco, G. (2010). *Deutsch und Deutschlandbild an einer italienischen Universität. Eine Untersuchung zu den Spracheinstellungen der Studierenden*. Roma: Aracne.
- Simon, U. (2004). *Hybride Lernarrangements. Projektarbeit und multimediale Sprachlernzentren im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Aachen: Shaker.
- Thüne, E.-M. (Hrsg.). (1999a). *Deutsch lehren und lernen in Italien. Studi Linguistici Applicati*. Padova: Unipress.
- Thüne, E.-M. (1999b). Deutsch lehren und lernen in Italien. Eine Einführung. In E.-M. Thüne (Hrsg.), *Deutsch lehren und lernen in Italien. Studi Linguistici Applicati* (S. 3–24). Padova: Unipress.

Spontane Sprachproduktion japanischer Lernender im DaF-Unterricht. Eine Pilotstudie¹

Torsten Andreas – Humboldt-Universität zu Berlin

Ingo Fehrmann – Humboldt-Universität zu Berlin

Nicole Schumacher – Humboldt-Universität zu Berlin

Abstract

In diesem Beitrag wird die Pilotstudie eines Projekts vorgestellt, in dem spontane Äußerungen japanischer Lernender im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht elizitiert, beschrieben und analysiert werden. Nach der Beschreibung der Rahmenbedingungen und Methoden der Datenerhebung (Audio- und Videoaufnahmen sowie Prä- und Posttests in einem A1-Intensivkurs) werden erste Ergebnisse in Bezug auf zwei Lerngegenstände präsentiert: Realisierung von Verbzweitstrukturen und Kodierung lokaler Relationen. Der Artikel schließt mit einem Ausblick auf weitere Untersuchungen im Projekt.

1. Einleitung

Spontan produzierte Lerneräußerungen in kommunikativen Kontexten enthalten das Potenzial, Evidenz für die Struktur und Entwicklung von Lernaltersprachen zu liefern (vgl. Ellis & Barkhuizen, 2005, S. 21 ff.). Auch im gesteuerten Fremdspracherwerb spielt die spontane Sprache Lernender

1 Wir möchten uns herzlich bei allen Personen bedanken, die uns bei dieser Studie unterstützt haben, insbesondere bei Nele Saworski, Julia Schaaf, Jari Splettstößer sowie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Intensivkurses für die gute Kooperation während des Unterrichts, Petra Bielagk für die Möglichkeit der Datenerhebung, Carsten Schlieve für das Schneiden und Konvertieren der Videosequenzen, Robyn Kerkhof für die Transkriptionen sowie Makiko Hoshii, Tatsuya Ohta und Amir Zeldes für Übersetzungen und Hinweise zum Japanischen.

eine zentrale Rolle, denn sie lässt Schlüsse auf das implizite und automatisierte Wissen von Lernenden zu, im Gegensatz etwa zu vielen Übungen im Klassenzimmer, die auf die Anwendung expliziten Wissens abzielen. Zudem handelt es sich um natürliche, authentische Sprache im Kontext, deren Produktion nicht – wie in experimentell erhobenen Daten – forschungsorientierten Bedingungen folgt. In der Zweitspracherwerbsforschung wird immer wieder die Herausforderung benannt, vor der Forschende bei der Wahl der angemessenen Elizitierungsmethoden von Lerner Sprache stehen: Um lernersprachliche Daten analysieren zu können, sollten diese einerseits diejenigen Phänomene enthalten, die für das jeweilige Forschungsinteresse relevant sind. Andererseits sollen sie authentisch sein, d. h. einem kommunikativen Anlass entsprechen (vgl. Mezger, Schroeder, Şimşek., 2014, S. 73). Im hier vorgestellten Projekt möchten wir uns dieser Herausforderung stellen und uns der Frage widmen, wie sich spontane Produktionsdaten im Klassenzimmer elizitieren und analysieren lassen; den Schwerpunkt dieses Beitrags bildet dabei die Analyse der Ergebnisse einer Pilotstudie. Der Vorstellung unseres Projekts (Abschnitt 2) folgen die Präsentation erster Ergebnisse (Abschnitt 3) und daraus resultierende Perspektiven für weitere Untersuchungen (Abschnitt 4).

2. Das Forschungsprojekt

In unserem Projekt geht es um die Frage, wie sich spontane Produktionsdaten japanischer DaF-Lernender im Klassenzimmer elizitieren und analysieren lassen. Als sprachliche Gegenstände stehen hierbei zunächst die Realisierung von Verbzweitstrukturen sowie die Kodierung lokaler Relationen im Fokus. Die Daten stammen aus DaF-Kursen auf dem Niveau A1; somit liegt unser Augenmerk auf dem Beginn des gesteuerten Erwerbs der genannten Lerngegenstände.

Empirische Studien zur Kodierung lokaler Relationen durch japanische Lernende existieren unseres Wissens noch nicht. Was die Wortstellung angeht, so liegen mit Werner (2005a, b) und Lipsky (2009, 2010) erste Fehlersammlungen vor, mit Hoshii (2010) eine erste Longitudinalstudie zum

gesteuerten Erwerb der Verbstellung durch japanische Lernende. Werner (2005a, b) beschreibt verschiedene Wortstellungsfehler, darunter auch einzelne Beispiele für Verbstellungsfehler; Lipsky (2009, 2010) untersucht Verbstellungsfehler und Vorfeldbesetzungen. Beide Autorinnen beobachten weniger Fehler bei der Realisierung der Satzklammer und der Verbendstellung als Verbzweitfehler und vermuten, dass dies auf die OV-Struktur des Japanischen zurückzuführen ist. In Hoshii (2010) lassen sich ab Beginn der Einführung im Klassenzimmer hohe Korrektheitsraten für die Satzklammer, die Verbzweitstellung und die Verbendstellung finden. Während diese für die Satzklammer und die Verbendstellung über zwei Jahre kontinuierlich hoch bleiben, gibt es einen Rückgang der Korrektheitsraten für Verbzweitstrukturen (vgl. genauer 3.1).

Die Datenerhebungen zur Wortstellung erfolgten in den genannten Studien durch schriftliche Prüfungen oder Hausaufgaben – also vermutlich mit einem relativ hohen Einsatz des verfügbaren expliziten Wissens zur Kontrolle der sprachlichen Äußerungen seitens der Lernenden. Ziel des hier vorgestellten Projekts ist es einerseits, zu untersuchen, ob sich die in der o. g. Literatur berichteten Eigenschaften und Tendenzen der lernersprachlichen Produktion in Bezug auf frühe Phasen des Wortstellungserwerbs auch in mündlichen Äußerungen im Unterricht zeigen. Andererseits ist es unser Ziel, zu erfassen, wie sich japanische Lernende den Einstieg in das Lokalisierungssystem des Deutschen erschließen. Ein methodisches Ziel der Pilotstudie bestand auch darin, Kriterien für geeignete Aufgabenformate zur Elizitierung möglichst spontaner Sprachproduktion im Anfängerunterricht herauszuarbeiten. Auf Basis der Erfahrungen aus der Pilotstudie sind verschiedene Aufgabenformate ausgewählt bzw. entwickelt worden, die im weiteren Projektverlauf 2014 auch zur Datenaufnahme eingesetzt wurden (vgl. Fehrman, Andreas & Schuhmacher, in Druck).

Im Folgenden soll eine im März 2013 durchgeführte Pilotstudie vorgestellt werden. Dabei werden zunächst die Rahmenbedingungen und Methoden der Datenerhebung erläutert, bevor in Abschnitt 3 erste Ergebnisse in Bezug auf die beiden fokussierten Lerngegenstände präsentiert werden.

2.1 Rahmenbedingungen der Datenerhebung

Die Daten für die Pilotstudie wurden im März 2013 in einem vierwöchigen DaF-Intensivkurs an der Humboldt-Universität zu Berlin erhoben, teilgenommen haben 20 Studierende verschiedener Fachrichtungen der Tokai University in Tokio. Für alle Teilnehmenden war Deutsch mindestens die zweite Fremdsprache (nach Englisch), drei der Studierenden gaben zusätzliche gesteuert erworbene Sprachkenntnisse an (1x Hawaiianisch, 1x Koreanisch, 1x Finnisch und Schwedisch). Anhand eines C-Tests wurden die Teilnehmenden in das generelle Sprachniveau A1 eingestuft, die Streuung der Testergebnisse war jedoch relativ breit. Ein Teilnehmer hatte bereits mehrere Monate in Österreich verbracht, alle anderen hatten lediglich an universitärem Deutschunterricht in Japan teilgenommen. Der Unterricht fand in zwei Gruppen mit jeweils 10 Lernenden statt; für die aktuelle Pilotstudie wurden aus technischen Gründen nur die Daten aus einer Gruppe ausgewertet.

Der Intensivkurs in Berlin umfasste 60 Kontaktstunden über einen Zeitraum von vier Wochen. Ein festes Grammatik-Curriculum gab es nicht, allerdings wurden die fokussierten Phänomene – die Verbstellung in Hauptsätzen und die Kodierung lokaler Relationen – auch explizit thematisiert. Neben eigenen Materialien der Lehrkräfte wurde vorwiegend mit Materialien aus *Begegnungen A1+* und *A2+* (Buscha & Szita, 2007a, b) sowie *DaF kompakt* (Sander, Braun & Doubek, 2011) gearbeitet. Der über das Klassenzimmer hinausgehende zielsprachliche Input kann als gering eingeschätzt werden, da die Lernenden in ihrer Freizeit größtenteils innerhalb der Gruppe auf Japanisch kommuniziert haben.

2.2 Methoden der Datenerhebung

Die primäre Datenquelle bilden Videoaufzeichnungen mündlicher Äußerungen aus dem Klassenzimmer bzw. deren Transkriptionen. Für die Pilotstudie sind von dem ca. acht Stunden umfassenden Videomaterial aus einer Lerngruppe 49 Minuten nach GAT (vgl. Selting et al., 1998) transkribiert worden. Anlass der Äußerungen waren dabei sowohl spontane Interaktionen im Plenum zwischen den Kursteilnehmenden und der

Lehrkraft als auch Interaktionen zwischen den Teilnehmenden im Rahmen offener sowie z. T. fokussierter Aufgaben (zum Hintergrund fokussierter Aufgaben im Fremdsprachenunterricht vgl. Ellis, 2003, S. 16 f.).

Daneben wurden im Rahmen von Textproduktionsaufgaben im Unterricht auch einige spontane schriftliche Daten erhoben, außerdem werden ergänzend die Sprachtests zu Beginn und zum Abschluss des Kurses als Prä- und Posttests herangezogen.

3. Erste Ergebnisse und Diskussion

Die in diesem Abschnitt präsentierten ersten Ergebnisse betreffen im Bereich der Wortstellung den als Lernproblem viel diskutierten Erwerb der deutschen Verbzweitstrukturen (im Folgenden: V2-Strukturen, Abschnitt 3.1). Im Bereich der Kodierung lokaler Relationen fokussieren die Ergebnisse v. a. den im Deutschen an einigen Stellen stark vom japanischen System abweichenden Gebrauch lokaler Präpositionen (Abschnitt 3.2).

3.1 Die Realisierung von V2-Strukturen bei japanischen DaF-Lernenden

Viele Studien zum Erwerb der Verbstellung im Deutschen als Fremdsprache liefern Evidenz für den späten Erwerb von V2-Strukturen bei Vorfeldbe-setzungen durch Nicht-Subjekte (vgl. für einen Forschungsüberblick z. B. Lee, 2012). Die sogenannte „Inversion“ (XVS)² zählt seit Clahsen, Meisel & Pienemann (1983) (vgl. auch Pienemann, 1998; Diehl, Christen, Leuenberger, Pelvat & Studer, 2000) – wie auch die Verbendstellung in Nebensätzen – zu den Strukturen, die spät, d. h. nach der SVX-Struktur³ und der Satzklammer (im Folgenden: SK), erworben werden. Lernende durchlaufen vielfach eine

2 Der Begriff der Inversion ist problematisch, da er SVX als grundlegende Struktur des deutschen Satzes impliziert (vgl. Fandrych, 2003; Hoshii, 2010). Wir verwenden stattdessen die neutrale, deskriptive Abkürzung 'XVS' zur Bezeichnung entsprechender Strukturen.

3 Da es sich bei den dem Verb folgenden Elementen nicht immer um Objekte, sondern auch um Adverbiale, Partikeln o. ä. handeln kann, sprechen wir im Folgenden nicht von „SVO-“, sondern von „SVX“-Strukturen.

nicht-zielsprachliche Phase der Adverbvoranstellung mit folgender SVX-Struktur (ASVX) und somit Verbdrittstellung, die sich in der Lernersprache hartnäckig hält. Ein Beispiel für eine solche Struktur finden wir in (1):

- (1) Zuerst wir fuhren den Bus
(TN08, Dresden schriftlich)⁴

Hoshii (2010), die den gesteuerten Erwerb der Verbstellung des Deutschen als Fremdsprache durch japanische Lernende von Niveau A1 an über 2 Jahre beobachtet, liefert den interessanten Befund, dass XVS in schriftlichen Prüfungsaufgaben nach 68 Kontaktstunden Deutschunterricht im Laufe eines Semesters zu über 90 % korrekt in obligatorischen Kontexten realisiert wird (90,5 bzw. 95,4 % in den beiden untersuchten Gruppen, vgl. Hoshii, 2010, S. 55 f.). Dass XVS in elementaren Lernervarietäten eine so hohe Korrektheitsrate aufweist und dass SK zum selben Erhebungszeitpunkt nur in 83,3 bzw. 80,0 % der obligatorischen Kontexte zielsprachlich realisiert wird, ist angesichts der oben erwähnten Diskussion um Erwerbssequenzen, wonach XVS nach SK erworben wird, bemerkenswert.

Hoshii (2010) beobachtet und analysiert anhand von schriftlichen Prüfungsaufgaben einen Rückgang der Korrektheitsrate von XVS im Verlauf der zweijährigen lernersprachlichen Entwicklung. In unserer Pilotstudie haben wir uns gefragt, ob japanische Lernende zu Beginn ihres gesteuerten Erwerbsprozesses auch in der mündlichen Produktion in einem hohen Maße zielsprachliche XVS-Strukturen produzieren. Dies ist in der Tat der Fall. Die Ergebnisse unserer Datenauswertung sind in Tabelle 1 zusammengefasst:

4 Alle Beispielsätze stammen aus unserem Korpus und werden mit einer Angabe zum/r Lernenden (hier: TN08) und zur Aufgabe (hier: „Dresden schriftlich“, spontan im Klassenzimmer entstandener schriftlicher Bericht über einen Wochenendausflug nach Dresden) zitiert.

	V2 gesamt	davon SVX	davon XVS	SK
obligatorische Kontexte	112	80	32	62
davon zielsprachlich	109	78	31	60
zielsprachlich prozentual	97,3 %	97,5 %	96,9 %	96,8 %

Tab. 1 – V2- und SK-Strukturen in der mündlichen Produktion

Insgesamt lassen sich sehr hohe Korrektheitsraten für die Verbstellung sowohl in obligatorischen Kontexten für SVX-Strukturen und die Satzklammer als auch in Kontexten mit Vorfeldbesetzungen durch Nicht-Subjekte erkennen. Bei letzteren handelt es sich ausschließlich um die Voranstellung temporaler Adverbiale. In Fällen, bei denen die Lernenden innerhalb eines Satzes Kontexte sowohl für SK als auch für XVS schaffen wie in (2), werden die beiden obligatorischen Kontexte jeweils separat gezählt.

- (2) TN07 (--) danach sind wir zu (---) de::r (---) dem zwinger gegangen
(Dresden mündlich)⁵

Des Weiteren kategorisieren wir auch Fortsetzungen von durch den Kursleiter vorgegebenen Satzanfängen; so wurde in (3) sowohl ein obligatorischer Kontext für XVS (indem der Kursleiter das Adverbial vorgibt) als auch einer für SK (innerhalb der Lerneräußerung) gezählt.

- (3) KL02 zuletzt
TN05 (---) fahren wir (--) nach berlin (.) zurück
(Dresden mündlich)

5 Hierbei handelte es sich um einen spontanen mündlichen Bericht über den o. g. Ausflug nach Dresden.

Wie in (2) und (3) anhand der transkribierten Pausen zu erkennen ist, wurden V2-Strukturen nach Adverbialen wie *danach* oder *zuletzt* vergleichsweise flüssig produziert. Die Lernenden konzentrieren sich in diesen spontanen Äußerungen offenbar stärker auf Lerngegenstände, die nicht die Verbstellung betreffen: auf die Genus- und Kasuszuweisung wie in (2) oder aber auf die Suche nach bestimmtem Wortschatz wie in (3). Die Flüssigkeit sowie die Tatsache, dass die Vorfelder in diesen XVS-Strukturen ausschließlich durch temporale Adverbiale besetzt sind, denen ein Auxiliar oder ein Bewegungsverb folgt, lässt vermuten, dass es sich hierbei um Chunks handelt, womit wir bei der Interpretation unserer Ergebnisse angelangt sind. Generell lässt sich festhalten, dass die hohen Korrektheitsraten von XVS-Strukturen in der mündlichen Produktion Hoshiis (2010) Ergebnisse zur schriftlichen Produktion bestätigen. Drei verschiedene Interpretationsmöglichkeiten scheinen uns hierfür plausibel zu sein und werden im weiteren Verlauf des Projekts überprüft. Ob es sich erstens bei den zielsprachlichen XVS-Strukturen um gehunkte Muster des Typs Temporaladverbial + Auxiliar/Bewegungsverb + NP handelt, wird die durch fokussierte Aufgaben mit vielfältigerem Wortschatz elizitierte lernersprachliche Produktion bei der nächsten Datenerhebung zeigen. Dass die Lernenden zweitens generell lange Pausen zwischen den einzelnen Teilen ihrer Äußerung machen, lässt vermuten, dass sie auf ihr explizites Wissen zugreifen. Somit stellt sich die Frage nach der Rolle des expliziten Wissens für die L2-Produktion. Drittens erscheint uns die Rolle der L1 hier interessant: Da Subjekte im Japanischen nicht obligatorisch realisiert werden und Temporaladverbiale als Topiks häufig vorangestellt werden (vgl. Shibatani 1990, S. 262 ff.), ist die Positionierung temporaler Adverbiale im Vorfeld für japanische Lernende möglicherweise naheliegend.

3.2 Die sprachliche Kodierung lokaler Relationen durch japanische DaF-Lernende

Im Gegensatz zu Bewegungsereignissen (vgl. Bauer, 2012) wurde die Kodierung statischer lokaler Relationen durch japanische DaF-Lernende bisher kaum untersucht. Das deutsche System weist jedoch einige Besonderheiten auf, die für Lernende anderer L1 im Erwerb eine Herausforderung

darstellen (vgl. Bryant, 2012): So muss im Deutschen obligatorisch der Unterschied zwischen AUF und ÜBER⁶ markiert werden – es muss also spezifiziert werden, ob eine Kontaktrelation zwischen Thema (dem zu lokalisierenden Gegenstand) und Relatum (dem Bezugsobjekt) besteht oder nicht. Das deutsche System ist hier asymmetrisch: Für andere Teilräume als die obere Peripherie des Relatums gilt dies nicht, insbesondere auch nicht für UNTER. Gleichzeitig existiert mit der Präposition *an* eine weitere Form, die den Kontakt spezifiziert, aber gerade nicht den Teilraum, denn sie ist laut Bryant (2012) für alle topologischen Relationen mit Ausnahme von AUF verwendbar.

Im Japanischen dagegen wird zur Kodierung lokaler Relationen die Postposition *ni* als neutrale Lokalisierungspartikel verwendet, zu der ggf. ein Positionsnoмен hinzutritt, das den Teilraum spezifiziert:

(4) Das Buch liegt auf dem Tisch

本は机の上にあります。

hon wa tsukue no ue ni arimasu

Buch TOP Tisch ATTR Oberes LOK sein UNBEL.PRÄS.HON

(5) Die Abzugshaube ist über dem Herd

レンジフードはレンジの上にあります。

renjihûdo wa renji no ue ni arimasu

Abzugshaube TOP Herd ATTR Oberes LOK sein UNBEL.PRÄS.HON

Wie die Beispiele zeigen, werden die Relationen AUF und ÜBER im Japanischen nicht differenziert, sondern mit demselben Positionsausdruck kodiert. Generell wird nicht spezifiziert, ob eine Kontaktrelation besteht oder nicht; eine direkte Entsprechung zum deutschen *an* gibt es nicht. Hiervon ausgehend haben wir in unserer Pilotstudie untersucht, ob sich in der Sprachproduktion der Lernenden Auffälligkeiten in Bezug auf die

6 Mit Großbuchstaben soll hier auf die konzeptuelle Ebene der sog. Basisrelationen (vgl. Bryant, 2012, S. 25) verwiesen werden, nicht auf die sprachliche Form, die kursiv angegeben wird.

Unterscheidung von AUF und ÜBER, die Unterscheidung von AN und NEBEN sowie die Unterscheidung von AN und AUF zeigen.

Leider finden sich in den Aufnahmen der Pilotstudie sehr wenige Belege spontan produzierter Lokalisierungsausdrücke. Aus diesem Grund sind im weiteren Verlauf des Projekts fokussierte Aufgaben entwickelt worden, um entsprechende Äußerungen gezielt zu elizitieren (vgl. Fehrmann et al., in Vorb.). Bemerkenswerte Daten liefern allerdings die Prä- und Posttests, bei denen im Rahmen einer Bildbeschreibung jeweils 20 Lücken mit je einer von sechs vorgegebenen Präpositionen (*an*, *auf*, *in*, *über*, *unter*, *neben*) zu füllen waren. Die Ergebnisse sind in Tabelle 2 dargestellt:

	Prätest		Posttest	
	zielsprachlich	prozentual	zielsprachlich	prozentual
in (N=60)	37	62 %	58	97 %
an (N=80)	16	20 %	58	73 %
auf (N=80)	20	25 %	78	98 %
neben (N=60)	32	53 %	54	90 %
über (N=60)	25	42 %	51	85 %
unter (N=60)	31	52 %	56	93 %

Tab. 2 – Testergebnisse für lokale Präpositionen

Insgesamt fällt der steile Anstieg der Korrektheitsraten über alle lokalen Ausdrücke hinweg auf. Im Prätest waren die Korrektheitsraten für *an* und *auf* deutlich niedriger als für die anderen Präpositionen, *an* wurde dabei am häufigsten einerseits mit der Kontakt-Präposition *auf* verwechselt sowie andererseits mit der Präposition *neben*, die denselben Teilraum spezifiziert (vgl. Tab. 3 unten). Im Posttest bleibt die Korrektheitsrate von *an* zwar niedriger als bei den anderen Präpositionen, die Differenz zum Prätest ist trotzdem erheblich. *Auf* scheint im Posttest keine Probleme mehr zu bereiten. Diese Befunde stehen im Einklang mit den Ausführungen von

Bryant (2012, S. 53, 131 ff., 267), nach denen die Erwerbsprozesse in der L2 bei AUF als universaler Kategorie erleichtert, bei AN als offenbar kognitiv markierter Kategorie hingegen erschwert werden.

Prätest								
Ziel:	abweichende Angaben:							
	in	an	auf	neben	über	unter	k. A.	Sonstiges
in	0	4	2	1	2	12	1	hinter
an	4	0	15	23	5	6	9	on, vor
auf	7	29	0	10	12	1	2	
neben	7	3	4	0	6	3	2	leigt, nach
über	9	11	7	2	0	2	3	upow
unter	8	1	4	4	7	0	2	at, on, hinter
Posttest								
Ziel:	abweichende Angaben:							
	in	an	auf	neben	über	unter	k. A.	Sonstiges
in	0	0	2	0	0	0	0	
an	3	0	1	11	1	6	0	
auf	0	1	0	0	0	1	0	
neben	1	4	0	0	1	0	0	
über	2	3	2	0	0	2	0	
unter	1	0	0	0	0	0	0	3x hinter

Tab. 3 – Verwechslungsmatrix mit nicht-zielsprachlichen Realisierungen der Präpositionen in Prä- und Posttest

Die Verwechslungsmatrix (Tab. 3) zeigt im Posttest insgesamt eine geringere Streuung der Verwechslungen und die konsequente Zuweisung eines vorgegebenen lokalen Ausdrucks. Markant ist der starke Abfall der Verwechslungen von *an* mit *auf*, der Verwechslungswert mit *neben* bleibt weiterhin hoch, die absolute Zahl an Verwechslungen mit *unter* ist mit dem Prätest identisch. Die große Streuung der Verwechslungen von *unter* mit anderen Präpositionen löst sich im Posttest nahezu vollständig auf.

Die Kodierung der Opposition +/-KONTAKT scheint dieser Gruppe japanischer DaF-Lernender entgegen erster Erwartungen nicht generell schwer zu fallen, wie die steile Progression bei *auf* zeigt. Ein L1-Einfluss als primärer Einflussfaktor scheint also wenig plausibel zu sein, vielmehr

passen die Ergebnisse zu Überlegungen in Anlehnung an Bryant (2012), nach denen AN sowohl mit NEBEN (durch die mögliche Spezifizierung desselben Teilraums) als auch mit UNTER (dadurch, dass das Thema nicht von unten in seiner Position gehalten wird) verwandt ist. Dies sind genau die beiden Relationen, mit denen im Posttest systematisch Verwechslungen auftreten.

4. Ausblick

Die hier vorgestellte Pilotstudie hat in dreierlei Hinsicht aufschlussreiche Erkenntnisse geliefert.

In Bezug auf die Realisierung von XVS-Strukturen zeigen sich sehr hohe Korrektheitsraten in der spontanen mündlichen Produktion der japanischen DaF-Lernenden im A1-Unterricht – ähnlich wie in den schriftlichen Lerneräußerungen bei Hoshii (2010), jedoch anders als im Rahmen der Diskussion um Erwerbssequenzen erwartet. Auf Basis der nächsten Datenerhebung im März 2014 sollen die in Abschnitt 3.1 vorgestellten Erklärungsansätze (holistisch abgerufene XVS-Chunks, die Rolle des expliziten Wissens sowie ein möglicher L1-Einfluss) durch fokussierte Aufgaben gezielt untersucht werden.

Zweitens zeigt sich im Verlauf der Erhebung generell eine steile Progression bei der zielsprachlichen Kodierung lokaler Relationen, einzig die Kodierung von Kontaktrelationen ohne Teilraumspezifizierung (durch *an*) bleibt eine Herausforderung. Die im ersten Durchlauf erzielten schriftlichen Ergebnisse sollen durch eine größere Stichprobe validiert und durch die Auswertung mündlicher Daten ergänzt werden.

Schließlich hat die Pilotstudie konkrete methodische Hinweise für die folgenden Datenerhebungen geliefert: Die Lernenden haben im Unterricht z. T. sehr erfolgreich nicht-sprachliche Strategien zur Lösung der ihnen gestellten Aufgaben verfolgt, so dass beispielsweise im Bereich der Lokalisierungsausdrücke nur wenige spontane Äußerungen aufgezeichnet werden konnten. Daher wurden auf Basis dieser Erfahrungen ganz gezielt fokussierte Aufgabenformate entwickelt, um mit höherer Wahrscheinlichkeit relevante Daten zu elizitieren – ohne dabei das Unterrichtsgeschehen zu sehr

zu beeinträchtigen (vgl. Fehrman et al., in Vorb.). Die Auswertungen der auf diesen Aufgaben basierenden Datenerhebungen werden zeigen, ob die hier vorgestellten ersten Ergebnisse und Erklärungsansätze Bestand haben.

Literaturverzeichnis

- Bauer, L. (2012). Transfer von L1-Strukturen in Beschreibungen von Bewegungsereignissen bei japanischen DaF-Lernern. *Info DaF, Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 39, 17–30.
- Bryant, D. (2012). *Lokalisierungsausdrücke im Erst- und Zweitspracherwerb. Typologische, ontogenetische und kognitionspsychologische Überlegungen zur Sprachförderung in DaZ*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Buscha, A. & Szita, S. (2007a). *Begegnungen A1+*. Leipzig: Schubert.
- Buscha, A. & Szita, S. (2007b). *Begegnungen A2+*. Leipzig: Schubert.
- Clahsen, H., Meisel, J. & Pienemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I. & Studer, T. (2000). *Grammatikunterricht. Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Fandrych, C. (2003). Zur Textlinguistik des Vorfelds. In M. Thurmair & E.-M. Willkop (Hrsg.), *Am Anfang war der Text. 10 Jahre „Textgrammatik der deutschen Sprache“* (S. 173–196). München: iudicium.
- Fehrman, I., Andreas, T. & Schumacher, N. (in Druck). *Aufgaben zur Elizitierung spontaner Lernersprache im Unterricht*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Hohenstein, C. & Kameyama, S. (2010). Kontrastive Analyse Japanisch-Deutsch. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 35.1. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 593–602). Berlin: de Gruyter.

- Hoshii, M. (2010). Erwerb der Verbstellung im Deutschen bei japanischen Lernern – Methodologische Diskussion und Ergebnisse einer Untersuchung im ersten und zweiten Lernjahr. In M. Hoshii, G. Kimura, T. Ohta & M. Raindl (Hrsg.), *Grammatik lehren und lernen im Deutschunterricht in Japan – empirische Zugänge* (S. 50–68). München: Iudicium.
- Lee, M.-Y. (2012). Das Rätsel von SVO beim Erlernen des Deutschen – Warum ist SVO so leicht, SOV dagegen so schwer produzierbar? *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17(1), 75–92.
- Lipsky, A. (2009). Wortstellungsfehler in Texten japanischer Deutschlerner: eine empirische Untersuchung. *Dokkyo University Studies in Foreign Language Teaching*, 27, 1–34.
- Lipsky, A. (2010). Vorfeldfehler in Texten von Deutschlernern. *Deutsch als Fremdsprache*, 2, 70–76.
- Mezger, V., Schroeder, C. & Şimşek, Y. (2014). Elizitierung von Lernersprache. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 73–86). Paderborn: Schöningh.
- Ono, Y. (2002). *Typologische Züge des Japanischen*. Tübingen: Niemeyer.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Sander, I., Braun, B. & Doubek, M. (2011). *DaF Kompakt A1*. Berlin: Klett.
- Selting, M et al. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte*, 173, 91–122. Zugriff am 24.02.2014 über <http://www.mediensprache.net/de/medienanalyse/transcription/gat/gat.pdf>
- Shibatani, M. (1990). *The Languages of Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werner, A. (2005a). „Und das ich lerne nicht...“ Über Probleme japanischer Lerner mit der deutschen Wortstellung. *German as a foreign language (GFL-journal)*, 2005(1), 39–59.
- Werner, A. (2005b). „Des Hauses Katze ist gestern Kinder geboren.“ Wortstellungsprobleme von japanischen Deutschlernenden. *Fremdsprache Deutsch*, 32, 50–53.

Zur Wirksamkeit metakognitiver Interventionsmaßnahmen beim fremdsprachigen hypertextuellen Lesen

Parvaneh Sohrabi – University of Tehran, Research Institute of Language and Culture (ReCeLLT)

Nader Haghani – University of Tehran, Research Institute of Language and Culture (ReCeLLT)

Abstract

Strategietrainings bilden seit mindestens 30 Jahren den Gegenstand der Spracherwerbsforschung. Besonders schillernd sind Arbeiten, die auf die Identifizierung guter und schwacher Lerner hinsichtlich der Nutzung und des Einsatzes von Strategien abzielen. Im Vergleich dazu können wenige Arbeiten ausgemacht werden, welche die Effektivität metakognitiver Strategiemassnahmen in virtuellen Lernräumen thematisieren. Der vorliegende Beitrag stellt die Ergebnisse einer experimentellen Studie (mit N = 46) zur Wirksamkeit metakognitiver Interventionsmassnahmen für das fremdsprachliche Lesen in virtuellen Lernräumen vor. 23 Probanden der Experimentalgruppe wurden in einem vorausgehenden Training von 10 Stunden in die Nutzung der sogenannten *NoApparentProcedural Prompts* eingeführt. Mit deren Hilfe sollte die Planung der Leseaktivität vor dem eigentlichen Lesen, die Steuerung und Überwachung der Aktivitäten während des Lesens und die Bewertung des Lesevorgangs gegen Ende des Lesens sowohl initiiert als auch unterstützt werden. Mithilfe des Trainings konnte kurzfristig eine Verbesserung des metakognitiven Lern-Leseverhaltens innerhalb der Experimentalgruppe erzielt werden.

1. Einleitung

Die strukturellen Merkmale des Hypertextes – Nicht-Linearität sowie elektronische Darbietung der Inhalte – ermöglichen dem Leser einen flexiblen Informationszugriff, der auf den ersten Blick als Vorteil erscheint. Zugunsten der nicht-linearen Organisation muss jedoch die Aneinanderreihung der Abschnitte in einer vorgegebenen Sequenz, wie dies bei Printtexten der Fall ist, aufgegeben werden. Gerade weil keine fest vorgesehene Lesereihenfolge vom Autor vorgegeben ist, stehen in Hypertexten dem Leser mehrere Lesealternativen zur Verfügung und die Aufgabe der Sequenzierung bleibt ihm überlassen. Somit geht das Lesen von Hypertexten über die reine Informationsverarbeitung (Bannert, 2007; Gerdes, 2002; Huber, 2003) hinaus. Um die Sequenzierung der Lesereihenfolge parallel neben der eigentlichen Aufgabe der Informationsverarbeitung zu bewältigen, sind zusätzliche kognitive Orientierungs- und Kontrollanforderungen erforderlich. Vielfach führen diese zusätzlichen Anforderungen zu Orientierungsproblemen und zur kognitiven Überlastung aufgrund der Notwendigkeit, ständig Navigationsentscheidungen zu treffen, Einsatz ungünstiger Nutzungsstrategien sowie Auswahl suboptimaler Informationszusammenstellungen (Brunstein & Krems, 2005; Conklin, 1987; Gerdes, 2002; Gerjets & Scheiter, 2003; Marchionini, 1990). Zur Bewältigung und Vermeidung der genannten Lernprobleme und Förderung des effektiven Lernens mit Hypertexten werden ein hohes Maß an strategischer Verarbeitung sowie Selbststeuerung von Lernprozessen genannt (Foltz, 1996; & Christmann, 2006). In der Hypertextforschung unterscheiden Brunstein und Krems (2005, S. 40) zwischen mindestens drei Ansätzen zur Erhöhung der Lernerkontrolle und Optimierung der Lernergebnisse: die Manipulation des Hypertexts selbst, z. B. über das Format der dargebotenen Information (Mayer, 2003; Schnotz & Bannert, 1999), die Berücksichtigung interindividueller Unterschiede (Beishuizen, Stoutjesdijk, & van Putten, 1994) und schließlich die Präsentation externer Unterstützung, z. B. als metakognitive Lernhilfen (Bannert, 2003) oder durch die Vorgabe von Lern- oder Bearbeitungszielen (Vollmeyer & Burns, 2002). In der Forschungsliteratur werden u. a. die Prozessmerkmale der Selbstregulation (Lernstrategiewissen,

Metakognition, Verstehensüberwachung beim Lesen) als besonders interventionsnah angesehen (Artelt et al., 2005, S. 54), zumal sie unabhängig vom Hypertext manipulierbar sind (Brunstein & Krems, 2005, S. 40). Die vorliegende Studie prüft, ob sich der Zusammenhang zwischen metakognitiven Interventionsmaßnahmen und Lernerfolg für die Domäne desfremdsprachigen hypertextuellen Lesens nachweisen lässt.

2. Wirksamkeit metakognitiver Fördermaßnahmen in hypermedialen Lernumgebungen

Forschungen zur Rolle metakognitiver Strategien blicken auf eine 30-jährige Geschichte zurück. Die wichtigste Feststellung, die bis heute nichts von ihrer Aktualität verloren hat, ist, dass Lernende häufig inadäquate Strategien nutzen. Neu ist die Erforschung der Rolle von Metakognition im Bereich hypermedialer Lernumgebung. Drei Arten metakognitiver Förderung können voneinander abgegrenzt werden: die direkte, indirekte und kombinierte. *Direkte metakognitive Interventionsmaßnahmen* haben zum Ziel, durchsystematische Instruktionsmaßnahmen spezifische Lernkompetenzen beiden Lernenden aufzubauen und damit eine maßgebliche Verbesserung der Lernleistungen herbeizuführen (Brown, Campione & Day, 1981, S. 14). Deshalb geben direkte Trainingsmaßnahmen stärker einen generellen Überblick, erklären gründlich die strategischen Lernaktivitäten und sorgen anhand angeleiteter Übungen für die notwendige Konsolidierung. *Indirekte Maßnahmen* hingegen umfassen Lernaufforderungen, mit deren Hilfe Lernende zu gewissen Zeitpunkten während des Lernens aufgefordert werden, bestimmte kognitive und metakognitive Aktivitäten auszuführen und werden entweder mithilfe von Lernhilfen (*scaffolds*) oder prozeduralen Lernaufforderungen (*prompts*) direkt während des Lernens realisiert (Bannert, 2007, S. 235).¹

1 Eine ausführliche Behandlung des Themas sowie eine Metaanalyse vorhandener Studien findet sich bei Rosenshine, Meister & Chapman (1996).

Aus den Befunden von Studien zu direkten sowie indirekten Fördermaßnahmen im Bereich hypermedialer Lernumgebungen geht deutlich hervor, dass die Probanden ihr hypermediales Lernen nicht anforderungsadäquat kontrollieren und regulieren. Bei ihnen liegt ein Produktionsdefizit vor, bei dem das notwendige metakognitive Strategiewissen und die erforderlichen Regulationsfertigkeiten zwar vorhanden sind, aber ohne dass die verfügbaren zieladäquaten Fähigkeiten und Fertigkeiten eingesetzt bzw. spontan produziert werden (Hasselhorn, 1995; Weinert, 1984). Kombinierte Maßnahmen sollen daher Defiziten dieser Art entgegenwirken und auf die Anregung strategischen Lernverhaltens und damit Steigerung der Lernperformanz mithilfe direkter und indirekter Förderung abzielen (Bannert, 2007, S. 234). Die Effektivität kombinierter Maßnahmen in computerunterstützten Lernumgebungen wurde bislang nur in wenigen handverlesenen Studien untersucht. Studien zu kombinierten Maßnahmen zielen darauf ab, den Lerner mit einem vorgeschalteten Training in den Nutzen und Einsatz von Strategien einzuführen. Derartige Trainingsphasen können wenige Stunden, aber auch Tage oder Monate dauern.

Astleitner (1997) und Unz (2000) gehen auf die Wirksamkeit einer Vergabe von Leitfragen ein. Die Probanden wurden vor der eigentlichen Lernphase ausführlich in die Nutzung des Fragestellens eingeführt. Während der Lernphase wurden die Leitfragen als schriftliche Arbeitshilfen auf einem Papier vorgegeben, statt diese vom System aus zu initiieren. In beiden Studien blieben Leistungssteigerungseffekte gänzlich aus. In der Studie von Lin und Lehman (1999) wurde die Wirksamkeit metakognitiver vs. motivationaler Prompts untersucht. Lernerfolge stellten sich nur bei schwierigen Aufgaben bzw. sogenannten Transferaufgaben oder auch Inferenzfragen ein. Auch Sitzmann und Ely (2010) gehen auf die Wirksamkeit metakognitiver vs. motivationaler Prompts ein. Nur bei Lernern, die ständig promptbasierten Aufforderungen ausgesetzt waren, konnten höhere Effekte nachgewiesen werden. Somit scheint die Dauer der Intervention eine Rolle zu spielen. Ähnliche Befunde wie bei Lin und Lehman findet man bei Bannert (2007), wo innerhalb der Experimentalgruppe ein metakognitiv-strategisches Lernverhalten sowie bessere Leistungen, besonders bei Transferaufgaben, nachgewiesen werden konnten. In der Studie von Sohrabi

(2012) schließlich spielte die Dauer der Intervention eine Rolle. Entsprechende Effekte nahmen bei ausbleibender Intervention aus. Außerdem gehen aus Studien hervor, dass nicht alle Probanden die Lernhilfen adäquat umsetzen können, was die angenommene Hypothese widerlegt, dass besonders dann eine kurzfristige Trainingsmaßnahme zur Leistungssteigerung ausreicht, wenn die Probanden ein Produktionsdefizit aufweisen, d. h., wenn sie ihre verfügbaren strategischen Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht zieladäquat einsetzen bzw. diese nicht spontan produzieren können (Hasselhorn, 1995; Weinert, 1984).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass beim heutigen Stand der Forschung die Effektivität metakognitiver Fördermaßnahmen nicht eindeutig geklärt ist (Friedrich & Mandl, 1992, S. 38 ff.). Der defizitären empirischen Befundlage haften mehrere Probleme an. Auf der einen Seite sind Studien ziemlich unsystematisch durchgeführt worden, auf der anderen Seite ist es „schwierig, die zum Teil widersprüchlichen Befunde der vorhandenen Studien wegen der vielfach heterogenen Operationalisierungen valide zusammenzufassen“ (Bannert, 2007, S. 101).

3. Design kombinierter Maßnahmen am Beispiel vom LSTM

Für direkte Förderprogramme existieren unterschiedliche Modelle zur Strategieinstruktion, die unter dem Dachbegriff *StrategyBasedInstruction Models* (SBI-Modelle) zusammengefasst werden. Der gemeinsame Nenner der Modelle liegt in vier Komponenten (Rubin, Chamot, Harris & Anderson, 2007, S. 142): Sensibilisierungs-, Modellierungs-, Übungs- und Evaluationsphase.

Das Lese-Strategie-Trainingsmodul² (LSTM) ist ein Lesestrategie-Trainingsprogramm, das eigens von Sohrabi (2012) für iranische Deutschsprachler auf C1-Niveau konzipiert worden ist. In diesem Programm sind sowohl

2 Die Erläuterungen zum LSTM beruhen auf Sohrabi (2012).

Elemente aus gängigen SBI-Modellen entnommen worden als auch aus indirekten metakognitiven Trainingskonzepten. In Anlehnung an Oxford (1990) sowie Grenfell und Harris (1999) wurde in der *Sensibilisierungsphase* mithilfe eines Prätests die von den Lernern bereits verwendeten Strategien erhoben, und die Lerner lösten Leseverständnisaufgaben ohne Strategieinstruktion. Als Testmaterial wurde ein Leseverständnistest mit sechs Items zum Thema erneuerbarer Energien entwickelt. Als Arbeitsmaterial wurde ein Hypertext ebenfalls zum o. g. Thema vorgegeben, der insgesamt aus neun Knoten³ bestand. Mithilfe dieser Knoten sollten die Leseverständnisfragen beantwortet werden. Auf diese Weise konnte das spontane strategische Vorgehen der Lerner sowohl in Bezug auf das Navigationsverhalten als auch auf das Herausfiltern spezifischer Informationen aus einer komplexen Informationsmenge erhoben werden. In der *Modellierungsphase*, die sich wiederum am Modell von Grenfell und Harris sowie Oxford (ebd.) orientiert, wurden zunächst die Ziele und Inhalte des Trainings vorgestellt und als Einstieg die strategische Vorgehensweise der Probanden, die anhand des Prätests erhoben worden war, veranschaulicht. In Anlehnung daran wurden dann neue Strategien modelliert. Gerade weil das Lesen von Hypertexten über die reine Informationssuche hinausgeht, wurden die nach Schnotz und Zink (1997) aufgestellten Teilprozesse, die beim Lernen mit Hypertexten ablaufen, d. h. *Informationszielspezifikation*, *Informationssuche*, *Informationsbewertung* und *Informationsbearbeitung*, herangezogen. Operationalisiert wurden diese Teilprozesse anhand der sogenannten *NoApparentProceduralPrompts*. Diese Promptart wird nicht in Form von Verbalisierungsinstruktionen realisiert, sondern der Lerner wird durch die Lehrperson in die Technik des Fragestellens eingeführt. Mehrere Vorteile sind mit ihrem Einsatz verbunden. Das Fragenstellen regt zur Selbstreflexion an, die, einmal eingeübt, automatisiert abläuft, sodass der Lerner über die Trainingsphase hinweg seine Leseprozesse steuern kann. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurden für jede der vier Teilprozesse von Zink und Schnotz mehrere Prompt-Fragen vorgesehen. Die vier o. g.

3 Unter Knoten sind „Informationseinheiten gemeint, die über Links auf nicht-lineare Weise miteinander verbunden sind“ (Gerdes, 2002, S. 14).

Teilprozesse wurden in das Programm LSTM integriert und in einer Studie geprüft.

Für die Informationszielspezifikation ist die Frage „Warum lese ich den Text?“ herangezogen worden. Auf diese Weise wird die Voraussetzung für eine sinnvolle und effektive Planung der Navigation geschaffen. Für die Informationssuche wurde die Frage „Welche/r Knoten/Information könnte wichtig sein?“ vorgesehen. Diese Frage dient zuvörderst der Antizipierung möglicher Textinhalte anhand ihrer Überschriften. Für die Informationsbewertung waren die zwei Fragen relevant: „Worin besteht der Bezug zum Leseziel?“ und „In welcher Reihenfolge würde ich die Texte lesen?“ Die Informationsverarbeitung wurde mit vier Fragen angeregt. Die Frage „Was weiß ich?“ sollte vor dem Lesen gestellt werden, um auf diese Weise das Vorwissen zu aktivieren. Während des Lesens waren die Fragen „Welche Informationen sind wichtig?“ und „Welche Informationen sind neu?“ relevant. Sie sollten dem Lerner dabei helfen, aus einer komplexen Informationsmenge die wichtigsten und nötigsten Informationen rauszufiltern und zugleich zwischen dem zu unterscheiden, was der Lerner bereits weiß und was er neu hinzugelernt hat. Die Frage „Habe ich alles verstanden?“, die mithilfe der W-Fragen (wer, was, wann, wo, wie, warum) operationalisiert wird, soll dem Lerner helfen, sein eigenes Verständnis zu überprüfen.

Die Komponenten der *Übungs- und Transferphase* wurden aus den Modellen von Oxford (1990) und Chamot (2005) sowie Chamot, Barnhardt, El-Dinary und Robbins (1999) entnommen, weil diese Modelle als einzige die so wichtige Einübung strategischen Verhaltens bei abnehmender Unterstützung berücksichtigen, wodurch die selbstständige Nutzung von Strategien auch nach der Trainingszeit gewährleistet werden kann. Die Einübung der neu gelernten Strategien erfolgte anhand mannigfaltiger Lernmaterialien zum Thema Hochschulen in Deutschland, Epidemien vs. Pandemien sowie Intelligenz. Dadurch sollte den Lernern vor Augen geführt werden, dass die gelernten Teilprozesse strategischen Vorgehens auf unterschiedliche Anforderungssituationen angewendet werden können. Bei den Test- und Unterrichtsmaterialien handelte es sich um Presstexte aus *Welt Online*. Diese Einschränkung hatte Ursachen methodischer und praktischer Natur.

Presstexte wurden von Anfang an als Hypertexte realisiert und machen auch heute noch die Mehrheit der Hypertexte aus. Gerade weil es sich dabei um authentische Texte handelt, kann durch ihren Einsatz der Leserealität eher Genüge getan werden, da sie sowohl in Bezug auf die Inhalte als auch auf die Form standardisiert sind. Ferner konnte durch die Auswahl informativer Texte sowie aufgrund des Themas bei den Probanden ein Mindestmaß an Vorwissen angenommen werden. Und schließlich wurde dadurch eine fachübergreifende Modellierung angestrebt. Denn aufgrund des Allgemeinheitsgrads sind sie auf unterschiedliche Lernsituationen übertragbar, zumindest wurde von dieser Hypothese ausgegangen.

Schließlich ist im LSTM sowohl der *Evaluation* im Sinne von Selbsteinschätzung als auch der lehrerseitigen Bewertung Platz eingeräumt worden. Zu diesem Zweck wurde im Rahmen einer *Evaluationsphase*, die vor allem in den Modellen von Oxford (1990), Grenfell und Harris (1999), Chamot (2005) sowie Chamot et al. (1999) vorzufinden sind, zunächst mithilfe eines Haupttests die metakognitiv strategische Kompetenz der Probandenerhoben sowie ihr Einfluss auf die Lernperformanz ermittelt. In einer weiteren Unterrichtseinheit wurde die Kompetenz und Performanz der Lerner in Gruppensitzungen thematisiert, wurden als Intervention die optimalen Arbeitsschritte für das Arbeits- und Testmaterial erläutert und begründet sowie auf eventuelle Fragen eingegangen. In Einzelsitzungen wurden den Probanden ihre persönlichen Ergebnisse mitgeteilt und auf individuelle Problemkreise hingewiesen, die der Lerner nun selbst mithilfe selbstinduzierter Übungsphasen beheben kann.

Insgesamt wurde die Dauer des Trainingsprogramms auf ca. 10 Stunden Präsenzunterricht – mit jeweils ca. 1½ Stunden Dauer – angesetzt mit dem Ziel, den Lernern ihr strategisches Leseverhalten vor Augen zu führen und dies zu optimieren. Der Unterricht erfolgt in Gruppen von drei bis sechs Personen, denn es wird wiederum von der Annahme ausgegangen, dass jeder Leser sein eigenes Repertoire an Strategien mit sich bringt. Kleingruppen lassen für eine individuelle Betreuung mehr Spielraum.

Im Sinne einer lehrerseitigen Bewertung (Assessment) wurde mithilfe eines Nachtests, der einen Monat nach dem Training stattgefunden hat, die nachhaltige Behaltensleistung der Probanden hinsichtlich des strategischen

Vorgehens festgestellt. Anders konnte nicht festgestellt werden, ob die nachhaltige Behaltensleistung auf die Versiertheit der Lerner oder auf die Effekte des Trainings zurückzuführen ist oder nicht.

4. Fragestellung und Hypothesen

In der vorliegenden Arbeit steht die Frage der Wirksamkeit des Trainingsprogramms im Vordergrund. Ziele eines Trainingsprogramms liegen in der nachhaltigen Optimierung der Leistung, die sich generell in höheren Transfereffekten niederschlagen müssen (Hasselhorn & Hager, 1998). In der Forschungsliteratur wird daher als das „primäre Evaluationsziel der meisten als „summative Erfolgsevaluation“ ausgelegten Wirksamkeitsuntersuchungen“ die Beantwortung „von drei Fragen“ gesehen (Hager, 2000, S. 157):

- Auftreten oder Nicht-Auftreten der erwarteten internen programmspezifischen und der als extern, verbindlich festgelegten Wirkungen (*ob und wenn ja, welche*)
- Intensität dieser Wirkung (*wie groß*)
- Dauer oder zeitlicher Transfer (*wie lange*) und wie intensiv (*wie groß*)

In Anlehnung an den oben formulierten Prämissen wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

- H1: Ein metakognitiv orientiertes Strategietraining bewirkt eine Verbesserung des metakognitiven Lernverhaltens bzw. der metakognitiven Kompetenz.
- H2: Ein metakognitiv orientiertes Strategietraining bewirkt eine Verbesserung der Lernperformanz.
- H3: Ein metakognitiv orientiertes Strategietraining wird die metakognitiv strategische Kompetenz sowie Lernerperformanz in hypertextuellen Lernumgebungen signifikant und nachhaltig optimieren.

5. Methode

Methodisch wurde die Wirksamkeit der Interventionsmaßnahme anhand von Vergleichsstudien in Prä-, Haupt- und Nachtestüberprüft. Nach einem vorgeschalteten Training wurde die Intervention als Ganzes einer Vergleichsgruppe bzw. Kontrollgruppe gegenübergestellt. Alle hier eingesetzten Arbeits- und Testmaterialien⁴ wurden von zwei Gutachtern auf ihre Angemessenheit für Lerner auf C1-Niveau untersucht.

5.1 Stichprobe

An der Untersuchung, die im Frühling 2013 stattgefunden hat, nahmen 46 Studierende (Altersdurchschnitt = 26.52, SD = 6.065; weiblich: 52,2 %; männlich: 47,8 %) teil. Die Probanden der Experimentalgruppe (EG, N=23) studierten an der Universität Teheran im 2. Semester das Fach „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzung“. Auf diese Weise konnte sowohl die Homogenität der Stichprobe als auch das für die vorliegende Studie erforderliche Sprachniveau, C1-Niveau, gewährleistet werden. Die Kontrollgruppe (KG, N=23) bestand aus Sprachlernern, die am Deutschen Sprachinstitut Teheran (DSIT) und am österreichischen Kulturforum (ÖKF) Deutsch lernen und sich auf C1-Niveau befinden.

Für die Wahl der Probanden auf der C1-Niveaustufe spricht ihr Entwicklungsstand auf kognitiver und metakognitiver Ebene. Denn aufgrund des kognitiven Entwicklungsstandes ist der Leseprozess so weit automatisiert, dass nicht mehr das Entziffern einzelner Wörter, sondern im Sinne der mentalen Modelle von Johnson-Laird (1983) das Verstehen des Sinnzusammenhangs und deren reflexive Verknüpfung mit bereits vorhandenen Wissensbeständen und Abspeicherung im Vordergrund stehen. Ebenso stehen den Probanden Ressourcen für das Erlernen und Anwenden von Strategien zur Verfügung. Denn gerade weil sich die Lerner in einer Phase befinden, in der nicht stärker das Dekodieren, sondern die inhaltliche Erfassung des Geschriebenen im Vordergrund steht, und weil es sich dabei

4 Die in dieser Studie verwendeten Test- und Arbeitsmaterialien sowie Analyseverfahren beziehen sich auf Vorarbeiten aus dem Jahr 2009. (vgl. Sohrabi 2012)

auch obendrein um erwachsene Lerner handelt, sind sie metakognitiv so weit, die Bedeutung und damit auch den Nutzen der zu erlernenden Strategien zu verstehen. Sie können die eigene Leistung kontrollieren sowie selbst spontan von Elaborations- und Reduktionsstrategien Gebrauch machen. Außerdem wurde für die in dieser Untersuchungsreihe anvisierte (studentische) Zielgruppe angenommen, dass sie aufgrund ihrer Lernerfahrungen über das notwendige metakognitive Strategiewissen und die erforderlichen Regulationsfertigkeiten verfügt, um prinzipiell erfolgreich in hypermedialen Lernumgebungen zu lernen.

5.2 Arbeits- und Testmaterial

Als Arbeitsmaterial dienten sowohl für den Prätest wie auch den Haupt- und Nachtest Ausschnitte der Online-Zeitung *Die Welt*. Für den Prätest wurde, wie bereits erwähnt, das Themengebiet erneuerbare Energien ausgesucht. Diese Auswahl erfolgte aus mehreren Gründen: Zum einen handelte es sich um authentische Texte, wodurch der Leserealität Genüge getan wird. Zum anderen konnten die Texte aufgrund des Sprachniveaus der Studierenden (C1) ohne Änderungen übernommen werden. Außerdem stellt die Umwelt ein Thema dar, wofür sich die meisten Studierenden interessieren. Daher lag auch die Vermutung nahe, dass die Probanden ein Mindestmaß an Vorwissen mit sich bringen. Die Texte wurden so zusammengefügt, dass sie insgesamt neun Knoten bildeten und über typisierte Links verfügbar waren. Damit wurde die einfachste Hypertextstruktur – auch Knoten-Link-Hypertext genannt – verwendet. Der Zugriff wurde durch eine einfache Menüliste realisiert, wo alle anderen Knoten aufgelistet waren und ausgewählt werden konnten. Jeder Knoten wurde per Klick in einem neuen Fenster geöffnet. Auf diese Weise konnte eine Aufzeichnung der Logfiles gewährleistet werden. Diese einfache Hypertextstruktur wurde auch in Haupttest und Nachtest eingesetzt. Neben dem Arbeitsmaterial wurde gleichzeitig ein Leseverständnistest mit insgesamt 6 Fragen vorgegeben. Die Testitems, die für den Prä-, Haupt- und Nachtest vorgesehen waren, sollten eine angeleitete Wiedergabe –auch *cuedrecall* genannt – evozieren. Im Sinne von Schnotz (1994, S. 84) werden dem Lerner bei einer angeleiteten Wiedergabe einzelne Textinformationen als Erinnerungshilfen

vorgegeben. Es handelt sich dabei um eine von einzelnen Textinformationen ausgehende Rekonstruktion des Textinhalts oder des Textes. Durch diese Vorgabe sollte zugleich eine zielrelevante Suche auf den Weg gebracht werden. Dementsprechend sollten diese Informationen beim Lesen mehr Aufmerksamkeit erhalten, was sich auf die Verteilung der Lesezeit auswirkt, das heißt: höhere Verweildauer für themenrelevante Knoten.

Für den Haupttest wurde als Arbeitsmaterial das Thema „globale Erwärmung“ herangezogen. Ähnlich wie im Prätest wurden themenrelevante Knoten miteinander verlinkt. Das modifizierte Material bestand aus 14 Knoten. Neben dem Arbeitsmaterial wurde gleichzeitig ein Leseverständnistest mit insgesamt 8 Fragen vorgegeben.

Für den Nachtest wurde als Arbeitsmaterial aus der Online-Zeitung *Die Welt* das Thema „Handy-Strahlung“ ausgesucht. Wie gewohnt wurden auch hier themenrelevante Links miteinander verknüpft. Das modifizierte Material bestand aus 11 Knoten. Ferner wurde ein Leseverständnistest mit insgesamt 4 Items vorgegeben.

5.3 Untersuchungsinstrumente

Die Fragestellungen und Hypothesen zur Wirksamkeit der metakognitiven Lernhilfen wurden im Prätest, Haupttest und Nachtest handlungsnah bei der Arbeit mit Texten anhand von Logfiles erhoben. Als metakognitive Strategie-Indikatoren wurden Logfile-Daten bezüglich des Rezeptionsverlaufs und der Häufigkeit der abgerufenen Seiten sowie Verweildauer auf den einzelnen Seiten verwendet. Als Indikator für Informationszielspezifikation sowie Informationssuche wurde der Rezeptionsverlauf, als Indikator für Informationsbewerten die Häufigkeit der Seitenabrufe und als Indikator für die Informationsverarbeitung die Verweildauer auf relevanten Seiten im Vergleich zu irrelevanten Seiten herangezogen. Die Kennwerte *Häufigkeit von Seitenaufrufen*, *Verweildauer auf den aufgerufenen Seiten* sowie *Rezeptionsverläufe* werden als objektbezogen betrachtet. Das heißt: Nur die Kennwerte werden analysiert, die im Hinblick auf die jeweilige Aufgabenstellung inhaltlich relevant sind. Somit werden nur die Häufigkeit von relevanten Seitenaufrufen und die Verweildauer auf relevanten Seiten herangezogen und die empirisch vorfindbaren Rezeptionsverläufe mit konstruierten idealen

Rezeptionswegen verglichen. Unter idealen Rezeptionsverläufen sind Zeitpunkte gemeint, in denen relevante Seiten im Vergleich zu irrelevanten Seiten vor dem Hintergrund einer bestimmten Aufgabenstellung abgerufen werden. Man nehme als Beispiel die Frage: „Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit in Deutschland die Windkraftbranche schnell ausgebaut werden kann?“ Sollten Probanden nun Seiten aufrufen, in denen die Sonnenenergie thematisiert wird, oder auf Seiten verweilen, die überhaupt keinen Bezug zu der Fragestellung haben, dann weicht diese Vorgehensweise schon sehr stark vom idealen Rezeptionsverlauf ab. Denn im Idealfall müssten die Probanden zunächst Seiten aufrufen, wo das Keyword „Wind“ in irgendeiner Form Erwähnung findet.

Ferner werden in den nachfolgenden Analysen aus Gründen der Übersichtlichkeit nur die absoluten Häufigkeiten erläutert. Neben der handlungsnahen Erhebung wurden auch Leseverständnistests eingesetzt. Dazu wurden zwei Arten der Wissensabfrage herangezogen: Multiple Choice und Mehrfachnennung. Bei Multiple-Choice-Fragen sind korrekte Antworten in einem Textabschnitt bzw. auf einem Knoten angesiedelt. Bei Mehrfachnennung-Fragen hingegen müssen die Antworten aus den Inhalten mehrerer Knoten zusammengesetzt werden. Daher setzen Mehrfachnennung-Fragen eine gezielte Navigation und Suche voraus. Und die gezielte Suche verlangt wiederum vom Lerner eine stärkere exekutive Kontrolle und Steuerung ab.

5.4 Untersuchungsablauf

Im Prätestbestand die Aufgabe darin, sich einen Überblick über das Thema zu verschaffen. Die Zeit von 30 Minuten reichte nicht zu einem vollständigen Lesen der Texte aus. Mit Hilfe der Zeitbegrenzung sollte ferner eine Resistenz gegenüber der Versuchung aufgebaut werden, alle Knoten aufzusuchen bzw. alle Inhalte der jeweils aufgesuchten Knoten zu lesen.

Die Arbeitsaktivität im Haupt- und Nachtest richtete sich nach demselben Muster wie soeben beschrieben. Im Haupt- und Nachtest sollte das Arbeits- und Testmaterial innerhalb einer begrenzten Zeit von 45 Minuten bearbeitet werden.

6. Ergebnisse

6.1 Metakognitiv-strategische Kompetenz

Nach Hypothese 1 soll das metakognitiv orientierte Strategietraining den Lernprozess positiv beeinflussen und zu einer Verbesserung des metakognitiven Lernverhaltens der Probanden der Experimentalgruppe im Vergleich zu einer Kontrollgruppe führen. Die Tabelle 1 enthält nach beiden Versuchsgruppen getrennt die einzelnen metakognitiven Lernaktivitäten, die sich aus einer Analyse, der aus den Logfiles gewonnenen Daten zur Häufigkeit von Seitenaufrufen, Verweildauer sowie Rezeptionsverläufe im Haupttest ergeben. Eine univariate Varianzanalyse zeigt signifikante Gruppenunterschiede besonders bei den Kategorien Informationszielspezifikation, $F(1, 44) = 9.74$, $p < .01$, $\eta^2 = .32$, und Informationsbewertung, $F(1, 44) = 2.89$, $p < .05$, $\eta^2 = .09$. Keine signifikanten Gruppenunterschiede konnten in Bezug auf die Kategorien Informationssuche und Informationsverarbeitung verzeichnet werden. Die Effektgröße für Informationssuche war $\eta^2 = .041$ und für Informationsverarbeitung $\eta^2 = .03$, was im Sinne von Cohen (1988) als eine geringe Effektgröße klassifiziert werden kann.

	EG(n = 23)		KG(n = 23)		F(1, 44) ⁵	η^2
	M	SD	M	SD		
Zielspezifikation	7.27	0.17	6.14	1.90	9.74**	0.32
Suche	1.9	1.08	2.35	1.41	1.69	0.041
Bewertung	9.52	4.28	7.73	3.12	2.89*	0.09
Verarbeitung	7.2	1.99	8.54	1.18	2.02	0.03

Tab. 1 – Metakognitive Kompetenz im Haupttest (EG und KG)

5 Einseitige Testung mittels univariater einfaktorieller Varianzanalyse. * $p < .05$, ** $p < .01$

Einen Monat nach dem Training ergibt eine univariate Varianzanalyse (vgl. Tabelle 2) nur noch einen signifikanten Gruppenunterschied bei der Kategorie Informationszielspezifikation, $F(1, 44) = 3.31$, $p < .05$, $\eta^2 = .07$. Im Vergleich zum Haupttest, wo von einer starken Effektgröße die Rede war, liegt im Nachtest für die Kategorie Informationszielspezifikation nur noch eine mittlere Effektgröße vor. Für alle anderen Kategorien – Suche ($\eta^2 = .02$), Bewertung ($\eta^2 = .01$) und Verarbeitung ($\eta^2 = .05$) – liegen schwache Effektgrößen vor.

	EG(n = 23)		KG(n = 23)		F(1, 44) ⁶ η^2	
	M	SD	M	SD		
Zielspezifikation	7.03	0.19	6.20	1.51	3.31*	0.07
Suche	2.36	0.51	3.01	2.02	1.02	0.02
Bewertung	7.13	3.5	7.50	2.91	1.96	0.01
Verarbeitung	6.27	2.27	7.65	2.47	2.17	0.05

Tab. 2 – Metakognitives Lernverhalten im Nachtest (EG und KG)

6.2 Lernperformanz

Laut Hypothese 2 soll ein metakognitiv orientiertes Strategietraining eine Verbesserung der Lernperformanz bewirken. Nach einem 10-stündigen Training konnte anhand einer univariaten Varianzanalyse ein signifikanter Gruppenunterschied $F(1, 44) = 4.58$, $p < .05$, $\eta^2 = .12$ in Bezug auf die Lernperformanz ermittelt werden.

6 Einseitige Testung mittels univariater einfaktorieller Varianzanalysen.* $p < .05$, ** $p < .01$

	EG(n = 23)		KG(n = 23)		F(1, 44) ⁷	η^2
	M	SD	M	SD		
Lernperformanz	73.00	14.91	66.55	5.41	4.58*	0.12

Tab. 3 – Lernperformanz im Haupttest (EG und KG)

Einen Monat nach dem Training lag laut univariater Varianzanalyse (vgl. Tabelle 4) für die Lernperformanz kein signifikanter Gruppenunterschied vor.

	EG(n = 23)		KG(n = 23)		F(1, 44) ⁸	η^2
	M	SD	M	SD		
Lernperformanz	75.27	26.95	62.31	6.33	3.00	0.001

Tab. 4 – Lernperformanz im Nachtest (EG und KG)

6.3 Zusammenhang zwischen metakognitiv-strategischer Kompetenz sowie Lernperformanz

Anhand der obigen Darstellungen ist festzuhalten, dass sich die Probanden erwartungsgemäß durch ein metakognitiv strategischeres Verhalten auszeichnen und bessere Lernerfolge erzielen konnten als dies bei der Kontrollgruppe der Fall gewesen ist. Daher stellt sich die Frage, inwieweit ein metakognitiv orientiertes Strategietraining das metakognitive Lernverhalten und den Lernerfolg in hypertextuellen Lernumgebungen signifikant und nachhaltig optimieren kann. Mithilfe eines t-Tests (zweiseitige Testung) für korrelierende Stichproben wurden Einzelvergleiche der Veränderungen innerhalb der EG vom Prä- zum Haupttest, Prä- zum Nachtest sowie Haupt- zum Nachtest ermittelt. Für die Kategorie Zielspezifikation konnte ein signifikanter Zusammenhang vom Prä- zum Haupttest $t(22) = 2.109$, $p <$

7 Einseitige Testung mittels univariater einfaktorieller Varianzanalyse. * $p < .05$, ** $p < .01$

8 Einseitige Testung mittels univariater einfaktorieller Varianzanalyse. * $p < .05$, ** $p < .01$

.05, $\eta^2 = .168$, Prä- zum Nachtest $t(22) = 3.7$, $p < .05$, $\eta^2 = .384$ sowie Haupt- zum Nachtest $t(22) = 1.71$, $p < .05$, $\eta^2 = .117$ festgestellt werden. Für die Kategorie Bewerten bestand ein signifikanter Zusammenhang vom Prä- zum Haupttest $t(22) = .379$, $p < .05$, $\eta^2 = .387$ sowie Prä- zum Nachtest $t(22) = 1.34$, $p < .05$, $\eta^2 = .075$. Auch für die Kategorie Verarbeitung lag ein signifikanter Zusammenhang nur vom Prä- zum Haupttest $t(22) = 2.799$, $p < .05$, $\eta^2 = .262$ sowie Prä- zum Nachtest $t(22) = 2.03$, $p < .05$, $\eta^2 = .157$ vor. Für die Kategorie Suche konnte kein signifikanter Zusammenhang ermittelt werden.

Anhand einer anschließenden Pearson-Korrelation wurden Einzelvergleiche des Zusammenhangs zwischen metakognitiv-strategischer Kompetenz sowie Lernperformanz innerhalb der EG vom Prätest, Haupttest und Nachtest ermittelt. Im Prätest korreliert nur die Kategorie Suche signifikant mit dem Lernerfolg ($r = .418$, $N = 23$, $p < .05$). Im Haupttest – nach einer 10-stündigen Interventionsmaßnahme – korrelieren die Kategorien Zielspezifikation ($r = .722$, $N = 23$, $p < .01$), Bewertung ($r = .553$, $N = 23$, $p < .01$) und Verarbeitung ($r = .661$, $N = 23$, $p < .05$) signifikant mit dem Lernerfolg. Einen Monat nach der Interventionsmaßnahme kann ein signifikanter Zusammenhang nur noch zwischen Zielspezifikation und Lernerfolg ($r = .144$, $N = 23$, $p < .05$) sowie Bewertung und Lernerfolg ($r = .085$, $N = 23$, $p < .05$) ermittelt werden.

	Lernerfolg		
	Prätest	Haupttest	Nachtest
Metakognitives Lernverhalten			
Zielspezifikation	-.454*	.722**	.144*
Suche	.418*	.275	.441
Bewertung	.158	.553**	.085*
Verarbeitung	-.565**	.661*	.271

Tab. 5 – Zusammenhang zwischen metakognitivem Lernverhalten und Lernerfolg ($N = 23$); Pearson-Korrelation, einseitige/zweiseitige Testung * $p < .05$, ** $p < .01$

Nun kann zu Recht die Vermutung aufgestellt werden, dass die Experimentalgruppe von Anfang an, und zwar vor der Durchführung der Interventionsmaßnahme, viel stärker war als die Kontrollgruppe. Um dieser Vermutung auf den Grund zu gehen, wurden die Probanden der EG, die schon vor der Teilnahme an der Interventionsmaßnahme stark waren, lokalisiert und aus der Analyse ausgeschlossen. Aufgrund der Werte aus dem Prätest konnten 2 Probanden ausgemacht werden, die sich durch besonders starke Regulationsaktivitäten und auch durch bessere Lernerfolge auszeichneten. Diese zwei Probanden wurden von der Analyse der Experimentalgruppe ausgeschlossen. Eine anschließende Spearman-Korrelation (zweiseitige Testung) konnte den Nachweis erbringen, dass die Probanden der EG tatsächlich von der Interventionsmaßnahme profitieren konnten. Denn für die Kategorie Zielspezifikation konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen Prä- und Haupttest $r_s = .843$, $N = 21$, $p < .05$ ($p = .028$), Prä- und Nachtest $r_s = .789$, $N = 21$, $p < .05$ ($p = .44$) und Haupt- und Nachtest $r_s = .285$, $N = 21$, $p < .05$ ($p = .49$) ermittelt werden. Für die Kategorie Bewerten bestand ein signifikanter Zusammenhang nur zwischen Prä- und Haupttest $r_s = .770$, $N = 21$, $p < .05$ ($p = .030$) sowie Prä- und Nachtest $r_s = .363$, $N = 21$, $p < .05$ ($p = .036$). Auch für die Kategorie Verarbeitung lag ein signifikanter Zusammenhang nur zwischen Prä- und Haupttest $r_s = .503$, $N = 21$, $p < .05$ ($p = .014$) vor.

Wie kann nun das Ausbleiben von Effekten besonders für die komplexere Kategorien Suche und Bearbeitung erklärt werden. Bereits Hassan et al. (2005) haben in ihrer Metaanalyse zur Effektivität von insgesamt 38 Strategieinterventionsstudien lediglich einen kurzfristigen signifikanten Effekt der Fördermaßnahmen feststellen können. Das Ausbleiben von Effektgrößen kann vor allem auf die Dauer der Interventionsmaßnahmen zurückgeführt werden, die sich in diesem Fall mit der mangelnden Möglichkeit erklären ließe, die Strategien ausreichend einzuüben und sie so zu automatisieren (Friedrich & Mandl, 1992). Damit liegt das Problem der Lerner nicht auf einem defizitären Strategiewissen, sondern ihr Problem muss im strategischen Handeln gesucht werden. Gerade weil die Regulation der jeweiligen Strategien nicht ausreichend gefördert worden sind, können

die vermittelten Strategien auch nicht spontan eingesetzt werden. Denn der spontane Einsatz von Lern- und Erinnerungsstrategien hängt vom verfügbaren Wissen über solche Strategien sowie deren effektive Regulation und Überwachung ab (Anderson, 2005; Hasselhorn, 1992; Vann & Abraham, 1990; Yamamori, Isoda, Hiromori, & Oxford, 2003).

7. Ergebnis und Ausblick

In der durchgeführten Studie konnte festgestellt werden, dass die EG im Vergleich zu der KG sowohl in Bezug auf Regulations- als auch in den Verarbeitungsaktivitäten insgesamt bessere Leistungen erbringt. Die Analyse zur Effektivität der Interventionsstudien ergab jedoch lediglich einen kurzfristig signifikanten Effekt der Fördermaßnahmen. Das Ausbleiben der erwünschten Effekte kann unter anderem auf die Dauer der Intervention zurückgeführt werden. Die Ursachen für die leistungsmindernde Wirksamkeit könnten aber auch Interferenzprozesse sein, bei der neu zu lernende, anforderungsadäquate Strategien mit den suboptimalen, aber dennoch funktionierenden Strategien interferieren.

Somit konnte aus empirischer Sicht die theoretisch attestierte Effektivität (meta-)kognitiver Fördermaßnahmen nur zum Teil nachgewiesen werden. Eine wichtige Konsequenz, die insgesamt aus der Arbeit gezogen werden kann, ist, dass sich durch relativ kurzfristige Interventionsmaßnahmen nur einfache metakognitive Strategien vermitteln lassen. Komplexe Strategien, die im Sinne einer exekutiven Kontrolle den situationsabhängigen Wechsel und die Kontrolle der eigenen Lernaktivitäten erfordern, sind kurzfristig schwer zu verändern. Und die Ergebnisse dieser Untersuchung spiegeln den derzeitigen Stand der Forschung wider, wonach die Frage der Nachhaltigkeit von Trainingsprogrammen nicht ganz geklärt ist.

Anmerkung

Wir danken Frau Nayere Jafarbegloo für die statistische Datenauswertung.

Literaturverzeichnis

- Anderson, N. J. (1991). Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing. *The Modern Language Journal*, 75, 460–472.
- Anderson, N. J. (2005). L2 Learning Strategies. In E. Hinkel (Hrsg.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (S. 757–772). Mahwah/N. J.: Erlbaum Associates.
- Artelt, C. et al. (2005). *Expertise Förderung von Lesekompetenz*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zugriff am 07.06.2009 über http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf
- Astleitner, H. (1997). *Lernen in Informationsnetzen. Theoretische Aspekte und empirische Analysen des Umgangs mit neuen Informationstechnologien aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive*. Frankfurt a. M.: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Beishuizen, J., Stoutjesdijk, E. & van Putten, K. (1994). Studying textbooks. Effects of learning styles, study task, and instruction. *Learning & Instruction*, 4, 151–174.
- Bannert, M. (2003). Effekte metakognitiver Lernhilfen auf den Wissenserwerb in vernetzten Lernumgebungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 13–25.
- Bannert, M. (2007). *Metakognition beim Lernen mit Hypermedien. Erfassung, Beschreibung und Vermittlung wirksamer metakognitiver Strategien und Regulationsaktivitäten*. Münster: Waxmann.
- Brown, A. L., Campione, J. C. & Day, J. D. (1981). Learning to Learn. On Training Students to Learn from Texts. *Educational Researcher*, 10(2), 14–21.
- Brunstein, A. & Krems, J. F. (2005). Einfluss des Bearbeitungsziels auf die Strategiewahl beim hypertextgestützten Lernen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 39–48.
- Chamot, A. U. (2005). Language Learning Strategy Instruction. Current Issues and Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112–130.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B. & Robbins, J. (1999). *The Learning Strategies Handbook*. White Plains/NY: Longman.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale/N. J.: L. Erlbaum Associates.

- Conklin, J. A. (1987). Hypertext. An introduction and survey. *IEEE Computer*, 20(9), 17–41.
- Foltz, P. W. (1996). Comprehension, coherence, and strategies in Hypertext and linear text. In J.-F. Rouet, J. J. Levonen, A. Dillon & R. J. Spiro (Hrsg.), *Hypertext and cognition* (S. 109–136). Hillsdale/N J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1992). Lern- und Denkstrategien: ein Problem-aufriß. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 3–54). Göttingen: Hogrefe.
- Gerdes, H. (2002). *Lernen mit Text und Hypertext* (2. Aufl.). Lengerich: Pabst Science.
- Gerjets, P. & Scheiter, K. (2003). Goal configurations and processing strategies as moderators between instructional design and cognitive load. Evidence from hypertext-based instruction. *Educational Psychologist*, 38, 33–41.
- Grenfell, M. & Harris, V. (1999). *Modern Languages and Learning Strategies. In Theory and Practice*. London: Routledge.
- Hager, W. (2000). Zur Wirksamkeit von Interventionsprogrammen. Allgemeine Kriterien der Wirksamkeit von Programmen in einzelnen Untersuchungen. In W. Hager, J.-L. L. Party & H. Brezig (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien. Ein Handbuch* (S. 153–168). Bern: Huber.
- Hassan, X., Macaro, E., Mason, D., Nye, G., Smith, P. & Vanderplank, R. (2005). Strategy training in language learning: a systematic review of available research. In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. Zugriff am 01.12.2008 über <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=gyGaSk7Q-6o%3D&tabid=296&mid=1147>
- Hasselhorn, M. (1992). Metakognition und Lernen. In G. Nold (Hrsg.), *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verste-hensstrukturen? Tübinger Beiträge zur Linguistik* (S. 35–65). Tübingen: Narr.
- Hasselhorn, M. (1995). Kognitive Trainings. Grundlagen, Begrifflichkeiten, Desiderate. In W. Hager (Hrsg.), *Programme zur Förderung des Denkens bei*

- Kindern. Konstruktion, Evaluation und Metaevaluation* (S. 41–85). Göttingen: Hogrefe.
- Hasselhorn, M. & Hager, W. (1998). Kognitive Trainings auf dem Prüfstand. Welche Komponenten charakterisieren erfolgreiche Fördermaßnahmen. In M. Beck (Hrsg.), *Evaluation als Maßnahme der Qualitätssicherung. Pädagogisch-psychologische Interventionen auf dem Prüfstand* (S. 85–98). Tübingen: Dgvt.
- Huber, O. (2003). *Hyper-Text-Linguistik TAH: ein textlinguistisches Analysemodell für Hypertexte; theoretisch und praktisch exemplifiziert am Problemfeld der typisierten Links von Hypertexten im World Wide Web*. (Dissertation). Ludwig-Maximilians-Universität, München. Zugriff am 27.01.2010 über http://edoc.ub.uni-muenchen.de/921/1/Huber_Oliver.pdf
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models. Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge/MA: Harvard University Press.
- Lin, X. & Lehman, J. D. (1999). Supporting Learning of Variable Control in a Computer-Based Biology Environment. Effects of Prompting College Students to Reflect on Their Own Thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 36, 837–858.
- Marchionini, G. (1990). Evaluating hypermedia-based learning. In D. H. Jonassen & H. Mandl (Hrsg.), *Designing hypermedia for learning* (S. 355–373). Berlin: Springer.
- Mayer, R. E. (2003). Elements of a science of e-learning. *Journal of Educational Computing Research*, 29, 297–313.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Boston/MA: Heinle.
- Richter, T. & Christmann, U. (2006). Lesekompetenz. Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (2. Aufl., S. 25–59). München: Juventa.
- Richter, T., Naumann, J., Brunner, M. & Christmann, U. (2005). Strategische Verarbeitung beim Lernen mit Text und Hypertext. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 5–22.

- Rosenshine, B., Meister, C. & Chapman, S. (1996). Teaching Students to Generate Questions. A Review of the Intervention Studies. *Review of Educational Research*, 66, 181–221.
- Rubin, J., Chamot, A. U., Harris, V. & Anderson, N. J. (2007). Intervening in the use of strategies. In A. D. Cohen & E. Macaro (Hrsg.), *Language learner strategies. Thirty years of research and practice. Oxford applied linguistics* (S. 141–161). Oxford: Oxford University Press.
- Schnotz, W. (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim: Beltz.
- Schnotz, W. & Bannert, M. (1999). Einflüsse der Visualisierungsform auf die Konstruktion mentaler Modelle beim Text- und Bildverstehen. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 46, 217–36.
- Schnotz, W. & Zink, T. (1997). Informationssuche und Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Hypertext. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 11, 95–108.
- Sitzmann, T. & Ely, K. (2010). Sometimes you need a reminder. The effects of prompting self-regulation on regulatory processes, learning, and attrition. *The Journal of Applied Psychology*, 95, 132–144.
- Sohrabi, P. (2012). *Strategisches Lesen lernen für die Rezeption fremdsprachiger Hypertextstrukturen*. Tübingen: Narr.
- Unz, D. (2000). *Lernen mit Hypertext. Informationssuche und Navigation*. Münster: Waxman.
- Vann, R. J. & Abraham, R. G. (1990). Strategies of Unsuccessful Language Learners. *TESOL Quarterly*, 24, 177–198.
- Vollmeyer, R. & Burns, B. D. (2002). Goal specificity and learning with a hypermedia program. *Experimental Psychology*, 49, 98–108.
- Weinert, F. E. (1984). Metakognition und Motivation als Determinanten der Lerneffektivität. Einführung und Überblick. In F. E. Weinert, R. Kluwe & A. L. Brown (Hrsg.), *Metakognition, Motivation und Lernen* (S. 9–23). Stuttgart: Kohlhammer.
- Yamamori, K., Isoda, T., Hiromori, T. & Oxford, R. L. (2003). Using cluster analysis to uncover L2 learner differences in strategy use, will to learn, and achievement over time. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41, 381–409.

Der Einsatz grammatischer Metaphern am Beispiel der Passivkonstruktion¹

Ferran Suñer – Université catholique de Louvain, Belgien

Abstract

In den letzten Jahren haben die Erkenntnisse aus kognitiv ausgerichteten Nachbardisziplinen wie der Psycholinguistik und der kognitiven Linguistik zunehmend an Bedeutung in der Sprachlehrforschung gewonnen und einen Paradigmenwechsel in der Sprachvermittlung eingeleitet. Vor diesem Hintergrund skizziert der vorliegende Beitrag am Beispiel des Passivs die Grundlagen eines kognitionslinguistisch basierten Ansatzes zur multimedialen Grammatikvermittlung in der Zweit- und Fremdsprache Deutsch, der bildliches Denken und Metaphorisierung produktiv für die Konzipierung von Grammatikanimationen nutzt. Zu diesem Zweck werden sogenannte grammatische Metaphern verwendet, die die konzeptuelle Motiviertheit von Grammatik anhand von konkreten Alltagssituationen transparent machen und daher den Lernern einen leichteren konzeptuellen Zugang zur Grammatik bieten.

1. Einführung

Oft wird im Rahmen von Fortbildungslehrgängen die Frage gestellt, wie Grammatik aus didaktischer Sicht im Unterricht behandelt werden kann, damit sie leichter „zu verdauen“ ist und sich in den Köpfen der Lerner festigen kann. Farbliche Markierungen, fliegende Sätze, unterhaltsame Figuren und etliche didaktische Mittel werden in der Praxis oft intuitiv eingesetzt in der Hoffnung, den gewünschten Lernmehrwert zu erzielen. Da

1 An dieser Stelle möchte ich Janina Reher für ihr konstruktives Feedback sowie ihre Kommentare zum besseren Verständnis des Textes ganz herzlich danken. Alle verbleibenden Fehler sind dem Autor zuzuschreiben.

diese Mittel oft nicht kognitiv verankert sind, können sie nur in den wenigsten Fällen zu positiven Erinnerungseffekten führen, wobei diese dann nur kurzlebig sind und daher keine Spuren in den Wissensstrukturen der Lerner hinterlassen. Bei näherer Betrachtung dieser Mittel stellt sich heraus, dass ihr didaktisch-methodischer Effekt ein oberflächlicher ist, da der zugrundeliegende Erklärungsansatz unabhängig von der Methode gleich bleibt: Grammatik wird als ein arbiträres System aufgefasst, das lediglich aus strukturell-formeller Sicht beschrieben und daher auch vermittelt werden kann (vgl. Roche, 2014). Grammatik wird den Lernern also als ein logisches Spiel losgelöst von Bedeutung präsentiert, das aber eine beträchtliche Anzahl von Ausnahmen enthält und daher nur teilweise durch Regeln erklärt werden kann. Das erweist sich vor allem dann als problematisch, wenn es darum geht, mit zunehmendem Spracherwerb das grammatische Wissen weiter zu elaborieren (vgl. Scheller, 2008). Erst dann stoßen die Lerner an die Grenzen dieser Erklärungsansätze, da die gelernten Regeln und Gesetzmäßigkeiten bereits behandelter Grammatikbereiche kaum mit neuem Grammatikwissen vereinbar sind. Vor diesem Hintergrund erscheint es jenseits von methodischen Fragen notwendig, darüber nachzudenken, wie nachvollziehbare Erklärungsansätze formuliert und darauf basierend sinnvolle Materialien für die Grammatikvermittlung erstellt werden können. Zu diesem Zweck wird in den folgenden Abschnitten vorgestellt, welche Neuerungen sich aus den Erkenntnissen kognitionslinguistischer Forschung für die Grammatikvermittlung ergeben und wie diese sich in konkrete Materialien – hier in Form von Animationen – umsetzen lassen. Dabei wird vor allem darauf eingegangen, wie viel Metaphorisierung und bildliches Denken in der Grammatik enthalten ist und wie das als didaktische Brücke zur Veranschaulichung von Grammatikprinzipien genutzt werden kann. Der Beitrag fokussiert bewusst auf die Konzipierung von Grammatikanimationen, liefert aber auch Ideen für den Einsatz der Grammatikanimationen im Unterricht.

2. Grundlagen einer kognitiv ausgerichteten Sprachdidaktik

In den Nachbardisziplinen gewonnene Einsichten haben in den vergangenen Jahren die Sprachlehrforschung zunehmend beeinflusst und auch die Sprachvermittlung entscheidend geprägt (vgl. Roche, 2012; Suñer, 2013). Aspekte wie die Struktur und der Erwerb des mehrsprachigen Lexikons, die Metaphorisierung, die Entstehung und Veränderung mentaler Modelle usw. sind in den Vordergrund gerückt und wurden von der sogenannten kognitiven Sprachdidaktik für die Unterrichtspraxis systematisiert und nutzbar gemacht (vgl. Roche & Suñer, 2014). In diesem Zusammenhang erweisen sich vor allem die Erkenntnisse aus der kognitiven Linguistik als sehr fruchtbar, die in den letzten 30 Jahren die enge Verbindung zwischen Sprache, allgemeiner Kognition, Wahrnehmung und körperlichen Erfahrungen erfolgreich zeigen konnte (vgl. Evans & Green, 2006; Langacker, 2008a; Talmy, 2000). Was die Grammatik angeht, so hat die kognitive Linguistik vor allem durch zwei – in vieler Hinsicht provokante – Thesen zu einer substanziellen Veränderung des Verständnisses von Grammatik und Grammatikvermittlung geführt: Erstens hat Grammatik eine Bedeutung genauso wie das Lexikon und zweitens funktioniert Grammatik nach allgemeinen kognitiven Prinzipien wie Analogiebildung, bildliches Denken, Metaphorisierung, Perspektivierung etc. (vgl. Lakoff & Johnson, 1980; Langacker, 2008a, 2008b; Talmy, 2000). Langacker (2008b) hebt die im Unterricht oft praktizierte Trennung zwischen Grammatik und Lexikon auf und beschreibt Grammatik und Lexikon als ein Kontinuum von symbolischen Strukturen (auch Konstruktionen genannt, vgl. Croft, 2007) mit einer Form- und einer Bedeutungsseite. Nach Croft (2007, S. 472) beinhaltet die Formseite einer solchen symbolischen Struktur phonologische, morphologische und syntaktische Informationen, während die Bedeutungsseite semantische, pragmatische und diskursive Aspekte enthält. Daraus ergibt sich also, dass sowohl die Grammatik als auch das Lexikon eine Bedeutung besitzen, wobei die Bedeutung von Grammatik in der Regel abstrakter, weniger spezifisch und oft komplexer ist (vgl. Langacker, 2008b; Meex & Mortelmans, 2002). Andere Autoren wie Talmy beschreiben die unterschied-

liche Art der Bedeutung von Grammatik und Lexikon jeweils als die konzeptuelle Struktur und den konzeptuellen Inhalt der Sprache (vgl. Talmy, 2000, S. 21 f.). Das heißt, Grammatik bietet verschiedene Möglichkeiten, den konzeptuellen Inhalt auf eine bestimmte Weise zu strukturieren und zu organisieren (vgl. Meex & Mortelmans, 2002; Scheller, 2009). Aus diesen Ausführungen ist zu schließen, dass Grammatik aus kognitionslinguistischer Perspektive kein logisches, bedeutungsloses Regelwerk ist, sondern ein konzeptuell motiviertes System darstellt. Genauso wie beim Wortschatz geht es bei der Grammatik also um Bedeutungsvermittlung.

Die Grammatik organisiert sich laut Langacker (2008a) nach Prinzipien der allgemeinen Kognition und Wahrnehmung und ist daher auch durch diese Prinzipien erklär- und vermittelbar. Unter anderem nutzt die Grammatik körperliche Erfahrungen als konzeptuelle Basis, die wir aus unserem Umgang mit der Umwelt kennen (vgl. Bildschemata nach Oakley, 2007). So lassen sich zum Beispiel die Kasus bei den Wechselpräpositionen in Anlehnung an Roche und Webber (1996; vgl. auch Scheller, 2009) durch das Prinzip der Grenzüberschreitung erklären, wobei die Überschreitung der imaginären Grenze eines Zielbereichs durch das Subjekt den Akkusativ (*Das Motorrad fährt auf die Straße*) und das Nichtverlassen des Zielbereichs den Dativ verlangt (*Das Motorrad fährt auf der Straße*). Aber selbst Funktionen wie Subjekt und Objekt lassen sich nach Langacker (2008a) unter Rückgriff auf das Figur-Grund-Prinzip aus der Gestalttheorie (vgl. Wertheimer, 1967) beschreiben. Nach dem Figur-Grund-Prinzip nehmen wir immer ein Element in einer Szene als vordergründiges Element wahr und stellen alle anderen Elemente in den Hintergrund. Diese semantisch-funktionale Beschreibung des Subjekts erlaubt eine nachvollziehbare Erklärung darüber, wie durch unterschiedliche sprachliche Realisierungen die Elemente einer Szene unterschiedlich fokussiert werden können. Die folgenden Beispiele aus Talmy (2008, S. 36) zeigen, wie die Kombination verschiedener Sprachmittel wie die Kasus, die Genera Verbi (Passiv und Aktiv) und die Pronominalisierung eine unterschiedliche Fokussierung beziehungsweise Salienz der Elemente in der Szene bewirken kann:

1. Der Kelch ging langsam am Festtisch herum.
2. Der Kelch wurde langsam am Festtisch herumgereicht.
3. Der Kelch wurde langsam von ihnen am Festtisch herumgereicht.
4. Sie reichten langsam den Kelch am Festtisch herum.
5. Die Gäste reichten langsam den Kelch am Festtisch herum.

Bei Satz 1 ist *der Kelch* durch seine Realisierung als Subjekt und die Verwendung eines intransitiven Verbs das salienteste Element im Satz. Bei Satz 2 ist *der Kelch* immer noch das salienteste Element, obwohl die Verwendung eines transitiven Verbs im Passiv ein weiteres Element (das Agens) in der Szene impliziert, das allerdings nicht genannt wird. Im Satz 3 wird zum ersten Mal das Agens explizit genannt, wodurch es etwas mehr Aufmerksamkeit auf sich zieht als bei Satz 2. Bei Satz 4 erfolgt eine deutliche Verlagerung der Salienz der Elemente im Satz durch die Verwendung des Aktivs: Während das aktive Subjekt *sie* zum wichtigsten Element wird und daher die meiste Aufmerksamkeit auf sich zieht, nimmt *der Kelch* eine nebengeordnete Rolle ein. Schließlich erlangt das Subjekt im Satz 5 durch direkte Nennung (*die Gäste*) eine noch höhere Salienz, da Elemente aus einer offenen Wortklasse (zum Beispiel Substantive) salienter sind als Elemente aus einer geschlossenen Wortklasse (zum Beispiel Pronomen) (vgl. Talmy, 2008).

All diese Prinzipien allgemeiner Kognition begründen zwar die Organisation konzeptuellen Inhalts und sind daher auch für eine erfolgreiche Kommunikation ausschlaggebend, bleiben jedoch den Sprechern oft verborgen und undurchsichtig, da sie in der Regel auf den Inhalt fokussiert sind (vgl. Langacker, 2000). Vor allem in Vermittlungskontexten mit einer großen Transferdifferenz (vgl. Roche & Suñer, 2014) zwischen dem konzeptuellen System der Lerner und dem zu erlernenden konzeptuellen System der Zielsprache lohnt es sich, sich auf Erklärungsprinzipien zu stützen, die jedem Lerner durch seine körperlichen Erfahrungen mit der Umwelt bereits bekannt sind. Die bisherige empirische Befundlage zum Mehrwert solcher kognitionslinguistischen Erklärungsprinzipien ist zwar sehr dünn, konnte jedoch positive Effekte überzeugend nachweisen. So

testete Scheller (2009; vgl. Roche & Scheller, 2008) im Rahmen einer groß angelegten empirischen Studie die Effizienz von Grammatikanimationen, die das Prinzip der Grenzüberschreitung zur Erklärung der Kasuswahl bei Wechselpräpositionen nutzten. Die Ergebnisse zeigen, dass erst die Kombination eines kognitionslinguistischen Ansatzes mit einer animierten Darstellung nach den Prinzipien des multimedialen Lernens (Mayer, 2009; Schnotz, 2005) zu signifikant besseren Lernergebnissen führte. Die Autorin erklärte diesen kombinierten Effekt dadurch, dass sich Animationen im Gegensatz zu statischen Bildern für die Darstellung der dynamischen Aspekte des kognitionslinguistischen Erklärungsansatzes (Positionswechsel, Grenzüberschreitung) besonders gut eignen. In einer Folgestudie konnte Grass (2013) anhand eines Verfahrens zur Messung qualitativer kognitiver Veränderungen (vgl. Ifenthaler, 2010) zeigen, dass der Einsatz der Grammatikanimationen aus der Studie von Scheller (2009) die anfängliche Konfusion der Lerner bezüglich der Kasuswahl bei Wechselpräpositionen erheblich reduziert und die Bildung mentaler Modelle unterstützt.

Vor dem Hintergrund dieser vielversprechenden empirischen Ergebnisse soll im Folgenden gezeigt werden, wie Aktiv und Passiv jenseits der klassischen, vorwiegend syntaxorientierten Transformationsregeln auch anhand solcher Prinzipien allgemeiner Wahrnehmung und Kognition beschrieben und vermittelt werden können.

3. Aktiv und Passiv²: eine kognitionslinguistische Analyse³

Im Folgenden werden Aktiv und Passiv nach Langacker (2000, 2008a) und Arnett (2004) anhand folgender zwei Parameter beschrieben: Profil/Basis und Figur/Grund. Bei der Unterscheidung Profil/Basis geht Langacker auf Erkenntnisse der allgemeinen kognitiven Psychologie zurück, nach denen wir stets eine kognitive Domäne (die sogenannte Basis) evozieren, um innerhalb deren Struktur die Bedeutung bestimmter Teile (das Profil) zu konstruieren. So kann zum Beispiel ein *Lenkrad* nur als solches verstanden werden, weil die Bedeutung eines *Autos* als Basis evoziert wird. In der Grammatik ist diese Profil/Basis-Beziehung weniger offensichtlich, aber dennoch kognitiv nachvollziehbar. Als Basis für die Grammatik werden die sogenannten konzeptuellen Archetypen verwendet, die sich unter anderem aus körperlichen Erfahrungen (zum Beispiel Bewegung von Objekten, Ausübung von Kraft, sich verändernde Objekte etc.) als rekurrente Muster ableiten lassen (vgl. Langacker, 2000, S. 24; vgl. auch Oakley, 2007). Im Falle des Passivs bildet eine Kombination verschiedener konzeptueller Archetypen die Basis für Passiv und Aktiv, die Langacker (2004, 2008a) als Aktionskette bezeichnet. Eine Aktionskette ist nichts anderes als die Vorstellung eines Objektes (das Agens), das über ein weiteres Objekt (das Instrument) Energie auf ein drittes Objekt (das Patiens) ausübt und eine entsprechende Zustandsveränderung bewirkt. Die Interaktion der verschiedenen Rollen (Agens, Instrument und Patiens) innerhalb der Aktionskette kann in Anlehnung an Langacker (2004, S. 69) wie folgt dargestellt werden:

2 Im vorliegenden Beitrag werden ausschließlich das Vorgangspassiv und das Zustandspassiv berücksichtigt. Dabei wird jedoch nicht auf die Frage eingegangen, ob das Zustandspassiv (*sein* + *Partizip II*) als Verbalkonstruktion (*Genus Verbi*) oder als Prädikativ- beziehungsweise Kopula-Adjektiv-Konstruktion zu kategorisieren ist (vgl. dazu Maienborn, 2011; Nicolay, 2007; Rapp, 1997). Ausschlaggebend für die Berücksichtigung des Zustandspassivs im Kontext des vorliegenden Erklärungsansatzes ist die Tatsache, dass das Zustandspassiv als eigenständige Konstruktion neben Aktiv und Vorgangspassiv eine weitere Fokussierung transitivischer Szenen ermöglicht (vgl. Arnett, 2004).

3 Teile dieses Kapitel basieren auf Suñer (2013) und Roche & Suñer (2014).

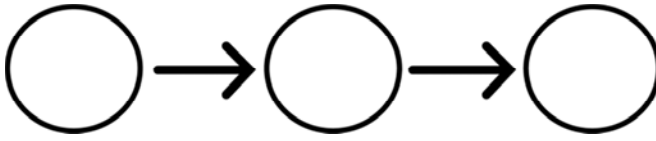


Abb. 1 – Aktionskette als konzeptuelle Basis von Aktiv und Passiv

Langacker (2004, S. 68) differenziert mindestens drei Kategorien von Zustandsveränderungen beim Patiens: 1. *caused motion* (zum Beispiel: *Das Kind rollte den Ball*), 2. *caused change of state* (zum Beispiel: *Er zerbrach die Vase*) und 3. *caused experience* (zum Beispiel: *Der Hund weckte die Nachbarn auf*). In diesem Zusammenhang werden Passiv und Aktiv nach Langacker (2008a) als zwei unterschiedliche Realisierungen oder Profile dieser Basis beschrieben, und zwar legen das Aktiv und das Passiv den Fokus auf zwei unterschiedliche Rollen dieser Aktionskette. Während beim Aktiv das Agens als Energiequelle im Vordergrund steht, bewirkt das Passiv eine Fokussierung auf das Patiens und auf seine Zustandsveränderung. Im Umkehrschluss heißt das, dass wir uns mit der Wahl von Aktiv oder Passiv stets für eine bestimmte Konzeptualisierung der Welt entscheiden, indem wir analog zum Figur-Grund-Prinzip (vgl. Wertheimer, 1967) einen bestimmten Partizipanten in den Vordergrund stellen. Im Deutschen ist durch das Zustandspassiv eine weitere Differenzierung möglich, nämlich die Fokussierung des Nachzustands des Patiens nach der Zustandsveränderung (vgl. Arnett, 2004, S. 50). Der Satz *Dein Cabrio ist bereits repariert* setzt zwar einen Vorgang des Reparierens durch ein Agens (und ein Instrument) voraus, im Vordergrund steht jedoch das Resultat dieses Vorgangs und nicht der Vorgang selbst. Diese Nuancierung in der Szene der Aktionskette erfordert die Feindifferenzierung zwischen einem Anfangszustand des Patiens (Zustand A) und einem End- beziehungsweise Nachzustand (Zustand B) als Resultat der Zustandsveränderung. Die folgenden Darstellungen zeigen, wie die unterschiedlichen Fokussierungen von Aktiv- und Passiv-Sätzen in die bereits illustrierte Aktionskette integriert werden können (Roche & Suñer 2014, S. 130):

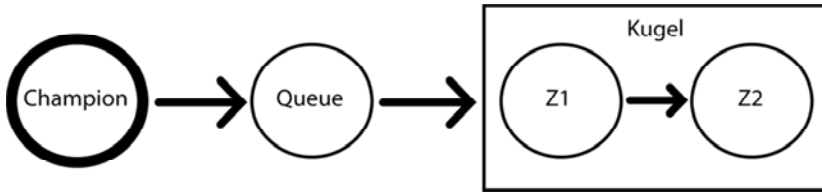


Abb. 2 – Der Champion spielt die Kugel mit dem Queue.

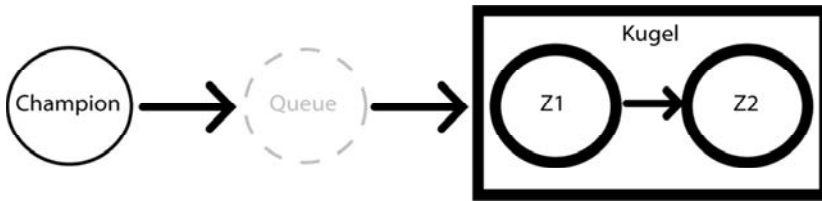


Abb. 3 –Die Kugel wird von dem Champion gespielt.

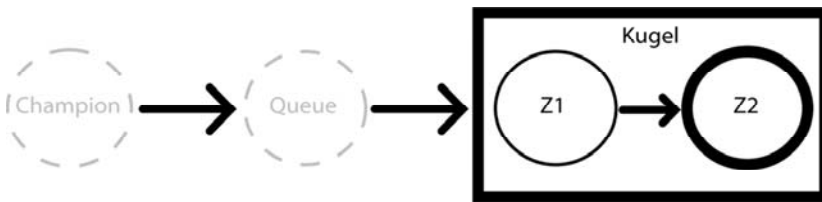


Abb. 4 –Die Kugel ist gespielt.

Beim ersten Satz (Abb. 2) wird das Agens beziehungsweise der Auslöser des Energietransfers (fett hervorgehoben) durch die Verwendung des Aktivs fokussiert. Die anderen Partizipanten werden zwar auch erwähnt, spielen aber in dieser konkreten Realisierung eine nachgeordnete Rolle. Im zweiten Satz (Abb. 3) wird der Fokus durch die Verwendung des Vorgangspassivs vom Agens auf das Patiens (fett hervorgehoben) verlagert. Dabei treten die anderen Partizipanten der Szene in den Hintergrund (*der Champion*) oder sind nur implizit hinzugedacht und daher graphisch heller dargestellt (*mit dem Queue*). Schließlich wird mit dem Zustandspassiv (Abb. 4) nur der Endzustand des Patiens nach der Zustandsveränderung fokussiert. Die anderen Partizipanten und die Zustandsveränderung werden zwar nicht erwähnt, sind jedoch durch die Verwendung des Zustandspassivs (und vor

allem durch das Partizip) implizit vorhanden. Eine solche bildhafte Darstellung des Passivs nutzt zwar kognitionslinguistisch begründete Erklärungsprinzipien, bietet jedoch den Lernern keinen leichten konzeptuellen Zugang, da die verwendeten Darstellungsmittel einen zu hohen Abstraktionsgrad haben und daher nur schwer zugänglich sind. Die Umsetzung dieser grammatischen Prinzipien in Form von lernerfreundlichen Animationen soll im folgenden Abschnitt besprochen werden.

4. Grammatische Metaphern zum Aktiv und Passiv⁴

Möchte man diese kognitionslinguistischen Prinzipien dem Lerner durch konkretere Darstellungen näher bringen, so erweisen sich das Billard-Spiel (vgl. *billiard model* bei Langacker, 2008a) und der Scheinwerfer (vgl. *spotlight of primary focal prominence* bei Langacker, 2004, S. 80) als didaktische Brücken jeweils für die Veranschaulichung der Aktionskette und der Fokussierung der Elemente im Satz als besonders geeignet (ausführlicher vgl. Suñer, 2013). Das Billard-Spiel stellt eine dem Lerner bekannte Situation dar, die die Aktionskette als konzeptuelle Basis des Passivs transparent macht: Der Billard-Spieler (Agens) transferiert über den Queue (Instrument) Energie auf die Kugel (Patiens), was die Zustandsveränderung der Kugel bewirkt (vgl. Langacker, 2000). Der Lerner kann sich anhand dieser konkreten Situation die Interaktion der verschiedenen Partizipanten in der Szene bildhaft vor Augen führen, ohne auf die abstrakten Regeln zur Ableitung des Passivs aus dem Aktiv zurückgreifen zu müssen. Zusätzlich wird durch die Nutzung eines Scheinwerfers kenntlich gemacht, welche Partizipanten Aktiv und Passiv jeweils durch ihre unterschiedlichen Figur-Grund-Konstellationen in den Vordergrund stellen. Diese didaktischen Brücken basieren auf Prozessen der Metaphorisierung, indem sie konkrete Erfahrungen auf die etwas abstraktere kognitive Domäne der Grammatik übertragen (vgl. Roche, 2012). Somit wird den Lernern die konzeptuelle Motiviertheit der Grammatik

4 Teile dieses Kapitel basieren auf Suñer (2013) und Roche & Suñer (2014).

zugänglicher gemacht als mit einer rein kognitionslinguistischen Darstellung der Aktionskette. Roche (2013; vgl. auch Roche & Suñer, 2014 und Suñer, 2013) nennt diese didaktischen Brücken grammatische Metaphern. Die folgenden Skizzen zeigen die Umsetzung dieser grammatischen Metaphern in Form von Animationen (Roche & Suñer 2014, S. 134):



Abb. 5 – Grammatikanimation zum Aktiv



Abb. 6 – Grammatikanimation zum Vorgangspassiv



Abb. 7 – Grammatikanimation zum Zustandspassiv

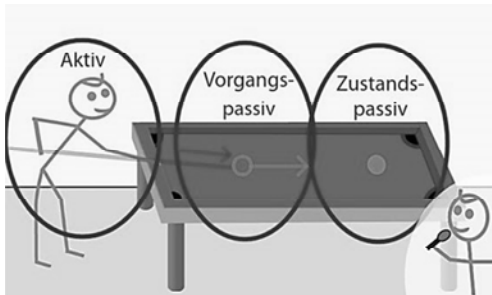


Abb. 8 – Grammatikanimation zur Integration von Aktiv und Passiv

Abbildung 5 zeigt die Fokussierung auf das Agens durch die Verwendung des Aktivs. Abbildung 6 verlagert den Fokus vom Agens auf das Patiens und betont durch die Pfeile die Zustandsveränderung, die durch die Energieübertragung bewirkt wird. In diesem Fall wird das Instrument heller dargestellt, denn es ist zwar an der Energieübertragung beteiligt, wird aber als Teil der Basis nicht im Satz profiliert. Abbildung 7 fokussiert auf den Nachzustand des Patiens, wobei hier weder das Agens noch das Instrument erwähnt werden und beide daher heller dargestellt sind. Abbildung 8 trägt Aktiv, Vorgangspassiv und Zustandspassiv zusammen und präsentiert sie als unterschiedliche Konzeptualisierungen derselben Szene. Damit soll erreicht werden, dass der Lerner eine integrierte mentale Repräsentation der

drei Formen (Abb. 5–7) bildet. Die hier dargestellten Prinzipien lassen sich dann als konzeptuelle Basis von Aktiv und Passiv ebenfalls auf weitere Szenen übertragen, in denen die Zustandsveränderung des Patiens etwas abstrakter ist, wie zum Beispiel beim Satz *Der Hund weckt die Nachbarn auf/Die Nachbarn werden vom Hund aufgeweckt*.

Nachdem die konzeptionellen Aspekte der Grammatikanimationen besprochen wurden, soll zum Schluss auf Aspekte der Arbeit mit den Grammatikanimationen eingegangen werden. In Anlehnung an Scheller (2012, S. 8) können die Animationen zum Aktiv/Passiv im Unterricht in folgenden Schritten behandelt werden:

1. Aktivierung und Orientierung: Zu Beginn der Unterrichtseinheit soll relevantes Vorwissen zum Thema Aktiv/Passiv aktiviert werden (zum Beispiel durch Wiederholung von Partizipien). Danach soll die Reflexion der Lerner angeregt werden, indem nach der Präsentation der ersten Animation Fragen gestellt werden, wie zum Beispiel *Worin liegt der Unterschied zwischen dem ersten und dem zweiten Satz? oder Was könnte der Scheinwerfer in den Animationen bedeuten?*
2. Systematisierung: Am Beispiel der bereits gezeigten Animationen werden nun die Kernpunkte des Erklärungsansatzes zum Aktiv und Passiv vorgestellt, indem auf die Rolle des Scheinwerfers eingegangen wird.
3. Exploration: In dieser Phase sehen sich die Lerner weitere Animationen an und entscheiden, welche Animation zu welchem Satz passt. In einem nächsten Schritt kann der Lerner selbst die Szene konstruieren: Über entsprechende Buttons wählt er die Elemente selbst aus, die in der Szene vorkommen sollen (durch Ein- und Ausblenden) und anschließend setzt er den Scheinwerfer auf einen der ausgewählten Partizipanten. Durch das Abspielen der selbst konstruierten Situationen können die Lerner schließlich ihre Vorstellungen überprüfen beziehungsweise revidieren. Damit soll erreicht werden, dass die Lerner sich stärker in den Prozess der Konzeptualisierung der Szene einbringen und ihren Lernerfolg an

den Handlungen selbst erproben können (vgl. Handlungsprinzip bei Roche, Reher, & Simic, 2012).

4. Festigung: Schließlich können die Lerner durch zusätzliche Aufgaben die Gestaltung weiterer Szenen anhand der dargestellten Prinzipien von Aktiv und Passiv üben und/oder sich die Erklärung des Aktivs/Passivs nochmals vor Augen führen.

5. Ausblick

Dieser Beitrag zeigt am Beispiel der Passivvermittlung, wie sich kognitions-linguistisch begründete Erklärungsansätze mit Hilfe von didaktischen Brücken in Form von Grammatikanimationen umsetzen lassen. Diese bildhaften Darstellungen docken durch die Nutzung körperlicher Erfahrungen und Prinzipien allgemeiner menschlicher Wahrnehmung an die Welt des Lernalters an und bieten daher einen leichten konzeptuellen Zugang zur Grammatik (vgl. Roche, 2012). Die Konkretheit der grammatischen Metaphern erlaubt außerdem die mentale Simulation von sprachlichen Aspekten (vgl. Bergen & Wheeler, 2010), die sonst im traditionellen Sprachunterricht als abstrakt und damit als wenig nachvollziehbare Strukturen präsentiert werden. Wie den bisherigen Studien zu entnehmen ist, führt dieser qualitativ neue Weg der Grammatikvermittlung nicht nur zu nachhaltig besseren Lernleistungen, sondern steigert die Motivation der Lerner sowie deren Interesse an Grammatik beträchtlich (vgl. Scheller, 2009). Ob nun die Passivvermittlung anhand von Grammatikanimationen mit einem didaktischen Mehrwert verbunden ist, muss noch empirisch überprüft werden.

Literaturverzeichnis

- Arnett, C. (2004). *A Cognitive Approach to the Semantics of the German Passive*. New York: Edwin Mellen Press.
- Bergen, B. & Wheeler, K. (2010). Grammatical aspect and mental simulation. *Brain & Language*, 112, 150–158.
- Croft, W. (2007). Construction Grammar. In D. Geeraerts & H. Cuyckens (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (S. 463–508). Oxford: Oxford University Press.
- Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Mahwah/N. J: Erlbaum.
- Grass, A. (2013). Zur Veränderung mentaler Modelle beim Lernen mit Grammatikanimationen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 18(1), 62–71.
- Ifenthaler, D. (2010). Relational, structural and semantic analysis of graphical representations and concept maps. *Educational Technology Research and Development*, 58, 81–97.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we Live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar: Bd 1. Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2000). *Grammar and Conceptualization*. Berlin: de Gruyter.
- Langacker, R. W. (2004). Grammar as image. The case of voice. In B. Lewandowska-Tomaszczyk & A. Kwiatkowska (Hrsg.), *Imagery in Language. Festschrift in Honour of Professor Ronald W. Langacker* (S. 63–114). Frankfurt a. M.: Lang.
- Langacker, R. W. (2008a). *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Langacker, R. W. (2008b). Cognitive grammar as a basis for language construction. In P. Robinson & N. C. Ellis (Hrsg.), *Handbook of Cognitive*

- Linguistics and Second Language Acquisition* (S. 66–88). New York: Routledge.
- Maienborn, C. (2011). Strukturausbau am Rande der Wörter: adverbiale Modifikatoren beim Zustandspassiv. In S. Engelberg, A. Holler & K. Proost (Hrsg.), *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik* (S. 317–344). Berlin: de Gruyter.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Meex, B. & Mortelmans, T. (2002). Grammatik und Kognition. Deutsch anders gedacht. *Germanistische Mitteilungen*, 56, 48–66.
- Nicolay, N. (2007). *Aktionsarten im Deutschen. Prozessualität und Stativität*. Tübingen: Niemeyer.
- Oakley, T. (2007). Image schemas. In D. Geeraerts & H. Cuyckens (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (S. 214–235). Oxford: Oxford University Press.
- Rapp, I. (1997). *Partizipien und semantische Struktur. Zu passivischen Konstruktionen mit dem 3. Status*. Tübingen: Stauffenburg.
- Roche, J. (2012). Zum überfälligen Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik. In A. Birk & C. Buffagni (Hrsg.), *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht* (S. 33–52). Münster: Waxmann.
- Roche, J. (2013). *Mehrsprachigkeitstheorie – Erwerb, Kognition, Transkulturation, Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Roche, J. (2014). Language Acquisition and Pedagogy. In J. Littlemore & J. Taylor (Hrsg.), *Companion to Cognitive Linguistics* (S. 325–351). London: Continuum.
- Roche, J., Reher, J. & Simic, M. (2012). *Focus on Handlung. Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie*. Münster: LIT.
- Roche, J. & Suñer, F. (2014). Kognition und Grammatik. Ein kognitionswissenschaftlicher Ansatz zur Grammatikvermittlung am Beispiel der Grammatikanimationen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(2), 119–145.
- Roche, J. & Webber, M. (1996). *Mini-Grammatik. Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.

- Roche, J. & Scheller, J. (2008). Grammar animations and cognitive theory of multimedia learning. In: B. Barber & F. Zhang (Hrsg.), *Handbook of Research on Computer Enhanced Language Acquisition and Learning* (S. 205–219). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Scheller, J. (2008). Grammatik, Kognition und Imagination. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 13(2). Zugriff am 01.09.2014 über <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-2/beitrag/Scheller1.htm>
- Scheller, J. (2009). *Animationen in der Grammatikvermittlung. Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselprepositionen*. Berlin: LIT.
- Scheller, J. (2012). Digitale Grammatikvermittlung und interkulturelles Lernen. In J. Roche (Hrsg.), *LIFE. 5. Ergänzungslieferung der LIFE-Materialien*. München: BMW Group.
- Schnotz, W. (2005). An integrated model of text and picture comprehension. In R. E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (S. 49–70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Suñer, F. (2013). Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in der Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 18(1), 4–20. Zugriff am 01.09.2014 über http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Suner_Munoz.pdf
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics*. Cambridge: MIT Press.
- Talmy, L. (2008). Aspects on Language Attention. In P. Robinson & N. C. Ellis (Hrsg.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (S. 27–38). New York: Routledge.
- Tyler, A. (2008). Cognitive linguistics and second language instruction. In P. Robinson & N. C. Ellis (Hrsg.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (S. 456–488). New York: Routledge.
- Wertheimer, M. (1967). *Drei Abhandlungen zur Gestalttheorie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Sektion A3
Habitus, Motivation und Einstellung

Sektionsleitung:
Beate Baumann

Einleitung

Beate Baumann – Universität Catania, Italien

Die Variablen (Sprachlern-)Habitus, Motivation und Einstellung gelten als Einflussgrößen, die das Lernen, das Lernverhalten und die Lerndispositionen bestimmen. Im Rahmen dieser Sektion richtete sich dementsprechend das Augenmerk darauf, wie sich diese drei Größen im Kontext des Fremdsprachenlernens manifestieren und unter welchen Bedingungen sie beeinfluss- bzw. veränderbar sind.

Lerntheoretischer Ausgangspunkt ist die Annahme der Konstruktivität menschlicher Kognition und Wissensaneignung sowie individueller Unterschiede zwischen Lernenden, deren Sprachlernprozess sowohl durch personen- als auch kontextbezogene Faktoren geprägt wird. Zu letzteren gehört auch der im Lernenden verinnerlichte soziokulturelle Kontext (Familie, Freunde, Schule, Gesellschaft), wobei sich in diesem Zusammenhang der auf Bourdieus Habitus-Konzept rekurrierende Begriff des Sprachlernhabitus heranziehen lässt.

In Bezug auf die für das (Fremdsprachen-)Lernen relevanten personenbezogenen Faktoren wie individuelle kognitive Aspekte und emotionale Lernvoraussetzungen spielt auch der individuell unterschiedliche, mehrdimensionale und dynamische Faktor der Motivation eine zentrale Rolle, der mit dem ebenfalls lernerinternen Faktor der Einstellung in einem wechselseitigen Zusammenhang steht.

Vor dem Hintergrund dieser Vorüberlegungen ergaben sich u. a. folgende Themen- bzw. Fragestellungen, die in den nachfolgenden Beiträgen behandelt und aus unterschiedlichen sowie länderspezifischen Perspektiven beleuchtet wurden: Welche Einstellung haben DaF-/DaZ-Lernende zur deutschen Sprache und Kultur? Welche Motive und Motivation bewegen sie, Deutsch zu lernen und sich mit der deutschen Kultur zu beschäftigen?

Welche soziokulturellen Faktoren üben einen wichtigen Einfluss auf das Fremdsprachenlernen aus? Welche Beziehungen bestehen zwischen Einstellung, Lerninteresse, Motivation und Sprachlernhabitus? Inwieweit können durch handlungsorientierte Unterrichtsformen und selbstbestimmtes Lernen die Spracheinstellungen, Motivation und der Sprachlernhabitus beeinflusst werden?

Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Gegenstandsbereich ist die Darstellung der forschungswissenschaftlichen Grundlagen. Hierzu gibt Claudia Riemer (Bielefeld) in ihrem Beitrag einen umfassenden Überblick über die „Ansätze, Konzepte und Methoden der L2-Motivationsforschung“, die in den letzten vierzig Jahren in der Fremdsprachenlern- und -lehrforschung entwickelt wurden. Paula Krüger (Luzern) legt in ihrem Beitrag „Der Sprachlernhabitus und seine Relevanz für den Spracherwerb“ die Prinzipien des Konzeptes des Sprachlernhabitus dar, das sich beim Verstehen und bei der Analyse von Sprachlernprozessen als nützlich erweist.

Besondere Aufmerksamkeit wird empirischen Zugangsweisen zugewandt, die die Themenkomplexe Sprachlernhabitus, Motivation und Einstellung datengeleitet und systematisch zu ergründen und auf diese Weise lernerzentrierte Aneignungsprozesse im DaF/DaZ-Bereich mehrperspektivisch zu erfassen versuchen. So beleuchtet Larissa Semiramis Schedel (Freiburg, Schweiz) in ihrem Beitrag „Repräsentationen von Mehrsprachigkeit der DaF- und DaM-Lernenden an bilingualen Schulen“ im Rahmen einer qualitativ und quantitativ ausgerichteten Studie, wie Schülerinnen und Schüler in einem mehrsprachigen Kontext, im spezifischen Fall an den bilingualen deutschen Auslandsschulen in Genua und Rom, ihre eigene Mehrsprachigkeit wahrnehmen. Dabei werden auch Aspekte wie Sprachattitüden, Spracherwerbsmethoden und Implikationen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik berücksichtigt.

Die Rolle der Identität beim Sprachenlernen wird in Julia Rucks (Wien) Beitrag „Identität als Motiv zum Sprachenlernen? Sprache und Identität von uruguayischen Deutschlernenden mit deutschsprachigen Vorfahren“ untersucht. Vor dem Hintergrund interaktionistischer und postmoderner Identitätstheorien werden die Ergebnisse von Interviews präsentiert, die mit

uruguayischen Deutschlernenden mit deutschsprachigen Vorfahren durchgeführt und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden, auch im Hinblick auf das Sprachenlernen als Identitätsarbeit.

Die Beschaffenheit der Sprachlernmotivation litauischer DaF-Studierender ergründet Margit Breckle (Vaasa) in ihrem Beitrag „Sprachlernmotivation mit Schwerpunkt Deutsch in Litauen: Ausgewählte Ergebnisse einer Studie und Implikationen für den DaF-Unterricht“. Auf der Grundlage einer umfassenden Umfrage wurden die Motivationsfaktoren ermittelt, die bei der Wahl der deutschen Sprache eine wichtige Rolle spielen, und dementsprechend Überlegungen im Hinblick auf die didaktische Konzeption des DaF-Unterrichtes entwickelt.

Julia Schaaf (Berlin) erforscht in einer Langzeitstudie die Motivationsveränderungen japanischer Deutschlernender („Motivationsanalysen japanischer Deutschlernender – eine Longitudinalstudie“). Die hieraus abgeleiteten Ergebnisse bilden die Grundlage für Reflexionen hinsichtlich der institutionellen Rahmenbedingungen, insbesondere in Bezug auf die curricularen Konsequenzen.

Der Beitrag „Entwicklung von Selbstbeurteilung und ihre Rolle beim Sprachenlernen in Russland“ von Olga Sacharowa (Moskau) erforscht anhand einer sich über mehrere Jahre erstreckenden Longitudinalstudie den Einfluss von Selbstbeurteilung auf das Fremdsprachenerlernen sowie den Zusammenhang von Bewusstmachung des eigenen Lernprozesses bzw. Selbstreflexion und Motivation und Lernergebnissen.

Im Mittelpunkt des Beitrags „Dynamik der affektiven Motivation im DaF-Unterricht“ von Sergey Philippov (Novosibirsk) stehen die emotionalen Zustände, die die Aktivitäten der Lernenden und ihren Lernerfolg beeinflussen. Ausgehend von der Theorie der Interaktionsrituale werden Strategien zur Förderung der affektiven Lernmotivation vorgestellt, die im Rahmen von Fortbildungsseminaren und konkreten Unterrichtssituationen angewandt wurden.

Ansätze, Konzepte und Methoden der L2-Motivationsforschung

Claudia Riemer – Universität Bielefeld, Deutschland

Abstract

„Motivation ist ein affektiver Faktor, der aus unterschiedlichen, sich überlappenden, komplementären und interdependenten Komponenten gespeist wird, die in der Persönlichkeit und Biographie des Lernenden, in seinen Einstellungen und Orientierungen gegenüber der zu erlernenden Fremdsprache und der damit verbundenen Kultur sowie in den Ausgestaltungen seiner Lernumgebung und seines sozio-kulturellen Milieus bedingt sind. Motivation kann sich im Lauf der Zeit ändern, manchmal die Ursache, manchmal aber auch die Folge von erfolgreichem Fremdsprachenlernen sein. Motivation ist also multidimensional und dynamisch – und kann nicht direkt beobachtet werden.“ (Riemer, 2010b, S. 168). Dieser von mir vorgelegte Definitionsversuch unterstreicht gleichermaßen die Komplexität des Faktors Motivation wie die Schwierigkeit, diesen vielfältigen Faktor wissenschaftlich zu erforschen. Gleichwohl treffen Fragen rund um das Thema Motivation ungebrochen auf Interesse sowohl in Forschung wie Praxis und es existieren vielfältige Ansätze, Motivation zu erforschen sowie Motivation in der Unterrichtspraxis zu fördern – auch (oder gerade?) für Deutsch als Fremdsprache. Der Beitrag wird die gut 40-jährige Geschichte der L2-Motivationsforschung, dabei entwickelte Konzepte und eingesetzte Forschungsmethoden beleuchten.

1. Individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen

Ende der 1960er Jahre nahm sich die internationale Fremdsprachenforschung der Frage an, warum die Aneignung einer Fremdsprache (im Weiteren: L2) nicht bei allen Lernenden, die denselben Sprachlernbedingungen unterliegen, gleichermaßen von (gleichem) Erfolg gekrönt ist und es also

erhebliche individuelle Unterschiede zwischen den Lernenden hinsichtlich des erreichten und erreichbaren Sprachlernerfolgs gibt. Anfang der 1970er Jahre wurden die Ergebnisse zweier größerer Forschungsprojekte publiziert, deren Forschungsausgangsfragen bis heute von Bedeutung sind. Gardner und Lambert (1972, S. 1) fragten: „How is it that some people can learn a foreign language quickly and expertly while others, given the same opportunities to learn, are utter failures?“, während die Forschergruppe Naiman, Fröhlich, Stern und Todesco (1978, S. VII) in ihrer Fragestellung bereits die fremdsprachendidaktischen Implikationen solcher Forschung andeutete: „What makes good language learners tick? What do they do that poor language learners don't do? Could we help the poor learners by teaching them some of the good learners' tricks?“ Während aus den anhand dieser Ausgangsfragen initiierten Studien von Gardner und seinem Forschungsteam seitdem substantielle Erkenntnisse zur Rolle der Motivation und Einstellungen zum Fremdsprachenlernen gewonnen wurden, folgten aus der *Good-Language-Learner-Forschung* wichtige Impulse zur Erforschung der Rolle von Persönlichkeitsmerkmalen und Lernerstrategien für erfolgreiches Sprachenlernen (vgl. Riemer, 2013). Bereits in der Ausgangsfrage der *Good-Language-Learner-Studie* wird deutlich, dass aus der Erforschung der individuellen Unterschiede zwischen Lernenden auch Hinweise für ein verändertes Unterrichtshandeln erarbeitet werden sollen.

In den seit der Veröffentlichung dieser prominenten Studien vergangenen Jahren wurden substantielle Fortschritte in der Erforschung individueller Unterschiede erzielt, wobei die L2-Motivationsforschung vielfältige Weiterentwicklungen vorweisen kann. Bis heute stößt der Forschungsbereich auch auf Seiten der Fremdsprachenlehrenden auf Interesse, was u. a. darauf zurückgeführt werden kann, dass Motivation – anders oder zumindest einfacher als dies etwa bei kognitiven Lernerfaktoren (z. B. Sprachlerneignung, Lernstil) möglich ist – als extern zu beeinflussender Faktor für erfolgreiches Fremdsprachenlernen gelten kann, etwa durch die Motivierung von Lernenden durch angepasste Unterrichtsformen, -inhalte und -materialien sowie durch die Persönlichkeit, Haltung und methodisch-didaktische Kompetenz der Lehrkraft (vgl. hierzu exemplarisch Riemer, 2010a).

2. Hauptansätze in der L2-Motivationsforschung

Im Rahmen des in den späten 1960er Jahren entwickelten und lange Jahre dominanten sozialpsychologischen Ansatzes in der L2-Motivationsforschung wurde L2-Motivation als Funktion von Einstellungen und Orientierungen (Motiven) zum L2-Erwerb konzeptualisiert. Dieser Ansatz wurde zu Beginn der 1990er Jahre vehement (u. a. als zu einseitig) kritisiert, ergänzt und schließlich tendenziell abgelöst von v. a. pädagogischen und psychologischen Konzepten und Modellen, die weitere Aspekte integrieren, u. a. psychologische Lernervariablen und mit der Lehr-/Lernsituation in Zusammenhang stehende affektive und soziale Variablen. In der aktuellen internationalen, am *sociocultural turn* orientierten Forschung werden Identitätskonzepte in die L2-Motivationsforschung integriert.

Grundsätzlich unterscheiden lassen sich Inhaltstheorien, die die Beweggründe (Motive) für das Erlernen der Zielsprache erfassen, von Prozesstheorien, die die Entstehung und Aufrechterhaltung motivierten Handelns (Lernens) untersuchen. Wichtiger Nenner dieser Forschungen ist die Auffassung, dass Lernende motivierter handeln, je stärker das Motiv und je wertvoller das angestrebte Ziel erscheint und je größer die Wahrscheinlichkeit ist, das Ziel auch zu erreichen.

2.1 Motivation als Funktion von Einstellungen und Orientierungen (Motiven)

Konzeptuelles Zentrum des sozialpsychologischen Ansatzes (vgl. Gardner, 1985a) ist das Konzept der *Integrativität* inkl. der Unterscheidung zwischen der sogenannten *instrumentellen* und der *integrativen* Orientierung bzw. Motivation. Unter dem Terminus der Orientierung werden die Hauptbeweggründe und langfristigen Ziele, also Motive zum Fremdsprachenlernen gefasst: Ein Lernender gilt danach als integrativ orientiert, wenn er die Zielsprache aus einem Interesse für die Zielsprachenkultur heraus erlernen möchte und eventuell sogar Mitglied dieser Kultur werden möchte. Er ist aber dann instrumentell orientiert, wenn er die Fremdsprache lernt, weil er sie für nützlich hält, z. B. zur Verbesserung der Berufschancen oder um durch das Bestehen einer Sprachprüfung Zugang zu einem Ausbildungs-

gang zu erhalten. Auch wenn die Gardner'sche Forschungsgruppe die Integrativität beim Fremdsprachenlernen insbesondere aufgrund zugeschriebener besserer Nachhaltigkeit favorisierte und die instrumentelle Orientierung weniger untersuchte: Beide Orientierungen wurden als lernförderlich ermittelt. Allgemeiner Konsens ist inzwischen, dass sich die beiden Orientierungen nicht gegenseitig ausschließen und sich in unterschiedlichen Ausprägungen in einem Lerner wiederfinden können; wenn beispielsweise DaF-Lernende in einem nicht-deutschsprachigen Land ein Studium in Deutschland anstreben, so sind damit individuelle Zusammenfügungen von instrumentellen und integrativen Motiven zu erwarten. Allerdings hat die Forschungsrezeption diesen Ansatz häufig zu sehr auf diese beiden Orientierungen verengt. Der Ansatz ist deutlich breiter aufgestellt und weist insbesondere den Einstellungen zur L2 und zu Sprechern der L2 sowie zur Lernaufgabe selbst einen wesentlichen Beitrag zu:

This theory, in brief, maintains that the successful learner of a second language must be psychological prepared to adopt various aspects of behavior which characterize members of another linguistic-cultural group. The learner's ethnocentric tendencies and his attitudes toward the members of the other group are believed to determine how successful he will be, relatively, in learning the new language. His motivation to learn is thought to be determined by his attitudes toward the other group in particular and toward foreign people in general and by his orientation toward the learning task itself. (Gardner & Lambert, 1972, S. 3)

2.2 Motivation als Funktion von Kausalattributionen und Fremd-/Selbstbestimmung

In Folge der mit den 1990er Jahren einsetzenden Diskussionen um das Motivationskonstrukt wurden Variablen des Fremdsprachenunterrichts und weitere psychologische Konzepte in die L2-Motivationsforschung eingebracht. Diese führten zu umfassenden Konstrukterweiterungen sowie unterschiedlichen daraus resultierenden Ordnungsversuchen. Crookes und Schmidt (1991) unterscheiden etwa zwischen dem lernerseitigen *micro level* (Konzentration und Aufmerksamkeit für Input), einem *classroom level*

(Gruppenprozesse im Unterricht, Konkurrenz unter den Lernenden, Vermeidung negativen Lehrerfeedbacks, Interesse für Lehr-/Lernmaterialien etc.), dem *syllabus/curriculum level* und *outside the classroom* (Ausmaß, mit dem ein Lernender auch außerhalb des Unterrichts die Möglichkeiten zum Fremdspracherwerb nutzt). Dörnyei (1994) unterscheidet drei Ebenen: die *Ebene der L2* (verbunden mit möglicherweise integrativen oder instrumentellen Orientierungen hinsichtlich zielsprachlicher Gesellschaft und Kultur), die *Ebene der Lernenden* mit ihren generellen Affekten und Kognitionen und die *Ebene der fremdsprachenspezifischen Lernsituation*. In Williams und Burden (1997, S. 111–142) viel beachteter Zusammenstellung möglicher Motivationskomponenten wird zwischen *internen* (u. a. intrinsisches Interesse, Einstellungen, Attributionsmuster, Selbstkonzept, Affekte) und *externen* (u. a. wichtige andere Personen, Lernumgebung, breiterer gesellschaftlicher Kontext) Motivationsfaktoren differenziert. In diesen Ansätzen werden unterschiedliche psychologische Theorien berücksichtigt, von hervorzuhebender Bedeutung dabei sind die Attributions- und Selbstbestimmungstheorie.

Die *Attributionstheorie* greift die lernerseitige interne Verarbeitung von Miss-/Erfolgerfahrungen und Implikationen solcher Prozesse für die Entwicklung von Selbstkonzepten und Rückwirkungen auf die L2-Motivation auf. Erfolgserlebnisse können demnach die Lernmotivation verstärken, Misserfolgerlebnisse sie aber schwächen, insbesondere wenn die lernende Person die Ursachen für diesen Erfolg oder Misserfolg (Kausalattributionen) auf sich selbst zurückführt, wobei Selbstwahrnehmungen, Selbstvertrauen und generalisierte Überzeugungen der Lernenden zur eigenen Person eine entscheidende Rolle spielen (vgl. exemplarisch Williams, Burden & Al-Baharna, 2001). Angenommen wird außerdem, dass Erfolgserlebnisse nur dann nachhaltig motivierend auf Lernende wirken, wenn diese den Erfolg auf ihre eigene Persönlichkeit und ihr eigenes Handeln zurückführen können. Haben Lernende regelmäßig den Eindruck, durch ihr Handeln nichts bewirken zu können, kann dies im Umkehrschluss ein negatives Selbstbild verstärken und zu *erlernter Hilflosigkeit* führen.

Nicht nur in der L2-Motivationsforschung (vgl. exemplarisch Noels, Pelletier, Clément & Vallerand, 2000) findet die *Selbstbestimmungstheorie*

inklusive der Unterscheidung von *intrinsischer* und *extrinsischer* Motivation viel Aufmerksamkeit. Intrinsisch Motivierte lernen eine Zielsprache aus innerem Bedürfnis, Interesse und Vergnügen – genau genommen benötigen sie gar keinen (äußeren) Grund für das Fremdsprachenlernen. Extrinsisch motivierte Lernende benötigen hingegen Anreize, die außerhalb der Lernaufgabe liegen, ihr Lernen ist instrumentell orientiert (z. B. Belohnungen aller Art, auch: gute Noten oder andere Formen der Anerkennung). Die Ausprägung der extrinsischen Verhaltensregulation in Bezug auf deren selbst- bzw. fremdbestimmte Anteile wird auf einer Skala von vier unterschiedlichen Regulationen unterschieden, die zunehmend selbstbestimmt sind: (a) *externale Regulation* (Konflikte z. B. mit Eltern oder Lehrkräften sollen vermieden und Anerkennung gewonnen werden); (b) *introjizierte Regulation* (Handeln folgt äußerem Druck und wird aus Pflichtgefühl erledigt); (c) *identifizierte Regulation* (der Wert einer Lernaktivität wird erkannt und zum eigenen Nutzen erledigt); (d) *integrierte Regulation* (die Lernaktivität ist als Teil der eigenen Persönlichkeit und als Ausdruck eines individuellen Bedürfnisses akzeptiert).

2.3 Motivation als Prozess: Entwicklung und Erhalt von L2-Motivation

Motivation speist sich aus Motiven, gute Beweggründe zum L2-Lernen sind aber noch kein Garant, dass motiviertes Verhalten daraus erwächst, dass die L2 tatsächlich unter Investition von Mühe und Fleiß gelernt wird. Außerdem können sich die Motive zum Erlernen einer L2 immer wieder ändern. Eine zunächst, z. B. zu Beginn des Fremdsprachenlernens vorhandene oder nicht vorhandene Motivation kann sich im weiteren Lernverlauf stärken oder abschwächen, und das immer wieder. Diesem dynamischen Charakter des Motivationskonstrukts gehen Prozessansätze nach, die die Entwicklung motivierten Handelns untersuchen (vgl. exemplarisch Dörnyei & Otto, 1998). Sie beschreiben den Prozess der Umwandlung von Zielsetzungen und Motiven in Handlungsabsichten und schließlich Handlungen. Im Verlauf des Motivationsprozesses wählen Lernende zwischen konkurrierenden Zielen aus (z. B. auch zwischen unterschiedlichen Schulfächern) und eine motivationale Schwelle muss überschritten werden, damit Lernhandlungen

auch tatsächlich durchgeführt werden. Diese motivationalen, sich im Lernenden vollziehenden Prozesse interagieren mit äußeren Einflüssen: dem sozio-kulturellen Milieu und dort verorteten relevanten Bezugspersonen (Eltern, weitere Familienmitglieder, Peers etc.), aber auch mit den tatsächlich vorhandenen Lernmöglichkeiten (schulische und außerschulische L2-Lernangebote, Freiräume für die Durchführung von Lernaktivitäten, Mediennutzung etc.) – und im Falle gesteuerten Fremdsprachenlernens mit den konkreten Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts (Lehrerpersönlichkeit, Lernergruppe und damit verbundene Gruppendynamik, Lernmaterialien etc.).

2.4 Motivation als Funktion der Identitätsentwicklung

Seit einigen Jahren wird Motivation im Kontext aktueller sozio-kultureller Identitätsansätze in gewisser Umakzentuierung der bereits in der frühen L2-Motivationsforschung diskutierten Relevanz persönlicher Einstellungen zu Fremdsprachen konzeptualisiert. Diese Ansätze betonen den Zusammenhang von Sprachenlernen, damit verbundener Motivation und der Identitätsentwicklung und -entfaltung der Lernenden in ihrem sozio-kulturellen Milieu (vgl. die Beiträge in Dörnyei & Ushioda, 2009). Zentral für diesen Ansatz ist nach Dörnyei (2009) das sogenannte *ideal L2 self*, ein Selbstkonzept, nach dem die Beherrschung der L2 bzw. Mehrsprachigkeit eine wünschenswerte Eigenschaft darstellt. Fremdsprachenkompetenz ist danach ein Merkmal (unter anderen Merkmalen) einer angestrebten oder sozial erwünschten Identität. Solchen *possible selves* in Form von idealisierten (*ideal L2 self*) und Sollens-Selbstkonzepten (*ought-to L2 self*) wird motivationale und verhaltensregulatorische Kraft zugesprochen, insbesondere bei Wahrnehmung von Diskrepanzen zwischen dem aktuellen und angestrebten (idealen oder Sollens-)Selbstkonzept. Während die Sollens-Selbstkonzepte mit extrinsischen Motivorientierungen (fremdbestimmten Regulationen) in Verbindung gebracht werden, werden die idealisierten Selbstkonzepte in Bezug auf das L2-Lernen von Dörnyei in die Nähe des Konzepts der *Integrativität* in Gardner'scher Tradition gerückt – freilich mit der Uminterpretation, dass Lernende für ihr zukünftiges Leben anstreben, eine Person mit L2-Kompetenz zu sein und damit einer Gruppe anzugehören, die über

die L2 verfügt. Gardner (2010, S. 222–226) allerdings hat sich gegen die Vermischung der beiden Konzeptionen Integrativität und *ideal L2 self* ausgesprochen.

3. Empirische Forschungsmethoden in der L2-Motivationsforschung

In Bezug auf die Erforschung des affektiven Faktors Motivation ist eine schwierige Ausgangskonstellation festzuhalten: Wie oben verdeutlicht wurde, ist der aktuelle Forschungsstand dadurch gekennzeichnet, dass sehr viele, durchaus unterschiedliche und nicht immer komplementäre Ansätze zur Definition des Konstrukts Motivation vorhanden sind. Gleichwohl spiegelt die Vielfalt der Ansätze die wichtige Erkenntnis wider, dass Motivation multidimensional ist und sich aus vielfältigen Komponenten zusammensetzt, die darüber hinaus interdependent sind, d. h. mit weiteren Faktoren interagieren (z. B. Wechselspiel von Motivation mit Unterrichtsvariablen, wie Lehrerhandeln und Lerngruppendynamik, oder das Wechselspiel von Motivation und Erfolgs-/Misserfolgs-erlebnissen). Hinzu kommt, dass Motivation wie andere affektive Faktoren ein instabiler Faktor ist, der im zeitlichen Verlauf variiert und daher streng genommen bei einmalig durchgeführten Querschnittstudien nur punktuelle Einsichten erlaubt. Und außerdem: Die Operationalisierung des Faktors Motivation durch Datenerhebungsinstrumente muss sich mit dem nicht zu unterschätzenden Problem auseinandersetzen, dass Motivation nicht auf einfache Weise zu messen oder durch Beobachtungsverfahren zugänglich ist. Die heute gängigen, v. a. auf *self reports* der Lernenden setzenden Befragungsinstrumentarien können demnach immer nur eine Annäherung an den Forschungsgegenstand sein.

Die im Zusammenhang mit der Erforschung des Faktors Motivation entwickelten Forschungsansätze lassen sich überwiegend dem quantitativen, auf Ableitung generalisierbarer Erkenntnisse orientierten Forschungsparadigma zuordnen. Vorrangig werden mittels standardisierter psychometrischer Instrumente (Fragebögen) Motivationsdaten erhoben und mit

Sprachtestdaten verrechnet (Korrelation, Regression, Faktorenanalyse). Eines der bekanntesten Erhebungsinstrumente in der quantitativen L2-Motivationsforschung ist die in den Gardner'schen Studien verwendete und vielfach überarbeitete wie überprüfte *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB; vgl. die ausführlich kommentierte und mit allen Items im Internet dokumentierte Version von Gardner 1985b). Das Instrument operationalisiert mit insgesamt 19 Subtests die mit dem sozialpsychologischen Ansatz in Verbindung gebrachten affektiven Variablen mittels Multi-Items¹ in Form Likert-skalierten (Selbsteinschätzungen von „stimme uneingeschränkt zu“ bis „stimme überhaupt nicht zu“) und Multiple-Choice-Items. Dörnyei's Erfahrungen in der Operationalisierung des erweiterten Motivationskonstrukts sind unübersehbar in seine Einführung in die Fragebogenforschung eingeflossen (vgl. Dörnyei 2010). Die von Noels et al. (2000) entwickelte *Language Learning Orientation Scale* zur Messung der extrinsischen und intrinsischen Motivation liefert eine Operationalisierung der Selbstbestimmungstheorie ebenfalls mit Likert-skalierten Multi-Items (auf Items zur *integrated regulation* wurde in dieser Studie allerdings mit Hinweis auf Trennschwierigkeiten zur *identified regulation* verzichtet).

Studien, die ein *mixed-methods*-Design verfolgen, bei denen qualitative und quantitative Methoden miteinander kombiniert werden (z. B. Fragebogenbefragungen mit vertiefenden Einzelinterviews) sind bislang weitgehend Wunschvorstellung geblieben. Vorrangig *qualitative* hypothesengenerierende Forschungsansätze werden in letzter Zeit für die L2-Motivationsforschung stärker gefordert, insbesondere in Anlehnung an sozio-kulturelle Forschungen, bei denen narrative Daten eine besondere Rolle spielen. Allerdings finden sich größere qualitative Studien im internationalen Kontext eher selten. Fast eine Ausnahme stellt die Studie von Riemer (2006, 2011) zur Motivation für Deutsch als Fremdsprache dar, in deren Rahmen unter-

1 Vgl. exemplarisch die vier Items zur Operationalisierung der integrativen Orientierung: „1. Studying French can be important to me because it will allow me to be more at ease with fellow Canadians who speak French. 2. Studying French can be important for me because it will allow me to meet and converse with more and varied people. 3. Studying French can be important for me because it will enable me to better understand and appreciate French Canadian art and literature. 4. Studying French can be important for me because I will be able to participate more freely in the activities of other cultural groups.“

schiedliche qualitative Methoden eingesetzt werden. Zentrale Daten sind dabei erhobene schriftliche Sprachlernbiographien von inzwischen über 1.000 DaF-Lernenden aus 20 unterschiedlichen Ländern, die mittels einer recht offen formulierten Schreibaufgabe² erhoben werden.

Literaturverzeichnis

- Crookes, G. & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469–512.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273–284.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivation self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Hrsg.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (S. 9–42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (with contributions from T. Taguchi, 2010). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998). Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43–69.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (Hrsg.). (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gardner, R. C. (1985a). *Social Psychology and Second Language Acquisition. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Arnold.
- Gardner, R. C. (1985b). *The Attitude/Motivation Test Battery. Technical Report (1985)*. Zugriff am 25.06.2014 über <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf>

2 Die Schreibaufgabe lautet: „Bitte berichten Sie über Ihre bisherigen Erfahrungen beim Lernen und Gebrauch von Fremdsprachen. Schreiben Sie dabei insbesondere über Ihre (a) Gründe, warum Sie Deutsch gewählt haben und Deutsch gelernt haben bzw. noch lernen; (b) Motivationen (was hat Sie motiviert oder nicht motiviert?); (c) Erfolgserlebnisse, Ängste und Misserfolge. Berücksichtigen Sie insbesondere die Fremdsprachen Deutsch und Englisch. Wenn Sie noch andere Fremdsprachen gelernt haben, schreiben Sie auch über diese. Schreiben Sie alles, was Sie wichtig finden. Wir würden uns über 1–3 Seiten freuen. Ihr Bericht bleibt anonym. Sie sollen keine Namen nennen. Bitte nennen Sie aber zu Beginn Muttersprache(n), Herkunftsland/Wohnort, Alter, Geschlecht, gelernte Fremdsprache(n), Institution/Studiengang/Studienjahr/Kurs.“

- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition. The Socio-Educational Model*. New York: Lang.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley/MA: Newbury House.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H. & Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner* (2. unveränderte Aufl.). Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R. & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57–85.
- Rierner, C. (2006). DaF-Lernende – alles Exoten? Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In H.-J. Krumm & P. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Innovationen – neue Wege im Deutschunterricht* (S. 43–58). Innsbruck: Studienverlag.
- Rierner, C. (2010a). Motivierung. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Rierner (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 35.2. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1152–1157). Berlin: de Gruyter.
- Rierner, C. (2010b). Motivation. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 168–172). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Rierner, C. (2011). Warum Deutsch (noch) gelernt wird – Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In H. Barkowski, S. Demmig, H. Funk & U. Würz (Hrsg.), *Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 327–340). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Rierner, C. (2013). Successful language learners. In M. Byram & A. Hu (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. Second Edition* (S. 671–674). Abington: Routledge.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers. A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M., Burden, R. L. & Al-Baharna, S. (2001). Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory. In Z. Dörnyei & R. W. Schmidt (Hrsg.), *Motivation and Second Language Acquisition* (S. 171–184). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Der Sprachlernhabitus und seine Relevanz für den Spracherwerb

Paula Krüger – Hochschule Luzern, Schweiz

Abstract

Die Erkenntnis, dass Sprachenlernen von einer Reihe personen- und kontextspezifischer Faktoren bestimmt wird, ist nicht neu. Insbesondere der Einfluss bestimmter Eigenschaften des Lernenden wurde bereits vielfach untersucht (z. B. Motivation). Weniger Beachtung haben bisher hingegen ehemalige Lernkontexte sowie weitere sozio-kulturelle Kontexte erhalten (u. a. Familie). Doch auch wenn personen- und kontextspezifische Einflüsse in Fremdspracherwerbsmodellen berücksichtigt werden, so werden in der Regel lernerexterne und -interne Faktoren getrennt gedacht, wobei explizit oder implizit von einer direkten Einflussnahme der sozialen Umwelt auf die Person des Lernenden ausgegangen wird. Diese Trennung muss aber insbesondere dann aufgegeben werden, wenn man einem systemdynamischen oder konstruktivistischen Ansatz folgt. Beiden Ansätzen ist die Annahme gemeinsam, dass die Umwelt keinen direkten Einfluss auf das Individuum hat. Hieraus folgt, dass die Einflüsse aus der sozialen Umwelt erst internalisiert werden müssen, bevor sie wirksam werden können. Um eine Brücke zwischen den Kontexten und der Person des Lernenden zu schlagen, bietet sich ein Rückgriff auf das Konzept des Habitus nach Bourdieu an. Vor diesem Hintergrund wird im Beitrag das Konzept des Sprachlernhabitus entwickelt und sein Nutzen für das Verständnis und die Analyse von Sprachlernprozessen an einem Fallbeispiel aufgezeigt. Mit Blick auf die Praxis des Fremdsprachenunterrichts wird der Sprachlernhabitus abschließend mit Ansätzen aus der Fremdsprachen- und Tertiärsprachendidaktik verknüpft.

1. Einleitung

Der Verkehrsverbund Luzern wirbt seit einigen Jahren mit der *Familie Partout*. Hierzu zählt Irma Partout, eine ältere Dame mit Lockenwicklern im Haar, die auf Flyern verkündigt: „Der ÖV wird einfach gäbig!“¹. Wenn man des Schweizerdeutschen nicht mächtig ist und wissen möchte, was Frau Partout damit meint, dann könnte man verschiedene Hypothesen über die Bedeutung des Wortes *gäbig* aufstellen. Naheliegend erscheint die Annahme, dass es sich um ein Adjektiv handelt, das etwas mit geben zu tun hat – geben, gäbe. Wenn man diese Hypothese im Kontext des ganzen Satzes testet (*Viabilisierung*), *Der öffentliche Verkehr wird einfach gebend*, scheint es jedoch nicht passend. Man würde die Hypothese wohl verwerfen, obwohl man der Lösung nahe wäre, denn *gäbig* meint praktisch und ist vermutlich auf das Adjektiv *gäbe* zurückzuführen, das man heute noch aus der Redewendung *gang und gäbe* kennt und das annehmbar, dienlich bedeutet (Kluge, 2002, S. 325).

Diese Sichtweise auf Fremdsprachenlernende als Konstrukteure/-innen und Tester/-innen von Hypothesen ist mittlerweile weitgehend akzeptiert und wurde insbesondere, aber nicht nur im Zusammenhang mit konstruktivistischen Ansätzen immer wieder propagiert (u. a. Corder, 1967; Eckerth, 2003). Ebenfalls akzeptiert ist die Annahme, dass beim Sprachenlernen nicht nur die Persönlichkeit der Lernenden, sondern auch ihre soziale Umwelt eine Rolle spielt, d. h. ihre Familien, Schule, Freunde usw. Doch auch wenn die relevanten sozio-kulturellen Kontexte der Lernenden in Fremdspracherwerbsmodellen berücksichtigt werden, so werden lernerexterne und -interne Faktoren in der Regel getrennt voneinander gedacht, indem explizit oder implizit von einer direkten Einflussnahme der sozialen Umwelt auf die Person der Lernenden ausgegangen wird (z. B. Hufeisen, 2003; Riemer, 2006).

1 Zugriff am 09.03.2014 über <http://www.kriens.ch/dl.php/de/4acb0c7211e07>

Diese Trennung muss aber insbesondere dann aufgegeben werden, wenn man einem systemdynamischen oder konstruktivistischen Ansatz folgt. Diesen beiden Ansätzen ist die zentrale Annahme gemeinsam, dass die Umwelt keinen direkten Einfluss auf das Individuum hat. Externe Stimuli sind vielmehr Anfangs- und Randbedingungen für die Wissenskonstruktionen einer Person (u. a. Stadler, Kruse & Strüber, 1997; zusammenfassend: Krüger, 2011). Mit anderen Worten: Externe Reize können Anlass zur Wissenskonstruktion sein, indem sie das sprachliche System der Lernenden verstören, aus dem Gleichgewicht bringen (*Perturbation*); gleichzeitig setzen sie ihnen auch Grenzen, lassen nicht jede beliebige Konstruktion zu. Den Ablauf der beteiligten kognitiven Prozesse bestimmen aber nicht die externen Stimuli, sondern der aktuelle Systemzustand sowie die Systemgeschichte bzw. das Gedächtnis. Die Beziehungen zwischen Reiz und mentalem Konstrukt sind daher nicht linear und nicht vorhersagbar.

Die Konstruktion der Bedeutung eines bisher unbekannten Wortes, wie im Ausgangsbeispiel *gäbig*, lässt sich vor diesem Hintergrund folgendermaßen erklären: Das unbekannte Wort – sofern es nicht assimiliert werden kann – perturbiert das lernersprachliche System. Dieses gerät in einen Zustand des Ungleichgewichts und muss angepasst werden (*Akkommodation*; Piaget, 1967), sodass wieder ein Gleichgewichtszustand hergestellt wird. So wäre es zu einer Rekonstruktion des sprachlichen Systems der Leser/-innen gekommen, wenn sie das Wort *gäbig* gelernt hätten. Dabei setzen die Stimuli den Konstruktionen gleichzeitig Grenzen. So würde man sicherlich nicht die Hypothese aufstellen, *gäbig* bedeute behäbe.

Das Gesagte gilt jedoch nicht allein für sprachliche Stimuli. Auch die Einflüsse aus der sozialen Umwelt müssen erst internalisiert werden, bevor sie wirksam werden können. Um eine Brücke zwischen den Kontexten und der Person der Lernenden zu schlagen, bietet sich m. E. ein Rückgriff auf das Konzept des Habitus nach Pierre Bourdieu (u. a. 1998) an, weshalb ich das Konzept des Sprachlernhabitus (SLH) für das Verständnis und die Analyse von Sprachlernprozessen vorgeschlagen habe (Krüger, 2008, 2011).

Zur Erläuterung des Konzeptes werde ich im Folgenden zunächst den Habitus und die mit ihm bei Bourdieu verbundenen Konzepte des Feldes und Kapitals kurz erläutern, bevor ich auf den SLH und den mit ihm

verbundenen Konsequenzen für die Fremdspracherwerbsforschung und den Fremdsprachenunterricht eingehe. Zur Illustration meiner Ausführungen werde ich die Nützlichkeit dieses Konzepts zur Analyse des Spracherwerbs erwachsener Lerner/-innen an einem Fallbeispiel demonstrieren.

2. Habitus und Sprachlernhabitus

Im Juni 2013 war in der morgens an Bahnhöfen ausliegenden Schweizer Gratiszeitung *20 Minuten* zu lesen, dass Englisch in der Schweiz „Landessprache light“ werden solle (Hehli, 2013). Hintergrund war die Forderung eines FDP-Politikers, dass es den sogenannten Expatriates – Fachkräften internationaler Unternehmen, die für ca. 1–3 Jahre in eine ausländische Zweigstelle versetzt werden – möglich sein solle, sich bei Behördengängen auf Englisch zu verständigen. Gleichzeitig forderte er aber auch, dass die Expatriates in der Lage sein sollten, zumindest ihr Brot beim Bäcker in der jeweils dominanten Landessprache zu bestellen. Diese zweite nachgeschobene Forderung erscheint dabei eher strategisch, um der immer wieder erhobenen Forderung, Migrantinnen und Migranten müssen zumindest die jeweilige bzw. eine der jeweiligen Landessprache(n) lernen, nicht vollkommen zu widersprechen. Und in der Online-Umfrage der genannten Zeitung haben immerhin 35 % der Frage zugestimmt, ob Englisch eine halboffizielle Amtssprache der Schweiz werden solle².

An diesem Beispiel zeigt sich wieder einmal die dominante Stellung des Englischen. In diesem Fall aber nicht mit dem Argument des Englischen als internationaler *lingua franca*, sondern als Verständigungsmittel der wirtschaftlich für die Schweiz wichtigen *Expats*. In beiden Fällen zeigt sich zugleich die Idee des Englischen als landes- und kulturneutrale Sprache, die man beliebig reduzieren und nutzbar machen kann.

2 Zugriff am 09.03.2014 über <http://www.20min.ch/schweiz/news/story/29087214>

Die Stellung des Englischen im Vergleich zu anderen Sprachen lässt sich mit Bourdieu folgendermaßen fassen: Auf dem Feld des Fremdsprachenlehrens und -lernens kämpfen staatliche Kulturinstitutionen, Sprachschulen u. a. m. um ihren Status und dabei letztlich auch um den Status der jeweiligen Sprachen. Die grundlegende Eigenschaft jedes Feldes ist der Kampf um den feldspezifischen Einsatz, dieser Kampf verschafft dem Feld seine Existenzberechtigung. Strukturiert wird das Feld durch die Positionen, die die Akteure (hier: Sprachen) in ihm einnehmen. Welche Position eine Sprache einnimmt, hängt wiederum davon ab, über wie viel sie von den im jeweiligen Feld relevanten Kapitalsorten (ökonomisches, kulturelles, soziales, symbolisches Kapital) verfügt (vgl. auch Krüger, 2006).

Der Wert der Sprachen wird dabei u. a. von Institutionen wie Schulen oder Universitäten bzw. Fachgesellschaften mitbestimmt. So tragen Schulen nicht nur zur Durchsetzung der jeweiligen Standard- oder Nationalsprache des Landes bzw. Landesteils als einzig legitime Sprache(n) (*Muttersprache/n des Vaterlandes*) bei, sondern auch von bestimmten Fremdsprachen, und seit gut 50 Jahren vor allem des Englischen. Englisch gilt als Qualitätsmerkmal, egal wie gut oder schlecht die Englischkenntnisse sind (Trabant, 2000). So nimmt in der Wissenschaft nicht nur der Trend englischsprachiger Publikationen weiter zu, auch Veranstaltungen oder ganze Studiengänge an deutschsprachigen Universitäten werden zunehmend in Englisch durchgeführt (Ammon, 1998; Trabant, 2000). Englischkenntnisse haben somit einen hohen Wert, Englisch ist eine kapitale Sprache, selbst noch als *English light*.

In der Forderung des FDP-Politikers zeigen sich jedoch nicht nur die Unterschiede in den Stellungen der Sprachen, sondern auch von Migrantengruppen. So werden an die wirtschaftlich relevanten *Expats* andere Integrationsmaßstäbe angelegt als an andere Migrantengruppen, denen damit ein niedrigerer Status zugewiesen wird. Dass es sich dabei um das Englische handelt, erhöht m. E. die Chancen auf Zustimmung, da deren Relevanz auf dem Weltmarkt anerkannt ist. Ich würde behaupten, dass in der Umfrage der Zeitung deutlich weniger Befragte zugestimmt hätten, wenn es bspw. das Portugiesische – als die nach dem Englischen am meisten gesprochene *Hauptfremdsprache* in der Bevölkerung 2012 (Bundesamt für

Statistik, 2012) – gewesen wäre, das zur „Amtssprache light“ hätte aufgewertet werden sollen.

Englischkenntnisse sind in vielen Bereichen ein Wettbewerbsvorteil. Dies spiegelt sich auch in den Zahlen der Englischlernenden. Das British Council spricht in seinem Jahresbericht 2011/2012 von 1,6 Billionen Englischlernenden weltweit (British Council, 2012). Deutlich geringer sind die Lernerzahlen für andere sogenannte große Sprachen. Für das Deutsche bspw. sprach das Auswärtige Amt für 2010 von 14,9 Millionen Menschen, die weltweit Deutsch als Fremdsprache gelernt haben, 2015 von 15,4 Millionen (Auswärtiges Amt, 2015). Im Vergleich zu den Englischlernenden ist diese Zahl im wahrsten Sinne des Wortes verschwindend gering (vgl. Abb. 1).

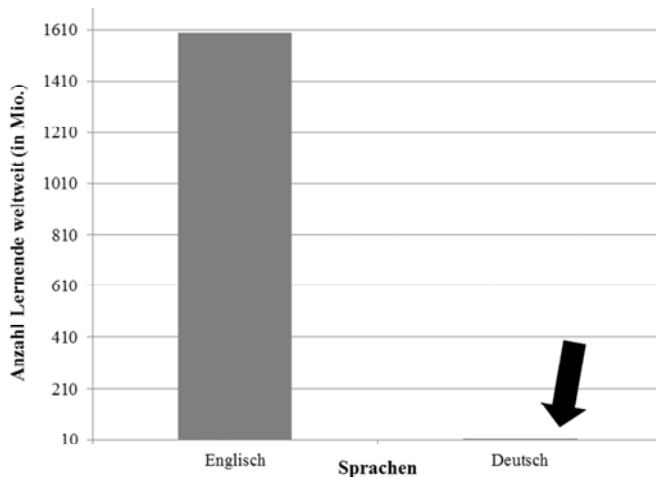


Abb. 1 – Anzahl Englisch- und Deutschlernender weltweit (eigene Abbildung)

Die Kapitalstruktur des Sprachenmarktes erzeugt somit bei den Lernenden eine Präferenzstruktur für bestimmte Sprachen. Und dieses erworbene Präferenzsystem, verstanden als System von kognitiven Schemata, nennt Bourdieu (1998) Habitus.

Der Habitus wird auf der einen Seite im Laufe der Sozialisation des Individuums strukturiert und ist damit gesellschaftlich, historisch und

sozialstrukturell bedingt; auf der anderen Seite strukturiert er die Wahrnehmungen, Handlungen und Entscheidungen eines Individuums. Mit anderen Worten: In der aktiven Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt verinnerlicht der Mensch externe Einflüsse, entwickelt eine bestimmte Organisation von Dispositionen, den Habitus. Da diese sich in diesem Prozess zugleich personalisieren, sind sie von der Persönlichkeit eines Menschen nicht mehr zu unterscheiden (Papilloud, 2003). Die externen Strukturen wirken demzufolge von innen heraus und zwar in der Regel so, dass man sich dessen nicht bewusst ist. Sie sind somit nicht mehr lernerexterne Faktoren, sondern lernerinterne. Damit ist der Habitus insbesondere vor dem Hintergrund einer systemdynamisch-konstruktivistischen Sichtweise auf den Fremdspracherwerb attraktiv, da hier noch einmal sehr deutlich wird, dass die externen Einflüsse nicht direkt auf den Menschen wirken, sondern erst internalisiert werden müssen, bevor sie ihre Wirkung entfalten können.

Wenn der Habitus aber unsere Wahrnehmungen, Handlungen und Entscheidungen beeinflusst, dann begrenzt er sie auch (Krais & Gebauer, 2002); er prägt sie, nicht aber im Sinne von Determinierung, denn kreative und widersprüchliche Handlungen wie auch Distanzierungen sind Teil desselben.

Wahrnehmung und Verhalten einer Person sind nach Bourdieu also vom erworbenen Habitus beeinflusst, und welche Anteile des Habitus realisiert werden, hängt vom jeweiligen Feld ab. Den Anteil des Habitus, der uns (unwillkürlich) die Hierarchie der Sprachen anerkennen und nach ihr handeln lässt, der uns aber auch je nach Situation ein anderes gelerntes Register in einer Sprache wählen lässt, nennt Bourdieu *sprachlicher Habitus* (Bourdieu, 1990). Was mit dem sprachlichen Habitus jedoch noch nicht gefasst wird, ist der Einfluss des Habitus auf das Sprachenlernen, auf die Sprachlernentscheidungen (welche Sprache ist wie und wozu zu lernen) und die Lernprozesse. Dies fasse ich im Folgenden unter dem *Sprachlernhabitus* (SLH). Hierbei gehe ich davon aus, dass die jeweiligen historisch-gesellschaftlichen und familiären Sprachverhältnisse den SLH der Lernenden strukturiert haben und sich über ihn auf die Sprachlernentscheidungen sowie auf die Wahrnehmungs- und Lernprozesse auswirken. D. h.,

Einstellungen, Motive, Lernstile und -strategien etc. sind in dieser Perspektive sowohl Grund als auch Resultat unseres Verhaltens. In Bezug auf den Faktor Motivation besteht mittlerweile Konsens darüber, dass er in manchen Situationen der Grund für ein bestimmtes Verhalten und in anderen das Resultat desselben sein kann (Riemer, 2013). Im Unterschied hierzu sind die Dispositionen des SLH jedoch immer gleichzeitig sowohl Grund als auch Resultat des Verhaltens. In Bezug auf die Fremdspracherwerbsforschung stellt diese Sichtweise erneut, wenn auch aus einer anderen Perspektive, die Sinnhaftigkeit der Untersuchung isolierter Lerner- oder Kontextmerkmale in Frage (vgl. auch Riemer, 2006). Diese wird dem komplexen Zusammenspiel zwischen dem Lernenden und den Kontexten nicht gerecht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass insbesondere die folgenden drei Eigenschaften den Mehrwert des SLH-Konzeptes darstellen:

3. Der Sprachlernhabitus schlägt eine Brücke zwischen den zuvor als lernerextern und -intern konzipierten Faktoren, indem deutlich wird, dass soziale Einflüsse erst internalisiert werden müssen, bevor sie ihre Wirkung entfalten können, und dass sie im Anschluss kaum noch oder gar nicht von den klassischerweise als lernerintern konzipierten Faktoren zu unterscheiden sind. Dies impliziert die Gegenseitigkeit der Einflussnahme von sozialer Umwelt und den Lernenden.
4. Der SLH lenkt die Aufmerksamkeit auf den Einfluss, der von Institutionen und ihrer *historischen Last* ausgeht – historische Last in dem Sinne, dass in die Institutionen bestimmte Überzeugungen, Einstellungen usw. eingeschrieben sind und über sie weiterhin tradiert werden (Krüger-Potratz, 2013). Damit werden auch die Machtkämpfe mitbedacht, die auf dem Feld des Fremdsprachenlehrens und -lernens stattgefunden haben und stattfinden und die sich auf die Lernenden in allen Fragen, die mit dem Erlernen einer Sprache zusammenhängen, mehr oder weniger stark auswirken. Schließlich wollen die Lernenden, dass sich ihre Investitionen an Zeit, Geld und Mühe lohnen; sie wollen ihr Kapital vermehren (z. B. in Form von zusätzlichen Kommunikationsmöglichkeiten oder des Nutzens für die berufliche Karriere).

5. Der SLH ist ein nützliches analytisches Konzept, das neue Ansatzpunkte für die Fremdspracherwerbsforschung bietet.

Das Gesagte werde ich im Folgenden an einem Ausschnitt aus einer Fallstudie verdeutlichen, wobei ich zunächst das Design und methodische Vorgehen der Studie skizziere, aus der das Fallbeispiel stammt (nähere Angaben in Krüger, 2011).

3. Exemplarische Fallstudie

3.1 Design und Methoden der zugrunde liegenden Studie

Das Beispiel ist meiner Untersuchung über den Deutscherwerb anglophoner Kanadier/-innen entnommen. Ziel der Studie war die Entwicklung und empirische Validierung eines systemdynamisch-konstruktivistischen Modells des (visuell-stimulierten) postpubertären Wortschatzerwerbs; hierbei interessierte besonders der Einfluss relevanter sozio-kultureller Kontexte und ausgewählter personaler Dispositionen (Einstellungen, Motivationen etc.) auf die bei der Bedeutungskonstruktion beteiligten konstruktiven Prozesse (Perturbation, [Re-]Konstruktion, Viabilisierung) (Krüger, 2011).

Im Rahmen dieser Panel-Studie wurden 2005/2006 acht anglophone Kanadier/-innen zu drei Erhebungszeitpunkten befragt, die zu diesem Zeitpunkt Deutsch an der University of Alberta gelernt haben. Methodisch wurden im Sinne einer Methoden- und Datentriangulation (Flick, 2008) sich ergänzende qualitative wie quantitative Zugänge genutzt. Einen zentralen Stellenwert nahmen das Laute Denken (Heine, 2005) mit Blick auf die konstruktiven Prozesse sowie qualitative semi-strukturierte Interviews mit Blick auf die Einflüsse der Kontexte und personalen Dispositionen ein. Beim Lauten Denken wurden den Studierenden verschiedene Aufgaben vorgelegt, bei denen sie sich die Bedeutung eines ihnen unbekannten deutschen Wortes (z. B. Bekannte) oder eines Pseudowortes (z. B. Pustine) erschließen und ihre Hypothesen in einem Kontext (Sätze, Texte, Bilder) testen sollten; während der Aufgabenlösung sollten sie alles laut aussprechen, was ihnen durch den Kopf ging. Die so gewonnenen Informationen wurden durch standardisierte

Fragebögen, Unterrichtsbeobachtungen und Lehrbuchanalysen ergänzt (vgl. Abb. 2); darüber hinaus wurden die Studierenden in Anlehnung an Krumm (2001) gebeten, ihre Sprachen Körperteilen einer ihnen vorgegebenen Umrissfigur zuzuordnen (*Sprachfiguren*). Die Daten wurden hermeneutisch bzw. deskriptiv-statistisch ausgewertet.

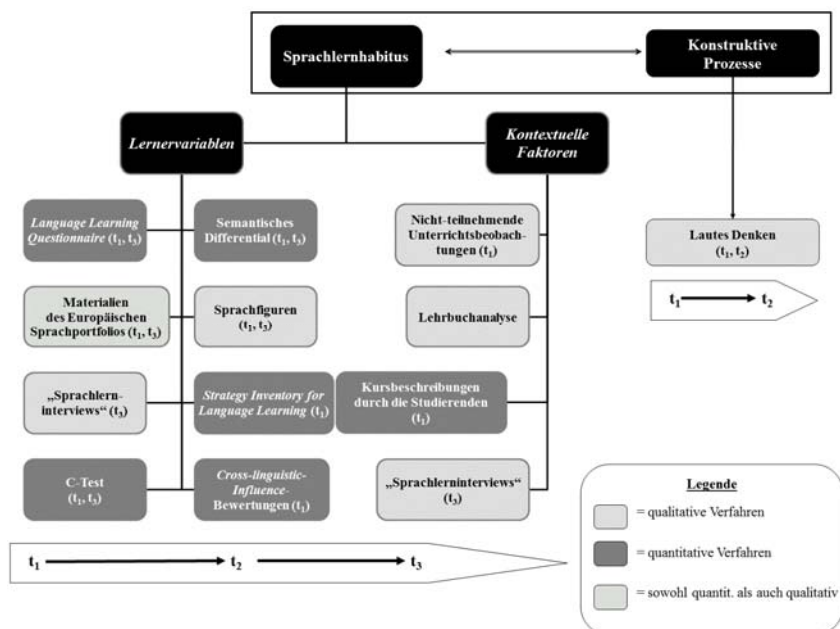


Abb. 2 – Überblick über den Studienaufbau und die verwendeten Erhebungsinstrumente.³

Um Aussagen darüber treffen zu können, ob es durch die Lösung der Aufgaben zu einer Rekonstruktion des sprachlichen Systems gekommen ist, wurden die Studierenden während der fünf Monate dreimal befragt, wobei nicht zu jedem Erhebungszeitpunkt alle Instrumente zur Anwendung kamen (Krüger, 2011).

3 Aus: Sprachlernhabitus und Bedeutungskonstruktion beim Fremdsprachenlernen (S. 83), Paula Krüger, 2011, Frankfurt a. M.: Lang. (c) 2011 Peter Lang Verlag. Nachdruck mit freundlicher Genehmigung.

Im Folgenden wird ein Ausschnitt aus der Fallstudie zu *Marvin* vorgestellt.

3.2 Marvin – der Sprachanalytiker

Marvin war zum Zeitpunkt der Erhebungen 24 Jahre alt; er studierte Englisch im Haupt- und Deutsch im Nebenfach an der Universität und befand sich im 2. Deutschlernjahr. Er war noch nie in einem sogenannten deutschsprachigen Land gewesen. Die *britischen Wurzeln* seiner Familie haben ihn besonders geprägt. Seine Großeltern mütterlicherseits waren aus England bzw. Irland nach Kanada ausgewandert, Englisch die einzige Familiensprache. Besonders geprägt hat ihn in Bezug auf sein Fremdsprachenlernen jedoch seine Mutter. Diese hat ihre Kinder ein Jahr lang zu Hause unterrichtet und dabei den lateinischen Wurzeln der englischen Sprache besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Dieses historisch-analytische Vorgehen hat Marvins Lernstil nachdrücklich geformt.

Sprachen sind für Marvin Zugänge: Zugänge zu den Wurzeln des Englischen und zu künstlerischen Ausdrucksweisen. Seine Beziehung zum Deutschen gründet zum einen auf der Verwandtschaft der beiden Sprache. Zunächst hatte er – ganz in der Konsequenz seiner Lernerfahrungen – begonnen Latein zu lernen, da er dachte, Latein sei für das Verständnis der englischen Sprache wichtig. Zwar wurde ihm dies von anderen auch immer wieder bestätigt, für ihn bewahrheitete es sich jedoch nicht, so dass er sich entschloss, stattdessen Deutsch zu studieren. Zum anderen gründet seine Beziehung zum Deutschen darauf, dass er Fan der *Einstürzenden Neubauten* ist, ihre Musik liebt und die Texte verstehen wollte. Beide Zugänge führten dazu, dass er eine starke emotionale Beziehung zum Deutschen aufgebaut hat, das Deutsche liebte, wie er selbst sagte. Dies zeigt sich auch in seiner Sprachfigur (vgl. Abb. 3). Marvin hat seine Sprachen hier entweder im Kopf oder im Herzen verortet, und Deutsch hat es neben dem Englischen und dem Altenglischen in sein Herz geschafft.

- «*English* – the language I will always belong to. No matter how well I learn another language it will be informed by my English roots»
- «*Old English* – I feel very closely connected to this language, seeing it as the language from which English grew»
- «*German* – As a Germanic language, it feels very close to my heart & emotionally resonant»
- «*Latin* – mostly used for determining roots of unknown English words»
- «*Canadian-French* – A part of every self-respecting Canadian, but ultimately not very well developed in me»

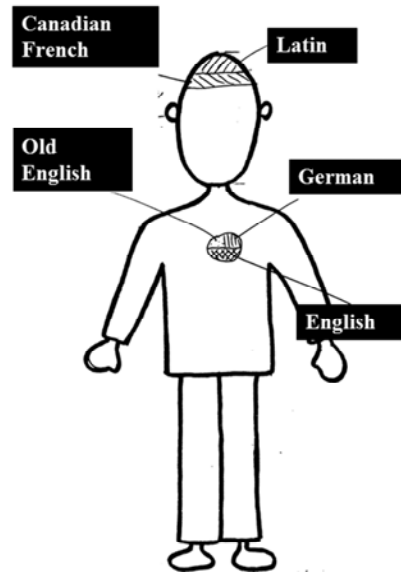


Abb. 3 – Marvins Sprachfigur

In Bezug auf seinen Lernstil kann Marvin als Sprachanalytiker bezeichnet werden, als feldunabhängiger Lerner (u. a. Skehan, 1998). Er hat von seiner Mutter das systematische Zerlegen von Wörtern und das In-Beziehung-Setzen sprachlichen Wissens gelernt. Dieser Lernstil kommt zudem dem Vorgehen im Unterricht entgegen.

Marvin hat ein hohes erssprachliches Niveau erreicht; er legt großen Wert auf die englische Sprache. Dieses Bemühen um sprachliche Perfektionierung – hierfür sprechen die Daten – musste beim ihm geradezu zu dem Eindruck führen, dass seine Deutschkenntnisse zu gering sind, um ohne Gesichtsverlust mit kompetenten Deutschsprecherinnen und -lernern zu kommunizieren. Folglich fühlt er sich dabei bzw. bei der Vorstellung solcher Situationen nicht wohl. Und zum Erreichen seiner Ziele – deutschsprachige Texte und Filme sowie die englische Sprache besser zu verstehen – erscheint dies auch nicht zwingend notwendig. Es verwundert daher nicht, dass Marvin zum Zeitpunkt der Erhebungen keinen Auslandsaufenthalt geplant hatte.

Soweit zum Einfluss sozio-kultureller Kontexte auf Marvins Sprachentscheidungen, seinen Lernstil sowie die der Wahl des Deutschen zugrunde

liegenden Motive und Einstellungen. Wie sich sein SLH in den Wissenskonstruktionen zeigt, lässt sich exemplarisch anhand von Marvins Konstruktion der Bedeutung des Wortes *Bekannte* zeigen. Er bekam das Wort zunächst isoliert präsentiert und im Anschluss eingebunden in einen Text, den er übersetzen sollte. Hierdurch hatte er die Möglichkeit, seine Hypothese aus der ersten Laut-Denk-Aufgabe zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen. Der folgende Ausschnitt bezieht sich auf den ersten Schritt, die isolierte Darbietung des Wortes:

Bekannte, uhm, I know that's the past tense, the simple past, uhm, and probably derived from *cunnan*. I can't remember what the, uhm, prefix means in that instance unless it's somehow related to *bekammen*, which in case it would mean something about receiving, but I don't think that's the correct past participle, uhm, it's a little bit weird that it has a capital at the beginning cause that makes it look like a noun. So, actually, now when I think about it, it could very well be a feminine noun of some sort. Uhm, I don't know anything else really about it though, uhm, just now that I'm torn between it being a past tense/ simp/ a simple past verb and a feminine noun (LD-Protokoll, Marvin, t1, Z. 3–11).

Ich möchte hier nur auf vier interessante Merkmale seiner Lösung und seines Lösungsweges hinweisen:

1. Zur Lösung zieht er ausschließlich altenglisches und deutsches Wissen heran;
2. er zerlegt das Wort in seine Bestandteile und zieht dabei Lehrbuchwissen heran;
3. er ist relativ leicht zu verunsichern, z. B. durch die Großschreibung des Wortes, und
4. letztlich wagt er es auch nicht sich festzulegen und lässt zwei Hypothesen nebeneinander stehen.

Die Analyse zeigt somit nicht allein den Einfluss des aktuellen Lernkontextes auf die Aufgabenlösung, sondern auch den Einfluss seiner Mutter und seines Zugangs zum Deutschen. Diese Einflüsse aus der sozialen Umwelt wirken über den SLH auf das Lernen, u. a. bei der Wahl der Hilfssprachen

(Williams & Hammarberg, 1998). So aktiviert Marvin z. B. nicht seine Französischkenntnisse, obwohl auch dies sprachgeschichtlich durchaus eine Möglichkeit wäre, denn schließlich war der Einfluss des normannischen Französisch auf das Englische beträchtlich (Grzega, 2006).

Die Wahl des Deutschen als Zielsprache, die Wahl des institutionellen Lernkontextes, Marvins Lernstil, die Wahl seiner Hilfssprache u. a. m. lassen sich somit nur verstehen, wenn man die sozio-kulturellen Kontexte kennt, die seinen SLH strukturiert haben und über den sie sein Sprachenlernen auf unterschiedlichen Ebenen beeinflusst haben bzw. beeinflussen.

Der SLH als analytisches Konzept macht diese komplexen Zusammenhänge zwischen Lerner/-in und sozialer Umwelt sichtbar und analysierbar.

Offen ist noch die Frage, welche Bedeutung der SLH für den Fremdsprachenunterricht hat.

4. Bedeutung des Sprachlernhabitus für den Fremdsprachenunterricht

Zu beachten ist, dass das Konzept des Sprachlernhabitus nicht mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht konzipiert worden ist. Es verwundert daher nicht, dass aus der skizzierten Sichtweise auf das Sprachenlernen keine grundsätzlich anderen Konsequenzen für den Unterricht folgen als die, die allgemein aus einem konstruktivistischen Lernverständnis folgen oder wie sie im Rahmen der Tertiärsprachendidaktik gefordert werden (Hufeisen & Neuner, 2004; Marx & Hufeisen, 2010). Der SLH kann aber den Blick noch einmal auf die komplexen Zusammenhänge zwischen der sozialen Umwelt, der Person des Lernenden und den Lernprozessen richten und sie verständlich machen. Er kann helfen zu verstehen, warum einige Lerner/-innen nicht die Fortschritte machen, die man erwarten würde, insofern ihnen alle notwendigen Informationen zur Verfügung standen. Deutlich wird ebenso die große Verantwortung, die den Lehrkräften beim gesteuerten Fremdspracherwerb zukommt. Im Rahmen konstruktivistischer Ansätze besteht ihre Hauptaufgabe in der Bereitstellung reichhaltiger Anlässe für die Wissenskonstruktionen der Lernenden mit dem Ziel, die Lernerautonomie

zu fördern und insgesamt für eine lernfreundliche Atmosphäre zu sorgen (Wendt, 1996; Williams & Burden, 1997; Wolff, 2002). Auch Rückmeldungen an die Lernenden sind in dieser Perspektive als potentielle Anlässe und Begrenzungen der Wissenskonstruktionen zu verstehen. Lehrkräfte werden damit von Anleiterinnen und Anleitern zu Begleiterinnen und Begleitern. Sie sind zudem aufgefordert, das Lernangebot so zu gestalten, dass es die sprachlichen Systeme der Lernenden perturbiert, um die Lernenden nicht zu unterfordern, es darf sie aber auch nicht überfordern. Mit Vygotskij (2002) gesprochen – es muss in der Zone der proximalen Entwicklung liegen.

Aus den Ausführungen folgt ferner, dass man idealerweise die Eigenarten jedes Lernenden erkennen und in der Gestaltung des Unterrichts berücksichtigen können sollte. Hierzu fehlen in einem institutionellen Lernkontext jedoch in der Regel die notwendigen zeitlichen, personellen und räumlichen Ressourcen. Bisher liegen noch keine Vorschläge dazu vor, wie man die verschiedenen Zugänge und Lernvoraussetzungen der Lernenden unter den gegebenen Umständen effizient ermitteln könnte. Allerdings gibt es durchaus Vorschläge z. B. zur Förderung selbständigen Lernens (Ballweg, Drumm, Hufeisen, Klippel & Pilypaityté, 2013) oder der Aufgabenauswahl. Nach Osburg (1999) beispielsweise sollten die Aufgaben möglichst komplex und offen sein, um der Individualität der Lernenden gerecht zu werden. Damit die Lernenden auch emotional beim Lernen involviert sind und das Material als relevant ansehen, sollten die Materialien darüber hinaus möglichst auf die jeweilige(n) Lernergruppen zugeschnitten sein: z. B. hinsichtlich des Alters der Lernenden, des aktuellen Lernkontextes, des Lernerziels oder der anderssprachigen Umgebung. Insgesamt sollte die aktive und selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit dem Material, mit der Sprache angeregt werden. Die Lehrkräfte fungieren an dieser Stelle als legitime Quelle der Überprüfung der Lernerhypothesen.

Diese Art der Herangehensweise an das Material kann zudem genutzt werden, um bei den Lernenden Reflexionsprozesse über das eigene Lernen anzuregen; ein Aspekt, der besonders im Zusammenhang mit dem Erwerb der Dritt-, Viert- oder Fünftsprache als relevant erachtet wird (u. a. Marx & Hufeisen, 2010). Dieses Vorgehen ist darüber hinaus an das Konzept der durchgängigen sprachlichen Bildung anschlussfähig, also der fächer- und

institutionsübergreifenden sprachlichen Bildung von Schülerinnen und Schülern (Gogolin & Lange, 2010). Zwar steht hier die Entwicklung der Bildungssprache im Vordergrund, die weiteren sprachlichen Fähigkeiten – andere Nationalsprachen, aber auch die unterschiedlichen Register einer Sprache – werden jedoch ebenfalls anerkannt und genutzt, was nicht impliziert, dass die Lehrkräfte alle Sprachen der Lernenden beherrschen müssen.

Insgesamt kann die Förderung der aktiven und selbstgesteuerten Auseinandersetzung mit dem Material sowohl positive kognitive als auch positive psychische Effekte haben:

- Sie kann sich positiv auf die Motivation der Lernenden auswirken;
- sie kann zu einer erhöhten selbstwahrgenommenen Kompetenz in der Zielsprache führen sowie
- zu einer erhöhten Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura, 1994);
- sie kann u. U. die Angst vor dem aktiven Gebrauch der Zielsprache reduzieren, und
- in jedem Fall führt die aktive Auseinandersetzung mit dem Material zu einer tieferen Verarbeitung und damit zu einer besseren Gedächtnisleistung (Craik & Lockhart, 1972).
- Die Einbindung und Wertschätzung der anderen Sprachen der Lernenden kann zudem förderlich für ihr (sprachliches) Selbstkonzept und ihr Selbstbewusstsein sein, indem sie in bestimmten Situationen als Expertinnen und Experten auftreten können.

Insgesamt sollte man sich als Lehrkraft darüber im Klaren sein, dass man im Sprachunterricht nicht nur die sprachlichen Systeme der Lernenden verändert, sondern auch auf deren Sprachlernhabitus einwirkt und somit die zukünftigen Sprachlernentscheidungen und Lernprozesse der Lernenden beeinflusst.

Literaturverzeichnis

- Ammon, U. (1998). *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache?* Berlin: de Gruyter.
- Auswärtiges Amt (2015). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Zugriff am 02.12.2015 über <http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/364458/publicationFile/204427/PublStatistik.pdf>
- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J. & Pilypaityté, L. (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* (Bd. 2). München: Klett-Langenscheidt.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachandran (Hrsg.), *Encyclopedia of human behavior* (Bd. 4; S. 71–81). San Diego: Academic Press.
- Bourdieu, P. (1990). *Was heißt Sprechen? – Die Ökonomie des sprachlichen Tauschs*. Wien: Braunmüller.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- British Council (2012). *Annual Report 2011–12*. Zugriff am 02.12.2015 über https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/c011_annual_report_web_v12_240812.pdf
- Bundesamt für Statistik (2012). *Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren nach Hauptsprachen*. Neuchâtel.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching IRAL*, 5, 161–169.
- Craik, F. I. & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing. A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671–684.
- Eckerth, J. (2003). Der Fremdsprachenlerner als Hypothesentester. In J. Eckerth (Hrsg.), *Empirische Arbeiten aus der Fremdsprachenerwerbsforschung* (S. 53–79). Bochum: AKS.
- Flick, U. (2008). *Triangulation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung*. Münster: Waxmann.
- Grzega, J. (2006). Latein – Französisch – Englisch. Drei Epochen europäischer Sprach- und Wortschatzgeschichte. In J. Grzega (Hrsg.), *EuroLinguistischer Parcours: Kernwissen zur europäischen Sprachkultur* (S. 73–114). Frankfurt a. M.: IKO.

- Hehli, S. (2013, 26. Juni). Fathi Derder. Expats sollen Englisch anwenden dürfen. *20 Minuten*, S. 2–3.
- Heine, L. (2005). Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16, 163–185.
- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2–3), 97–109.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hrsg.). (2004). *The Plurilingualism Project. Tertiary language learning – German after English*. Strasbourg cedex: Council of Europe Publishing.
- Kluge, F. (2002). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: transcript.
- Krüger, P. (2006). Kapitale Sprachen. In M. Hillebrand, P. Krüger, A. Lilge & K. Struve (Hrsg.), *Willkürliche Grenzen. Das Werk Pierre Bourdieus in interdisziplinärer Anwendung* (S. 155–173). Bielefeld: transcript.
- Krüger, P. (2008). Cognitive processes in solving thinking-aloud tasks. In J. Eckerth & S. Siekmann (Hrsg.), *Task-based Language Learning and Teaching* (S. 173–202). Frankfurt a. M.: Lang.
- Krüger, P. (2011). *Sprachlernhabitus und Bedeutungskonstruktion beim Fremdsprachenlernen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Krüger-Potratz, M. (2013). Sprachenvielfalt und Bildung. *Die Deutsche Schule*, 105, 185–198.
- Krumm, H.-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: eviva.
- Marx, N. & Hufeisen, B. (2010). Mehrsprachigkeitskonzepte. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 35.1. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 826–832). Berlin: de Gruyter.
- Osburg, C. (1999). „Das kann ich nicht hören.“ – Phonologie im Fokus der Aufmerksamkeit für das Lernen in mehrsprachigen Situationen. In H. Decke-Cornill & M. Reichart-Wallrabenstein (Hrsg.), *Sprache und Fremdverstehen* (S. 89–102). Frankfurt a. M.: Lang.

- Papilloud, C. (2003). *Bourdieu lesen. Einführung in die Soziologie des Unterschieds*. Bielefeld: transcript.
- Piaget, J. (1967). *Psychologie der Intelligenz*. Zürich: Rascher.
- Riemer, C. (2006). Individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen. Der Lerner als „Einzelgänger“. In P. Scherfer & D. Wolff (Hrsg.), *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen. Eine vorläufige Bestandsaufnahme* (S. 223–244). Frankfurt a. M.: Lang.
- Riemer, C. (2013). Successful language learners. In M. Byram & A. Hu (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (2. Aufl.; S. 671–674). London: Routledge.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stadler, M., Kruse, P. & Strüber, D. (1997). Struktur und Bedeutung in kognitiven Systemen. In G. Schiepek & W. Tschacher (Hrsg.), *Selbstorganisation in Psychologie und Psychiatrie* (S. 33–55). Braunschweig: Vieweg.
- Trabant, J. (2000). Umzug ins Englische. Über die Globalisierung des Englischen in den Wissenschaften. *PhiN, Philologie im Netz*, 13, 108–126.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim: Beltz.
- Wendt, M. (1996). *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, S. & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19, 295–333.
- Wolff, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a. M.: Lang.

Repräsentationen von Mehrsprachigkeit der DaF- und DaM-Lernenden an bilingualen Schulen

Larissa Semiramis Schedel – Universität/PH Freiburg, Schweiz

Abstract

Ziel des Beitrags ist es aufzuzeigen, wie Schülerinnen und Schüler im mehrsprachigen Lernkontext ihre eigene Mehrsprachigkeit wahrnehmen und definieren. In Zeiten von erhöhter Mobilität und sprachlich sowie kulturell heterogenen Gesellschaften gewinnen Sprachkenntnisse und interkulturelle Kompetenzen immer mehr an Bedeutung. Diesem Paradigmenwechsel versuchen mehrsprachige Konzepte vieler Schulsysteme Rechnung zu tragen. Auf der Basis der Ergebnisse einer empirischen Studie an bilingualen deutschen Auslandsschulen in Genua und Rom (Schedel, 2012) werden die Repräsentationen von Mehrsprachigkeit mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler und das Empfinden der eigenen Mehrsprachigkeit näher beleuchtet. Anschließend werden Unterschiede in den Sprachattitüden gegenüber dem eigenen Repertoire erläutert. Ferner wird auf die Bewertung verschiedener Spracherwerbsmethoden gemäß den persönlichen Erfahrungen der mehrsprachigen Lernenden und auf deren individuelle Motivation zum Sprachenlernen eingegangen. Die quantitative und qualitative Auswertung der mittels Fragebogen erhobenen Daten und ergänzende Unterrichtsbeobachtungen eröffnen tiefgehende Einblicke in den Lernalltag der mehrsprachigen Jugendlichen. Mögliche Konsequenzen der Forschungsergebnisse für die Mehrsprachigkeitsdidaktik werden im Rahmen des Beitrags diskutiert.

1. Paradigmenwechsel hin zur Mehrsprachigkeitsdidaktik

In Zeiten von erhöhter Mobilität und sprachlich sowie kulturell heterogenen Gesellschaften gewinnen Sprachkenntnisse und interkulturelle Kompetenzen immer mehr an Bedeutung. Dies zeigt sich in einem deutlichen Kurswechsel in der Sprach- und Bildungspolitik. Mehrsprachigkeit wird

nicht mehr als Bedrohung oder als außergewöhnliche Disposition betrachtet, sondern als Mehrwert und Reichtum, den es zu fördern und von dem es zu profitieren gilt. Auch in der Mehrsprachigkeitsforschung ist dieser Wandel zu spüren. Die Forderung nach dem Mythos der perfekten Zwei-/Mehrsprachigkeit mit muttersprachlichen Kompetenzen in zwei oder mehreren Sprachen scheint lange überholt. Nach moderneren Ansichten und funktionaler Argumentationsweise gilt heute bereits als mehrsprachig, wer Kompetenzen in zwei oder mehreren Sprachen/Varietäten aufweist (Grosjean, 1993). Der neuen Gewichtung von Mehrsprachigkeit versuchen mehrsprachige Konzepte vieler Schulsysteme Rechnung zu tragen. Doch was denken die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler selbst über (die eigene) Mehrsprachigkeit? Spiegeln ihre Repräsentationen von Mehrsprachigkeit ebenfalls diesen in der Wissenschaft und Politik spürbaren Paradigmenwechsel wider? Dies ist die zentrale Frage des vorliegenden Beitrags, der sich damit beschäftigt, wie mehrsprachige Jugendliche im multilingualen Lernkontext ihre Mehrsprachigkeit wahrnehmen und definieren. Im Rahmen einer Studie (Schedel, 2012) wurden hierzu an den deutschen Auslandsschulen in Genua und Rom 331 Schülerinnen und Schüler im Alter von 11–19 Jahren mittels Fragebögen befragt. Dabei wurde, neben den Repräsentationen von Mehrsprachigkeit und den Sprachattitüden in Bezug auf das eigene Repertoire, auch die individuelle Motivation der Schülerinnen und Schüler zum Sprachenlernen ermittelt. Ferner sollten sie Spracherwerbsmethoden gemäß ihrer Erfahrung bewerten. Die quantitative und qualitative Auswertung der empirischen Daten und ergänzende Unterrichtsbeobachtungen eröffnen tiefgehende Einblicke in den Lernalltag der mehrsprachigen Jugendlichen, die hier Ausschnittsweise präsentiert werden. Mögliche Konsequenzen der Forschungsergebnisse für die Mehrsprachigkeitsdidaktik werden abschließend diskutiert.

2. Repräsentationen im Forschungsfokus

Der Begriff der sozialen Repräsentation geht auf Moscovici (1961) zurück. Soziale Repräsentationen umfassen Vorstellungen, Meinungen, Einstellungen, Überzeugungen, Urteile, Ansichten, Annahmen und Wahrnehmungsweisen einer sozialen Gruppe bezüglich eines Objekts (Moliner, 1996, S. 13). Repräsentationen sind dynamisch, entspringen individuellen Erfahrungen, werden interaktionell ausgetauscht und dabei auch verändert. Bei Repräsentationen handelt es sich demnach um eine bestimmte Sicht der Dinge, die innerhalb einer sozialen Gruppe geteilt wird. Als Wissensbasis dienen Repräsentationen der Konstruktion der sozialen Wirklichkeit, die erlauben, Neues und Fremdes zu interpretieren und zu verstehen. Repräsentationen bestimmen unser Verhalten und somit auch unser Lernverhalten. Im Spracherwerbsprozess nehmen die Repräsentationen gegenüber der eigenen Sprache(n) und der zu erlernenden Sprache eine wichtige Funktion ein, indem sie zum Beispiel die intersprachliche Distanz zwischen bekannten und unbekannten Sprachen konstruieren (Castellotti & Moore, 2002, S. 9). Sie wirken identitätsstiftend, da sie das Selbstbild eines Individuums prägen, indem sie für die Abgrenzung und gleichzeitig für die Identifikation mit einer (Sprach-)Gemeinschaft verantwortlich sind. Dementsprechend sind auch die Repräsentationen von einer Sprache und deren Sprechern für die Wahl der Interaktionspartner und den Ablauf der Interaktion verantwortlich (Casper, 2002). Das Interesse und die Motivation, eine Sprache zu erlernen, sind in der Art der Repräsentationen gegenüber dieser Sprache begründet. In der Spracherwerbsforschung rücken aus diesen Gründen die Repräsentationen von Lernenden gegenüber dem Unterrichtsgegenstand, genauer gesagt deren Repräsentationen von der zu erlernenden Fremdsprache, immer häufiger in den Forschungsfokus.

3. Profil der untersuchten bilingualen Auslandsschulen

Der Status, den einzelne Sprachen im soziolinguistischen Kontext haben, spielt bei der Entstehung und Aushandlung von Repräsentationen maßgeblich eine Rolle (Meißner, Beckmann & Schröder-Sura, 2008, S. 18). Aus diesem Grund erscheint es wichtig, den mehrsprachigen Lernkontext an den beiden deutschen Auslandsschulen, an denen die hier beschriebene Untersuchung durchgeführt wurde, näher zu beleuchten. Bei den untersuchten Schulen in Genua und Rom handelt es sich um zwei von drei der in Italien situierten deutschen Auslandsschulen, von denen es weltweit über 140 gibt. Diese Schulen orientieren sich am deutschen Lehrplan, bauen darin aber auch landesspezifische Einheiten ein.

Die Unterrichtssprache ist mehrheitlich Deutsch, man spricht dabei von deutschsprachigem Fachunterricht, während die landesspezifischen Fächer wie zum Beispiel Geschichte und Philosophie in der jeweiligen Landessprache unterrichtet werden. Dabei wird das Prinzip *eine Person – eine Sprache* angewendet. Der deutschsprachige Unterricht zieht sich vom Kindergarten über die Grundschule bis hin zum Gymnasium, das mit der deutschen internationalen Abiturprüfung endet. Bei den besagten Schulen handelt es sich um sogenannte Begegnungsschulen, d. h. die Schülerschaft setzt sich gemäß dem Prinzip der *classe intégrée* zum größten Teil aus deutschen und italienischen Muttersprachlern zusammen, es finden sich jedoch auch Schülerinnen und Schüler mit anderssprachigem Hintergrund.

Die besondere sprachliche Konstellation der Klassen verlangt von den Lehrkräften eine Binnendifferenzierung in DaM- und DaF-Unterricht innerhalb einer Klasse. Der Deutschunterricht beginnt spielerisch im Kindergarten. In der ersten Klasse findet die Alphabetisierung parallel auf Deutsch und Italienisch statt. Um allen Lernenden mit unterschiedlichen Erstsprachen gerecht zu werden, wird ab der Grundschule eine Teildifferenzierung im Deutschunterricht vorgenommen. Dieses integrierte Modell sieht zum einen gemeinsame Deutschstunden für die gesamte Klasse vor, es werden aber auch gesonderte DaF- und DaM-Stunden angeboten. Zusätzlich zu den Unterrichtssprachen Deutsch und Italienisch werden Englisch, Französisch und Latein als Fremdsprachen unterrichtet. Bei den

besagten Schulen handelt es sich um Privatschulen, deren Schülerschaft einer ökonomisch privilegierten Schicht entstammt. Die Eltern sind außerordentlich am schulischen Erfolg ihrer Kinder interessiert, was u. a. aus ihrem regelmäßigen Erscheinen in den Sprechstunden und der großen Beteiligung am schulischen Leben ersichtlich wird.

4. Repräsentationen von Mehrsprachigkeit

4.1 Ab wann bin ich eigentlich mehrsprachig?

Um mehr über die Selbstwahrnehmung der mehrsprachigen Lernenden zu erfahren, wurde zunächst ihr mehrsprachiges Repertoire, dessen Nutzung und dessen Empfinden in Form von Sprachattitüden ermittelt.

4.1.1 Sprachattitüden – Bewertung des eigenen Sprachrepertoires

Die Angaben der Schülerinnen und Schüler ergaben, dass sie neben den Unterrichtssprachen Deutsch und Italienisch und den schulischen Fremdsprachen Englisch, Französisch und Latein zusätzlich noch über ein sehr reiches Sprachenrepertoire (Herkunfts-, Regional- und Minderheitensprachen sowie Dialekte) verfügen, das sie je nach Situation und Gesprächspartner unterschiedlich einsetzen. Code-Switching ist bei den Jugendlichen an der Tagesordnung. Ihren Sprachkenntnissen stehen sie im Allgemeinen positiv gegenüber und sind stolz darauf. Die italienische Sprache wird dabei am positivsten empfunden. Während das Italienische von den Lernenden vor allem mit positiven Adjektiven assoziiert wird, überwiegt bei der Empfindung der deutschen Sprache der Nutzfaktor.

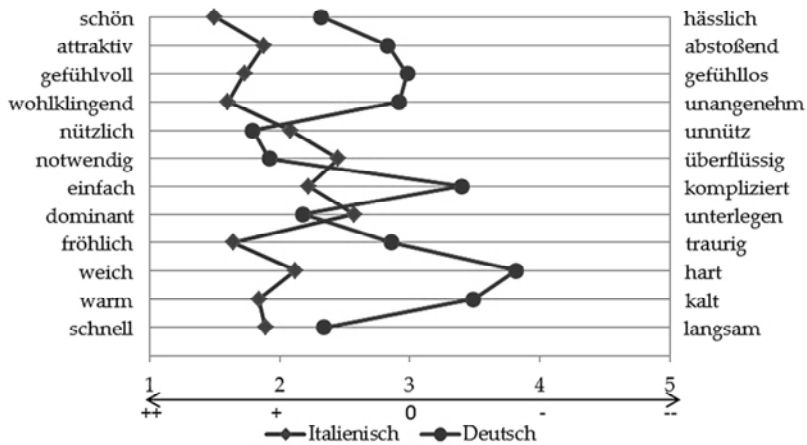


Abb. 1 – Polaritätsprofil zum Empfinden des Italienischen und des Deutschen (n=331)

Die unmittelbare Umgebungssprache Italienisch scheint auch für die Jugendlichen mit einer anderen Familiensprache eine ebenso wichtige, wenn nicht sogar bedeutendere Rolle zu spielen als ihre Mutter- bzw. Vatersprache. Als Erkenntnis aus der Unterrichtsbeobachtung ist an dieser Stelle zu ergänzen, dass sich die Schülerinnen und Schüler untereinander meist auf Italienisch unterhielten, ganz unabhängig davon, ob ihre Familiensprache oder die Unterrichtssprache des aktuell unterrichteten Faches Deutsch war. Die Repräsentationen gegenüber den Sprachen, die an beiden Schulen als Fremdsprachen unterrichtet werden, fallen ebenfalls positiv aus, wobei die persönliche Bedeutung der einzelnen Sprachkenntnisse mit zunehmenden Kompetenzen wächst.

4.1.2 Selbstwahrnehmung und Definitionen von Mehrsprachigkeit

Vor diesem Hintergrund verblüfft es schließlich nicht, dass sich die Jugendlichen selbst überwiegend als mehrsprachig einschätzen.

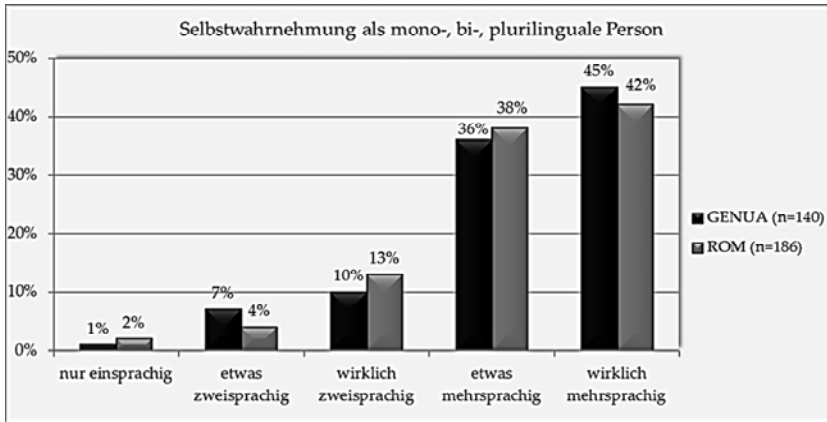


Abb. 2 – Selbstwahrnehmung als mono-, bi-, plurilinguale Person

Allerdings wird Mehrsprachigkeit unterschiedlich definiert. Manche nennen als Bedingung für Mehrsprachigkeit muttersprachliche Kompetenzen in zwei oder mehreren Sprachen, andere meinen, man sei bereits mehrsprachig, sobald man sich in mehreren Sprachen irgendwie verständigen kann. Die unterschiedlichen Ansichten der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Frage, ab wann bzw. mit welcher Kompetenzausprägung man mehrsprachig ist, reflektiert eine Terminologieunsicherheit, die auch unter Sprachwissenschaftlern häufig diskutiert wird. Die Positionen reichen vom passiven Verständnis einer anderen Sprache bis hin zum Mythos der perfekten Zweisprachigkeit, der lange Zeit in der Schule angestrebt wurde und wohl teilweise immer noch in der Gesellschaft verankert ist. Durch den scheinbar noch präsenten Anspruch auf perfekte Sprachkompetenzen sind dementsprechend auch Aussagen wie „ich bin etwas zwei- oder mehrsprachig“ zu erklären. Ob nun bereits mehrsprachig oder auf dem Weg dahin, mehrsprachig zu sein, wird als durchwegs positiv bewertet und bedeutet für die Schülerinnen und Schüler Vorteile zu haben: auf dem Arbeitsmarkt, auf Reisen oder um Freunde zu finden. Viele verbinden mit dem Thema Mehrsprachigkeit auch kulturelle Aspekte. Von Bedeutung ist jedoch, dass sie sich trotz dieses Definitionsansatzes und des multikulturellen schulischen wie auch teilweise familiären Umfelds selbst weniger als multikulturell einschätzen. In diesem Zusammenhang ist eine Beobachtung zu

bemerken, die aus der Unterrichtshospitation stammt und im Gespräch mit Lehrkräften bestätigt wurde. Demnach scheinen sich die Schülerinnen und Schüler innerhalb einer gemischtsprachigen Klasse in Cliques zusammenzuschließen, die nach der Erstsprache der Jugendlichen gebildet wird. So bleiben die deutschsprachigen Jugendlichen unter sich und die italienischsprachigen ebenfalls. Zur Mischung kommt es selten. Das Prinzip der *classe intégrée*, wonach die Lernenden mit unterschiedlichem sprachlichen Hintergrund von den Sprachkenntnissen ihrer Mitschülerinnen und -schüler profitieren sollen, scheint deshalb in weiten Teilen nicht zu funktionieren.

4.2 Mehrsprachige Sicht auf das Sprachenlernen

Die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler sollten als Mehrsprachigkeitsexperten gemäß ihren Erfahrungen bewerten, durch welche Spracherwerbsmethoden man am besten Sprachen lernen und mehrsprachig werden kann. Des Weiteren sollten sie sich dazu äußern, ob sie motiviert seien, ihr Repertoire weiter auszubauen.

4.2.1 Erfahrungen mit dem mehrsprachigen Schulsystem

Die Schülerinnen und Schüler waren sich durchaus dessen bewusst, dass sie beim Erlernen neuer Sprachen auf bereits vorhandene Kenntnisse aus ihrem Sprachenrepertoire zurückgreifen. Sie bemerkten auch, dass sie sich durch ihre Interkomprehensionsfähigkeit leichter einen Zugang zu verwandten Sprachen der gleichen Sprachfamilie verschaffen würden. Bei der Bewertung der Effizienz von Spracherwerbsmethoden wurden immersive Ansätze mit authentischen Sprachbadmöglichkeiten wie ein Auslandsaufenthalt oder ein zweisprachiges Elternhaus als besonders effektiv angesehen. Der *normale* Fremdsprachenunterricht schnitt bei der Bewertung besser ab als der fremdsprachliche Fachunterricht, auf dessen Prinzip sich das Deutschlernen an den deutschen Auslandsschulen stützt.

4.2.2 Sprachlernmotivation: Deutsch als Zukunftssprache?

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler äußerte den Wunsch, noch weitere Sprachen erlernen zu wollen. Am häufigsten genannt wurden dabei

die folgenden Sprachen: Spanisch, Chinesisch, Russisch, Französisch, Japanisch, Portugiesisch, Arabisch.¹ Als Gründe für diesen Wunsch, weitere Sprachen zu erlernen, wurden positive Repräsentationen von den besagten Sprachen, der Nutzen der Sprachkenntnisse für zukunftsorientierte Pläne, hohe Sprecherzahlen oder eine persönliche Beziehung zur gewünschten Sprache genannt. Einige gaben auch an, ihre bisherigen Sprachkenntnisse vertiefen oder von diesem Wissen für den Erwerb weiterer Sprachen profitieren zu wollen. Die Schülerinnen und Schüler konnten sich mehrheitlich auch vorstellen, ihre Sprachkenntnisse zu nutzen, um im Ausland zu leben oder zu studieren. Wie anhand der folgenden Zitate² deutlich wird, ist das Denken der Schülerinnen und Schüler schon sehr auf die Arbeitswelt ausgerichtet.

- Ich denke, dass die Mehrsprachigkeit sehr wichtig für meine Zukunft ist, da die Welt, die ‚Berufswelt‘ sich sehr verändern werde.
- I think being able to speak so many languages is essential, especially because of the society we live in. We’re supposed to be flexible, in terms of where to live and work. Speaking many languages is a good start.
- Mehrsprachig zu sein ist ein sehr großer Vorteil, denn das gibt uns eine zukünftige Möglichkeit, Arbeit im Ausland zu finden und weil die heutige Gesellschaft Menschen mit einer höheren Erziehung erwartet und braucht.
- Chinesisch, weil es zur Weltsprache wird.
- Russisch, weil es das mächtige Land der Welt sein wird.

Laut der Schüleraussagen stellen Kompetenzen in mehreren Sprachen auf dem Arbeitsmarkt einen Vorteil dar. Die Jugendlichen argumentieren besonders für das Erlernen von prestigeträchtigen Weltsprachen, die, wie sie glauben, den Schlüssel zu einem internationalen Arbeitsmarkt darstellen.

1 Die Reihenfolge der aufgeführten Sprachen orientiert sich an der Häufigkeit ihrer Nennung.

2 Dabei handelt es sich um frei formulierte Antworten auf die Fragen, welche Sprachen sie noch lernen möchten und warum. Die Sätze wurden in der originalen Form belassen, grammatikalische Fehler und Rechtschreibung nicht korrigiert. Die Schülerinnen und Schüler durften die deutschen Fragebogen in der/den Sprache(n) ihrer Wahl ausfüllen.

Insofern können die Schüleraussagen als Manifestation eines Habitus betrachtet werden, der ihre Herkunft aus ökonomisch privilegierten Familien und die schulische Bildung an Privatschulen mit einer eher elitären Ausbildung widerspiegelt. Sowohl das Elternhaus als auch die Schule legen verstärkt Wert auf die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen. Die Schulen werben zum Beispiel auf ihren Webseiten damit, praxisorientiertes und zukunftsgerechtes Wissen zu vermitteln und versprechen, dass die Absolventinnen und Absolventen am Ende ihrer Schullaufbahn fließend Deutsch, Italienisch, Englisch und Französisch sprechen können. Die von Elternhaus und Schule vermittelte Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen für Zukunftspläne spiegelt sich deutlich in den Repräsentationen der Jugendlichen wider.

5. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik

5.1 Arbeit mit und an Repräsentationen

Vor dem Hintergrund des Einflusses von Repräsentationen auf den Lernerfolg stellt sich die Frage, wie damit oder an ihnen gearbeitet werden kann. Die Repräsentationen der Lernenden gegenüber den Zielsprachen entstehen u. a. durch ihr Vorwissen über und den Kontakt mit der jeweiligen Zielsprache/-kultur, wobei hier auch Stereotype zum Tragen kommen. Weiterhin spielen ihre Lernerfahrungen und der subjektiv empfundene Schwierigkeitsgrad der Sprache, der wahrgenommene Lernerfolg, das Erreichen von Lernzielen, aber auch das Lernsetting eine wichtige Rolle. Diese Kriterien beeinflussen jedoch nicht nur die Repräsentationen, sondern werden wiederum auch von den Repräsentationen beeinflusst. Angesichts des großen Einflusses von Repräsentationen auf den Lernerfolg und der Annahme, dass positive Repräsentationen gegenüber der Zielsprache auch einen höheren Lernerfolg erzielen, kommt die Frage auf, wie sich dementsprechend negative Repräsentationen dekonstruieren lassen. Hier besteht eindeutig noch Forschungsbedarf. Eventuell wäre eine angeleitete Reflexion über die eigenen Motive und Vorstellungen bezüglich der zu erlernenden Sprache ein erster Schritt.

5.2 Selbstbewusstsein fördern

Zwar bestätigen die Ergebnisse, dass der sprachensible, fremdsprachige Fachunterricht bei den Schülerinnen und Schülern eine Öffnung gegenüber der Zielkultur (dem Deutschen) und generell gegenüber fremden Kulturen bewirkt. Die an den deutschen Auslandsschulen im Vergleich zum *normalen* Fremdsprachenunterricht negativ ausfallende Bewertung des bilingualen Fachunterrichts durch die mehrsprachigen Jugendlichen deutet jedoch auf ein geringes Selbstbewusstsein bezüglich der eigenen Sprachkompetenz im Deutschen hin. Es ist durchaus kein ungewöhnliches Phänomen, dass sich Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines die Sprachausbildung fokussierenden Unterrichtmodells selbst strenger bewerten und höhere Anforderungen an ihre eigene Leistung stellen (Seikkula-Leino, 2007, S. 335, 337). In dieser Hinsicht sollte mehr Energie aufgewendet werden, um den in der Wissenschaft deutlich zu spürenden Paradigmenwechsel weg von den Forderungen nach der perfekten Zweisprachigkeit hin zur funktionalen Mehrsprachigkeit auch in die Schule zu bringen.

Wie die Schüleraussagen zeigen, scheint der Druck durch die Forderung nach möglichst perfekten Sprachkenntnissen nach wie vor in den Köpfen der Lernenden verankert zu sein. Daraus resultieren Sprachangst und Unsicherheit sowie die Selbsteinschätzung, unzureichende Sprachkompetenzen zu besitzen, um mehrsprachig zu sein. Es ist also dringend notwendig, das Erleben des Sprachenlernens positiver und als Erfolgserlebnis zu gestalten, damit die Schülerinnen und Schüler positivere Repräsentationen gegenüber der Zielsprache ausbilden können und ihr Selbstbewusstsein hinsichtlich der eigenen Sprachkompetenzen gestärkt wird. Um den Schülerinnen und Schülern hinsichtlich ihrer eigenen Sprachkompetenzen im Deutschen mehr Selbstsicherheit zu vermitteln, sollten die authentischen Sprechgelegenheiten vermehrt ausgeschöpft werden, die durch die Anwesenheit von deutschen Muttersprachlern gegeben ist. Es ist wichtig, dass der Gebrauch der Zweitsprache als gelungene Verständigung auf der Basis der eigenen Sprachfertigkeiten wahrgenommen werden kann. So könnte versucht werden, die in den Klassen häufig aufzufindende Trennung und Cliquenbildung nach deutschen und italienischen Muttersprachlern zu überbrücken, indem

verstärkt Gruppen- und Projektarbeiten mit von der Lehrkraft zusammengestellten und gemischten Teams aus deutschen und italienischen Muttersprachlern durchgeführt werden. Insbesondere sollte auch seitens der Lehrkräfte vermehrt Lob ausgesprochen werden, das speziell auf die Wertschätzung der Sprachfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist und motivierend wirken soll.

Literaturverzeichnis

- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Casper, K. (2002). *Spracheinstellungen. Theorie und Messung*. Norderstedt: Books on Demand.
- Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition. *Tranel*, 19, 13–41.
- Meißner, F.-J., Beckmann, C. & Schröder-Sura, A. (2008). *Mehrsprachigkeit fördern, Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen (MES): zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales: de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse: son image et son public*. Paris: PUF.
- Schedel, L. S. (2012). *Repräsentationen von Mehrsprachigkeit bei Schülerinnen und Schülern der deutschen Auslandsschulen in Genua und Rom (unveröffentlichte Masterarbeit)*. Université de Strasbourg, Strasbourg.
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL Learning. Achievement Levels and Affective Factors. *Language and Education*, 21, 328–341.
- Stratilaki, S. (2011). *Discours et représentations du plurilinguisme*. Frankfurt a. M.: Lang.

Identität als Motiv zum Sprachenlernen? Sprache und Identität von uruguayischen Deutschlernenden mit deutschsprachigen Vorfahren

Julia Ruck – Universität Wien, Österreich

Abstract

Ziel dieses Beitrags ist es, Gründe zu erforschen, warum sich uruguayische Deutschlernende mit deutschsprachigen Vorfahren dazu entscheiden, die Sprache ihrer Vorfahren zu erlernen. Zu Beginn des Artikels werden zentrale interaktionistische und postmoderne Identitätstheorien (u. a. Goffman, 1996; Keupp, 2006; Mead, 1995) besprochen. Mit diesem theoretischen Rahmen werden in Uruguay durchgeführte Interviews mit deutschstämmigen Deutschlernenden, die mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden, in Bezug auf die folgenden Fragen analysiert: Warum lernen diese Personen Deutsch? Ist die deutsche Sprache Teil der Identität von deutschstämmigen uruguayischen Deutschlernenden? Welche Identität(en) weisen sie sich selbst zu? Wo und wie lässt sich dieser Zusammenhang zwischen Sprache und Identität bei ihnen ermitteln? Mit diesen Überlegungen möchte dieser Artikel einige Fallbeispiele zu den Fragen, welche Faktoren und persönliche Motive dazu beitragen, Deutsch zu lernen und wie die Sprache von deutschstämmigen Personen in Uruguay wahrgenommen wird, präsentieren. Weiters soll der Beitrag anhand dieser Beispiele zur Diskussion über Sprache und Identität sowie insbesondere über Sprachenlernen als Akt der Identitätsarbeit beitragen.

1. Einleitung

Ich habe einen deutschen Pass, also empfinde ich es als meine Verpflichtung, Deutsch zu lernen.¹

Viele Deutschlernende in Uruguay haben Vorfahren aus der Schweiz, Österreich oder Deutschland. Sie haben deutsche Familiennamen, manche von ihnen haben sogar einen Pass eines dieser Länder, jedoch sprechen sie kein Deutsch. Das Ziel dieses Artikels ist herauszufinden, aus welchen Gründen uruguayische Deutschlernende sich dazu entschließen, die Sprache ihrer Vorfahren zu lernen. Dafür werden zwölf qualitative Interviews mit uruguayischen Deutschlernenden mit deutschsprachigen Vorfahren analysiert, welche 2011 in Montevideo (Uruguay) durchgeführt wurden. Die Analyse der Interviews zielt darauf ab, einen Einblick in das Feld von Mehrsprachigkeit und Identität zu geben, erhebt dabei jedoch keinen Anspruch auf Repräsentativität. Als theoretischer Rahmen gelten soziologische Identitätstheorien, wobei der Fokus der Analyse auf folgenden Fragen liegt: Warum lernen Uruguayerinnen und Uruguayer mit deutschsprachigen Vorfahren Deutsch? Ist die deutsche Sprache Teil ihrer Identität? Welche Identität weisen sie sich selbst zu? Wo und wie lassen sich diese Verbindungen zwischen Sprache und Identität in ihren Fällen finden?

2. Sprache und Identität

Sprache als Medium der Interaktion und Kommunikation ist ein soziales Phänomen. Sie verbindet Personen, kreiert Gruppen und hält sie zusammen, während sie sie gleichzeitig von anderen Gruppen trennt. Laut George Herbert Mead (1995) erhalten Personen Identität, indem sie mit anderen kommunizieren. Durch die Interaktion miteinander übernehmen Individuen unbewusst die Rollen ihres Gegenübers:

1 Persönliche Mitteilung eines Deutschlernenden. Montevideo, August 2011.

Wir lösen in der anderen Person das gleiche aus wie in uns selbst, so daß wir unbewußt diese Haltungen übernehmen. Wir versetzen uns unbewußt in die Rolle anderer und handeln so wie sie. ... Wir lösen ständig, insbesondere durch vokale Gesten², in uns selbst jene Reaktionen aus, die wir auch in anderen Personen auslösen, und nehmen damit die Haltungen anderer Personen in unser eigenes Verhalten herein. (Mead, 1995, S. 108)

Individuen in einer bestimmten sozialen Gruppe passen sich aneinander an, indem sie die Werte, Einstellungen und Bräuche der Gruppe durch Interaktion, durch Kommunikation oder, in anderen Worten, durch Sprache übernehmen. Mit diesen Beobachtungen kommt Mead zu dem Schluss, dass sich ein Individuum nicht nur subjektiv selbst wahrnimmt, sondern auch aus der Sicht der Personen, mit denen es interagiert. Daher teilt er Identität in zwei Komponenten auf: *I* und *me*. Während das *I* die Innenperspektive einer Person, ihr spontanes Selbst, das in bestimmten Situationen reagiert, bezeichnet, repräsentiert das *me* übernommene Einstellungen, soziale Konventionen und Erwartungen. *I* und *me* zusammen formen die Identität eines Individuums (Mead, 1995, S. 218).

Erving Goffman (1996) unterscheidet zwischen einer *sozialen Identität*, einer *persönlichen Identität* sowie einer *Ich-Identität*. Soziale Identität lässt Personen in soziale Kategorien einordnen, wie zum Beispiel Beruf, Klasse, Geschlecht oder Hobbys, welche mit Eigenschaften, die man von Individuen dieser Kategorien erwartet, einhergehen. Die persönliche Identität hingegen ist eine Kombination aus permanent registrierten Daten wie Fingerabdrücken, Namen, Geburtsdatum, Fotos und anderen Identitätsmarkern. Innerhalb der sozialen und persönlichen Identität unterscheidet Goffman zwischen einer virtuellen und einer aktuellen sozialen Identität. Erstere bezeichnet normative Erwartungen und Zuschreibungen an eine Person, während die zweite die tatsächlichen Zugehörigkeiten und Eigenschaften umfasst. Goffmans dritte Kategorie, die Ich-Identität, ist etwas Subjektives, das ein Individuum aus einer Innenperspektive konstruiert und fühlt.

2 Unter vokaler Geste versteht Mead Sprache (Mead, 1995, S. 100–107).

Habermas (1973) und Krappmann (1971) greifen Goffmans Identitätsmodell auf und weisen darauf hin, dass ein Individuum eine Balance zwischen seinen verschiedenen Identitäten finden und eventuelle Ambiguitäten und Ambivalenzen ertragen können muss (Kresic, 2006, S. 92).

Aktuellere postmoderne und konstruktivistische Theorien betonen ebenfalls die Auffassung von der Multiplizität der Identität und heben darüber hinaus auch ihren dynamischen Charakter hervor. Kresic (2006, S. 108) legt dar, dass Individuen in unserer modernen Gesellschaft weitgehend selbst bestimmen, wer und was sie sind. Deshalb wird Identität als ein aktiver und kreativer Konstruktionsprozess wahrgenommen, als etwas Dynamisches und Facettenreiches (Keupp, 2006; Kresic, 2006). Heiner Keupp (2006) führt daher das Konzept des „Patchwork der Identitäten“ ein und meint damit eine Metapher für ein Konstrukt, welches aus vielen unterschiedlichen Teilen besteht, die auf den ersten Blick nicht zusammenzupassen scheinen, die jedoch miteinander verbunden sind und einander ergänzen, die erweitert werden können und alle zusammen ein Ganzes bilden. Keupps vorrangiges Identitätsziel liegt, wie bei Krappmann und Habermas, darin, eine Identitätsbalance, ein sogenanntes Passungsverhältnis zwischen der subjektiven Innenwelt und den sozialen Zuschreibungen und Erwartungen der Außenwelt zu erreichen. Was den konstruktiven Charakter der Individuen auf ihre Identität betrifft, so geht Keupp davon aus, dass diese kontinuierlich an ihrer Identität arbeiten. Diesen Prozess bezeichnet er als *Identitätsarbeit*.

Identität ist nicht etwas, das man von Geburt an hat, was die Gene oder der soziale Status vorschreiben, sondern wird vom Subjekt in einem lebenslangen Prozeß entwickelt. Identität verstehen wir als einen fortschreitenden Prozeß eigener Lebensgestaltung, der sich zudem in jeder alltäglichen Handlung (neu) konstruiert. Identität wird also nicht vom Subjekt „ab und zu“ gebildet, ... Subjekte arbeiten (indem sie handeln) permanent an ihrer Identität. (Keupp, 2006, S. 215; vgl. auch Straub, 1998, S. 87)

Identitätsarbeit findet auf verschiedenen Ebenen statt: erstens als zeitliche Verknüpfungsarbeit zwischen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, zweitens zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen wie Arbeit, Familie und Freizeit und drittens zwischen Ähnlichkeiten und Unterschieden persönlicher Erfahrungen (Keupp, 2006, S.190–191). Das Verhältnis zwischen den Ebenen kann Konflikte verursachen, da sie für ein Individuum widersprüchlich sein können, für Keupp jedoch sind auch diese Konflikte Quellen der Dynamik des Identitätsprozesses. Neben Verknüpfungsarbeit und Konfliktmanagement kann Identitätsarbeit ebenfalls Ressourcenarbeit bedeuten, wenn Personen ihr ökonomisches, soziales und/oder kulturelles Kapital ausbauen möchten (Bourdieu, 1983, S. 183).

Ein Individuum hat somit zahlreiche Identitäten und nach Goffman eine persönliche sowie soziale Identität. Weiters kann, laut Meads Theorie, eine Person ihre Identität nur in einem es umgebenden sozialen Umfeld entwickeln. Unsere Identitäten werden daher von den Gruppen, die wir bilden, konstruiert, was wiederum zur Herausbildung einer kollektiven Identität führt. Während diese kollektiven Identitäten oft als so genannte objektive Zuschreibungen zu Nationen, Gender und/oder sozialen Schichten gelten, bezeichnet Straub (1998) solche Konstruktionen als „Pseudo-Kollektive“ (S. 100), da eine kollektive Identität seiner Meinung nach keine externe Zuschreibung sein kann, die sich über Unterschiede zu anderen Gruppen definiert. Eine geteilte Wirklichkeit, geteiltes Wissen, so wie für eine Kultur oder (linguistische) Gruppe spezifische Verhaltensmuster werden durch Interaktion und daher durch Sprache gebildet (Kresic, 2006, S. 148, S. 206–217). Sprache prägt die Personen, die sie sprechen, folglich und verleiht ihnen Identität.

Ein Mensch lernt eine neue Sprache und erhält dadurch, wie wir sagen, eine neue Seele. Er versetzt sich in die Haltung jener, die diese Sprache verwenden. Er kann die Literatur nicht lesen, nicht mit den Mitgliedern dieser Gemeinschaft sprechen, ohne ihre spezifische Haltung einzunehmen. In diesem Sinn wird er zu einem anderen Menschen. (Mead, 1995, S. 330–331)

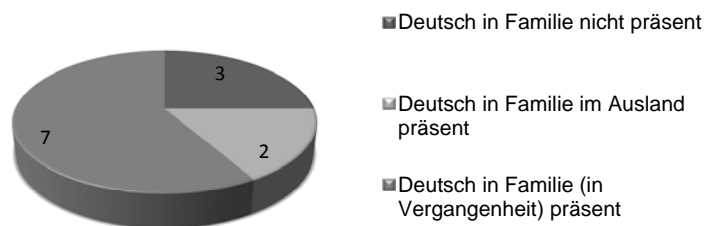
Das bedeutet, dass wir durch das Erlernen einer neuen Sprache zu einem Mitglied einer neuen Gruppe werden, deren Werte wir annehmen und somit eine neue Identität entwickeln (Jessner, 2003, S. 27). Idealerweise schaffen es mehrsprachige Personen, diese Situation auszubalancieren, indem sie sich keine *Entweder-Oder-Identität*, sondern eine *Sowohl-Als-Auch-Identität* geben. Mit anderen Worten: Sie sehen ihre Mehrsprachigkeit als eine sie definierende Eigenschaft (Lüdi, 1996, S. 324).

3. Sprachenlernen als Identitätsarbeit

Dieses Kapitel widmet sich der Analyse der Verbindung zwischen der deutschen Sprache und der Identität der uruguayischen Deutschlernenden mit deutschsprachigen Vorfahren.

Die unten stehende Tabelle zeigt die Präsenz der deutschen Sprache in den Familien der interviewten Personen. In nur drei Fällen gab es keine deutschsprachige Person in der Familie, sieben Interviewte hatten mindestens ein Familienmitglied, welches Deutsch noch als Erstsprache beherrschte.

Präsenz des Deutschen in der Familie



Tab. 1 – Präsenz des Deutschen in der Familie. © 2012 Ruck, S. 74.

Ich habe gedacht, mein second name, mi apellido ...

... dein Nachname ...

... ist von Deutschland, also wäre es toll, wenn ich Deutsch spreche.

(Alejandro) (Ruck, 2012, S. 78)

Nach Goffman hat Alejandro aufgrund seines deutschen Familiennamens ganz klar eine deutsche persönliche Identität (Goffman, 1996). Dies bedeutet, dass er immer einen deutschen Identitätsmarker hatte, also eine externe Zuschreibung auf seine Identität; seine Ich-Identität war jedoch nicht Deutsch. Der Konflikt, keine ausgeglichene Identität zu haben, führte dazu, dass er durch das Erlernen der Sprache, welche ihm einen derartig eindeutigen Identitätsmarker gibt, an seiner Identität arbeitet. Dieses Beispiel trifft nicht nur auf Alejandro zu, sondern auf insgesamt zehn von zwölf interviewten Personen.

Nora gibt ein Beispiel dafür, wie Identität in der Interaktion mit dem sozialen Umfeld konstruiert werden kann:

Die Rolle, die es in meinem Leben hat, ist eine familiäre, es ist, wie ich dir sage, es vereint mich mit meiner Familie. Und deshalb bin ich auch so dahinter, es zu lernen, weil es etwas ist, womit ich mich identifiziere und das mich mit ihnen vereint. (Nora) (Ruck, 2012, S. 83)

Noras Mutter, ihre Tanten und ihre Großeltern sprechen Deutsch. Sie hat ihr gesamtes Leben lang mit deutschsprachigen Personen interagiert. Auch wenn diese Spanisch mit ihr sprachen, bedeutet das nach Meads (1995) Theorie, dass diese als Personen mit deutscher Erstsprache Werte, Einstellungen, Praktiken, Denkmuster und Gesten verinnerlicht hatten, die durch das Deutsche geprägt sind. Da Kommunikation nicht nur verbal, sondern auch nonverbal stattfindet, scheint es plausibel, dass Nora diese Denkmuster, Werte, Praktiken etc. von den sie umgebenden Personen durch Rollenübernahme übernommen hat. Aus diesem Grund war ein Teil von ihr schon immer Deutsch und sie kann sich mit ihnen identifizieren. Jedoch fehlen ihr die Sprachkenntnisse, um sich voll in ihr Familienleben zu integrieren. Aus der oben angeführten Statistik geht hervor, dass mit neun Personen der Großteil der interviewten Deutschlernenden zu gewissen

Zeiten in ihrem Leben von deutschsprachigen Personen umgeben waren, welche einen entscheidenden Einfluss auf deren Identität hatten, da die Interviewten einige ihrer Rollen in der Kommunikation übernommen haben. Ein anderes Beispiel, wie das Deutsche in ihrem Leben präsent war, gibt Matilde von ihrer Kindheit:

Mit meiner Großmutter musste ich Deutsch sprechen. Wir wurden ... als mein Vater starb, zogen wir um. Meine Mutter, sie hatte ein Appartement gemietet und wir mit ihr. Und sie war krank, aber ich musste, also, nach der Schule musste ich in ihr Zimmer gehen und alles in Deutsch erzählen, was ich in der Schule gemacht habe. Das kann ich also gut. (Matilde) (Ruck, 2012, S. 72)

Die deutschsprachigen Freunde von Danielas Großvater kamen in ihrer Kindheit jeden Sonntag auf Besuch und sprachen mit ihr Deutsch. Obwohl sie nie auf Deutsch antwortete, konnte sie die Sprache als Kind verstehen.

Und in welchen Situationen haben sie Deutsch mit dir gesprochen?

Im Alltag, weil ich bei meinen Großeltern väterlicherseits zuhause war. Jeden Sonntag kam eine große Gruppe von Freunden um Karten zu spielen, Musik zu hören, ... Und untereinander haben sie Deutsch gesprochen und mit mir haben sie auch Deutsch gesprochen; sie gingen davon aus, dass ich alles verstehen würde. (Daniela) (Ruck, 2012, S. 72)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die alleinige Präsenz des Deutschen im Familienverband Auswirkungen auf die Identität hat, da auch nicht-deutschsprachige Familienmitglieder in der Interaktion Identität von ihrer deutschsprachigen Umgebung übernehmen.

Pablo scheint in seinen Sprachidentitäten eine balancierte hybride Identität gefunden zu haben, indem er seine persönliche Identität als Deutscher und Uruguayer bezeichnet (Lüdi, 1996). Er schreibt sich selbst auch Perfektionismus zu, ein Stereotyp, das wohl eher auf Deutsche zutreffen würde als auf Uruguayer, und er gibt sich somit eine Eigenschaft, die vielleicht aufgrund seiner deutschen sozialen Identität zu erwarten wäre.

Findest du, dass die deutsche Sprache ein Teil von deiner Identität ist, dass sie zu dir gehört?

Ja, ja. Mein – wie sagt man – mein Aussehen auch. ... Hier in Uruguay fühle ich mich manchmal mehr als Deutscher denn als Uruguayer. ... Zum Beispiel suche ich die Perfektion in den Dingen und die Uruguayer nicht so. Ich habe gesagt, ich bin nicht so deutsch, um in Deutschland zu leben. Ich bin nicht so uruguayisch, um in Uruguay zu leben. Ich bin in der Mitte, glaube ich. (Pablo) (Ruck, 2012, S. 80)

Durch Uruguays Geschichte als Einwanderungsland scheint es, dass sich viele Personen – wie Pablo – selbstverständlich eine hybride Identität zuweisen, indem sie die Geschichte der Migration als eine sie definierende Eigenschaft ansehen. Laura und Francisco beschreiben dies folgenderweise:

Hier kommen wir alle von den Schiffen. Und irgendwie fühlen wir uns alle ein bisschen spanisch oder italienisch und ich fühle das mit dem Deutschen.
(Laura) (Ruck, 2012, S. 79)

Ich fühle, Deutschland oder Münsterland ist mein zweiter, wie sagt man das, *patria*?

Heimat.

Heimat, ja, weil ich da viele Erinnerungen habe, zum Beispiel Gerüche oder ... und auch die Sprache, als ich Deutsch mag und die Deutsch reden, da hab ich halt das *en común*.

Ja, gemeinsam. (Francisco) (Ruck, 2012, S. 80)

Dennoch sehen dies nicht alle interviewten Personen so. Enrique scheint eine traditionellere Auffassung von Identität im Sinne einer nationalen Identität zu haben, weswegen seine Mehrsprachigkeit zu einem Identitätskonflikt führt (Keupp, 2006). Er widerspricht sich selbst im Laufe des Interviews immer wieder und scheint sich darüber nicht im Klaren zu sein, ob er sich mit Deutschland und der deutschen Sprache identifizieren kann oder nicht:

Als ich noch klein war, wollte ich den deutschen Pass nicht haben, weil ich immer sagte, ich sei nur Uruguayer, aber gut, sie haben ihn mir wohl oder übel ausstellen lassen, weil sie meinten, dass es einfacher zum Reisen wäre. Und danach ..., das war irgendwie ziemlich kindisch Es ist ja nicht so, dass ich mich deutsch fühle, überhaupt nicht, aber auf irgendeine Art und Weise fühle ich mich nahe. Nein, der Kultur nicht, Deutschland selbst, weil naja, die Hälfte meines Blutes ist deutsch. Und ja, ich war zwei Mal in Deutschland und es hat mir gefallen, auf eine gewisse Weise, ich kann mich ein bisschen damit identifizieren. (Enrique) (Ruck, 2012, S. 98)

Enrique hatte Probleme damit, was andere Personen und insbesondere seine Familie ihm zuschrieben und wie er sich im Gegensatz dazu selbst fühlte. Er wollte die deutsche Staatsbürgerschaft nicht annehmen, da er diesen starken Identitätsmarker einer deutschen Nationalität nicht haben wollte. Heute als Erwachsener fühlt er sich nicht als Deutscher, kann sich jedoch mit einigen Dingen in Deutschland identifizieren.

Neben dem primären Identitätsziel einer Balance umfasst Identitätsarbeit auch zeitliche Verknüpfungsarbeit (Keupp, 2006). Die folgenden zwei Zitate zeigen, wie sich Personen durch das Deutschlernen bewusst mit ihrer Vergangenheit auseinandersetzen.

Warum lernst du eigentlich Deutsch?

Wegen meiner deutschen Vergangenheit, deswegen. Weil, ich wollte das alles zurückhaben. Ich weiß nicht warum, aber seitdem ich ein Kind bin ... Es verbindet mich mit den Ahnen, die ich niemals kennen gelernt habe. (Santiago) (Ruck, 2012, S. 84)

Santiagos Großvater flüchtete aus religiösen Gründen aus Deutschland und hörte auf, Deutsch zu sprechen, sobald er in Südamerika ankam. Obwohl Deutsch in Santiagos Familie nicht präsent war, hatte er immer den starken Wunsch, die Sprache seiner Vorfahren zu lernen und somit einen Teil seines Lebens und seiner Familie zurückzubekommen.

[Es ist] die Vergangenheit, meine Großeltern und mehr zu wissen, die Idee, Zugang zu einer anderen Kultur zu haben, die auch meine ist, die mir aber doch ein bisschen fern ist. ... Ich denke, dass es umso wichtiger ist [die Sprache zu lernen], wenn ein Krieg dazu führt, dass die Leute die Orientierung verlieren. Deshalb denke ich, dass das auch etwas damit zu tun hat – die Tatsache zurückzugehen und zu sehen, Ordnung in etwas zu schaffen, das zerstört wurde, das auseinandergerissen wurde, zu versuchen, Ordnung zu schaffen. Deswegen gibt das Zurückgehen eine Idee von Struktur und Verbindung.

(Daniela) (Ruck, 2012, S. 85)

Daniela lernt Deutsch aus demselben Grund. Ihre Familie musste Deutschland ebenfalls im Zuge des Zweiten Weltkrieges verlassen, aber ihre Großeltern und ihr Vater sprachen auch nach ihrer Auswanderung weiterhin Deutsch. Daniela hatte somit viel deutschen Input, als sie ein Kind war, sprach es jedoch nie. Jetzt, als Erwachsene, möchte sie die Sprache lernen, um Ordnung in ihr Leben zu bringen, da ihre Familiengeschichte durch den Krieg durcheinandergebracht wurde. Deshalb arbeitet sie an ihrer Identität, indem sie ihre Vergangenheit mit ihrer Gegenwart verknüpft und versucht, Ordnung in ihre turbulente Familiengeschichte zu bringen.

Matilde gibt einen anderen wichtigen Grund an, warum sie sich entschlossen hatte, Deutsch zu lernen und bietet folgende Antwort auf die Frage nach ihren Assoziationen mit der deutschen Sprache:

Ja, es ist also wie meine deutsche Abstammung, weil meine Mutter auch Deutsche war und meine Familie war deutsch. Und weil mir die Sprache gefällt und obwohl es nicht ganz leicht ist, aber ich habe Erfahrung mit der deutschen Sprache. Und ich meine, wenn du eine deutsche Abstammung hast, dann musst du die Sprache kennen, nicht? Es gibt viele Leute, die eine deutsche Abstammung haben hier und die kümmern sich nicht darum, das zu lernen.

Und findest du, dass alle Leute, die deutsche Vorfahren haben, Deutsch lernen sollten?

Ich glaube ja.

Warum?

Es ist wirklich ..., also du hast einen Teil von dir, der deutsch ist, zum Beispiel. Also ich bin keine Deutsche, aber ich glaube von meiner Mutter her habe ich etwas ... *herencia* ...

ein Erbe

Von meinem Vater – Amerikaner. Und ich glaube, wenn du ein Erbe hast, musst du es behalten. (Matilde) (Ruck, 2012, S. 85)

Auch Jorge findet es wichtig, die Bräuche der Vergangenheit aufrecht zu erhalten und sie an seine Kinder weiterzugeben. In diesem Beispiel findet die Verknüpfungsarbeit also nicht nur mit der Vergangenheit, sondern auch mit der Zukunft statt.

Ich möchte diese Bräuche, die bis heute in der Familie sind, weitergeben. *No sé, que se mantengan, que sigan pasando.*³ ... Jemand in der Familie sollte die Information, ... sollte eine Referenz für die zukünftigen Generationen für die Vergangenheit sein. Ich möchte nicht, dass diese Erfahrungen und diese Informationen verloren gehen. In jeder Generation ist etwas verloren gegangen, weil es manchmal nur mündlich überliefert wird. Zum Beispiel hat mir meine Oma erzählt, woran sie sich erinnert, aber vielleicht gibt es viele Dinge, an die sie sich nicht mehr erinnert. Sie hat es vergessen. (Jorge) (Ruck, 2012, S. 86)

3 Ich weiß nicht, dass sie beibehalten werden, dass sie weitergegeben werden.

Ein Beispiel von Identitätsarbeit als Konfliktarbeit gibt Daniela, der es zum Zeitpunkt des Interviews aufgrund ihrer Arbeit nicht möglich war, einen Deutschkurs zu besuchen. Externe Faktoren können dazu führen, dass Individuen nicht imstande sind, ihre Identitätsprojekte umzusetzen.

Für mich ist diese Etappe eine Herausforderung, aber keine negative. Es ist eine Herausforderung, die mich inspiriert, zu versuchen, weiterzumachen, zu sehen, wie ich damit umgehen kann, um mich reinzuhängen weiterzumachen. (Daniela) (Ruck, 2012, S. 90)

Daniela sieht diese Situation als eine positive Herausforderung, da sie fest entschlossen ist, an ihrer Identität zu arbeiten, auch wenn sie sich mit dem einen oder anderen Hindernis konfrontiert sieht.

Die letzte Form der hier dargestellten Identitätsarbeit ist die Ressourcenarbeit, so wie sie Pablo beschreibt (Bourdieu, 1983; Keupp, 2006):

Du hast gesagt, du möchtest Deutsch perfekt sprechen. Warum möchtest du das so perfekt sprechen? Mit welchem Ziel verfolgst du das?

Zum Beispiel ich bin Tätowierer. In Europa ist das viel besser bezahlt als hier und deshalb muss ich die Sprache gut beherrschen. Meine Absicht ist es, in Deutschland als Tätowierer zu arbeiten. (Pablo) (Ruck, 2012, S. 93)

Pablo ist sich dessen bewusst, dass er sein kulturelles und sein ökonomisches Kapital ausbauen kann, indem er Deutsch lernt, da es sein Plan ist, nach Deutschland zu ziehen, um dort zu arbeiten. Das bedeutet, dass er an seinem kulturellen Kapital (Deutsch) arbeitet, um sein ökonomisches Kapital dadurch mit seinem Beruf in Deutschland zu erhöhen. Schließlich kann man in diesem Zitat auch noch eine andere Form der Verknüpfungsarbeit finden, nämlich eine Verknüpfung verschiedener Lebensbereiche – des Privat- und Arbeitslebens.

4. Conclusio

Die Analyse der Interviews mit den uruguayischen Deutschlernenden mit deutschsprachigen Vorfahren hat ergeben, dass die deutsche Sprache tatsächlich Teil ihrer Identität ist. Die meisten von ihnen haben einen deutschen Familiennamen, was ihnen nach Goffmans Identitätstheorie eindeutig eine deutsche persönliche Identität gibt. Neun der zwölf interviewten Personen haben Familienmitglieder, die noch immer Deutsch sprechen, was im Hinblick auf Meads Überlegungen zu Interaktion und Identität bedeutet, dass die Interviewten in der Interaktion mit deutschsprachigen Erstsprachlern einige Rollen und Einstellungen von ihren deutschsprachigen Familienmitgliedern übernommen haben. Schließlich, Keupps Arbeiten zur Identität folgend, arbeiten sie alle allein wegen ihrer Entscheidung, Deutsch zu lernen, an ihrer Identität, indem sie ihre zahlreichen Teilidentitäten in ein Passungsverhältnis zueinander setzen.

Das Erlernen einer Sprache hat daher immer erheblichen Einfluss auf die Identität des Lernenden, da die Sprache ein Teil von ihm/ihr wird.

Literaturverzeichnis

- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband 2; S. 183–198). Göttingen: Schwarz.
- Goffman, E. (1996). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1973). Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation (1968). In J. Habermas (Hrsg.), *Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze* (S. 118–194). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jessner, U. (2003). Das multilinguale Selbst: Perspektiven der Veränderung. In I. De Florio-Hansen & A. Hu (Hrsg.), *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen* (S. 25–37). Tübingen: Stauffenburg.
- Keupp, H. (2006). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Krappmann, L. (1971). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kresic, M. (2006). *Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst*. München: iudicium.
- Lüdi, G. (1996). Migration und Mehrsprachigkeit. In H. Goebel, P. H. Nelde, S. Zdeněk & W. Wölck (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 12.1. Kontaktlinguistik* (S. 320–327). Berlin: de Gruyter.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mead, G. H. (1995). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ruck, J. (2012). *Ich lerne Deutsch, um mit meiner Familie sprechen zu können! – Das Erlernen der deutschen Sprache als (Re-)Konstruktion einer deutschen Teilidentität von Uruguayern mit deutschsprachigen Vorfahren (Masterarbeit)*. Universität Wien, Wien
- Straub, J. (1998). Personale und kollektive Identität. Zur Analyse eines theoretischen Begriffs. In A. Assmann & H. Friesen (Hrsg.), *Identitäten. Erinnerungen, Geschichte, Identität* (S. 73–104). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Sprachlernmotivation mit Schwerpunkt Deutsch in Litauen: Ausgewählte Ergebnisse einer Studie und Implikationen für den DaF-Unterricht

Margit Breckle – Universität Vaasa, Finnland

Abstract

Im Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse des litauischen Teils der Studie *Sprachlernmotivation (potenzieller) Deutschlernender in Estland, Lettland und Litauen* präsentiert, für die ein gemischtes Untersuchungsdesign gewählt wurde. Ziel war es, auf Basis der Daten von 1019 litauischen Befragten herauszufinden, welche Motivationsfaktoren bei den Befragten in Bezug auf die Wahl von Deutsch besonders relevant sind. Auf der Ebene der Fremdsprache lässt sich als Ergebnis festhalten, dass Deutsch vor allem als Bildungsfaktor, für Reisen und für das Internet (zukünftig) als nützlich empfunden wird; es wird für wichtig und interessant, jedoch auch für schwierig gehalten. Für die Ebene der Lernenden konnte gezeigt werden, dass Deutschkenntnisse zwar als sehr erstrebenswert erscheinen, Deutschlernen aber als eher zu arbeitsaufwändig erlebt wird, während wichtige Ergebnisse auf der Ebene des Unterrichts sind, dass Deutschunterricht für schwierig und für weniger interessant als die deutsche Sprache und Kultur an sich gehalten wird. Festzuhalten ist außerdem, dass die Deutschlernenden deutlich positiver antworten als ehemalige Lernende und z. T. als die Befragten ohne Deutschlern-Hintergrund. Im Beitrag werden abschließend aus den Ergebnissen abgeleitete Implikationen für den DaF-Unterricht dargestellt.

1. Einleitung

Seit der Jahrtausendwende sind die Zahlen der Deutschlernenden in Litauen v. a. in den Schulen (stark) rückläufig. Zwar gibt es viele Vermutungen über die Gründe für bzw. gegen die Wahl von Deutsch, jedoch liegen bisher nur

wenige, sehr punktuelle Untersuchungen zur Sprachlernmotivation in Litauen (z. B. Mačiuitienė, 2008, 2009) vor. Vor diesem Hintergrund geht es im vorliegenden Beitrag um ausgewählte Ergebnisse des litauischen Teils der Studie *Sprachlernmotivation (potenzieller) Deutschlernender in Estland, Lettland und Litauen* (vgl. auch Breckle & Johanning-Radžienė, 2013) und, daraus abgeleitet, um Implikationen für den DaF-Unterricht.

Der Begriff der Motivation beim Fremdsprachenlernen ist in der Fachliteratur bislang nicht einheitlich definiert; jedoch herrscht ein Konsens darüber, dass es sich um einen äußerst einflussreichen, individuellen Faktor für erfolgreiches Fremdsprachenlernen handelt, der aus einem Bündel unterschiedlicher, interdependenter, aber schwer isolierbarer Motivationsvariablen besteht (vgl. z. B. Riemer, 1997, 2004). Mit Riemer (2010, S. 168) gehe ich davon aus, dass Sprachlernmotivation „multidimensional und dynamisch“ ist.

Im vorliegenden Beitrag wird nach der Einleitung in Abschnitt 2 die Studie vorgestellt, bevor in Abschnitt 3 ausgewählte Ergebnisse aus dem litauischen Teil der Studie präsentiert werden. Die Zusammenfassung in Abschnitt 4 rundet den Beitrag ab, wobei auch Implikationen für den DaF-Unterricht thematisiert werden.

2. Studie

Die Studie *Sprachlernmotivation (potenzieller) Deutschlernender in Estland, Lettland und Litauen* wurde von DAAD-Lektorinnen und -Lektoren in den drei baltischen Ländern 2011–2013 durchgeführt. Ziel der Studie, die in Litauen auf den Daten von 1019 Befragten basiert, war es herauszufinden, welche Motivationsfaktoren bei den Befragten in Bezug auf die Wahl von Deutsch besonders relevant sind.

Der Untersuchung liegt ein gemischtes Untersuchungsdesign mit qualitativen Vorgesprächen und einer anschließenden quantitativen Befragung mittels Fragebogen zugrunde; der Fragebogen wurde auf Basis der Vorgespräche und unter Einbezug gängiger Motivationskonzepte (vgl. z. B. Dörnyei, 1990, 1994; Riemer, 2004, 2010; Schlak et al., 2002) erstellt.

Für die Analyse wurden die Antworten in einem ersten Schritt kategorisiert (vgl. hierzu Breckle & Johanning-Radžienė, 2013, S. 25 f.), bevor eine quantitative Auswertung vorgenommen wurde. Um in der quantitativen Analyse die Antworttendenzen sichtbar zu machen, wurden für die Items jeweils der Mittelwert (\bar{X}) und die Standardabweichung (s) sowie die Prozentwerte errechnet. Im vorliegenden Beitrag werden dabei für Items mit fünfstufiger Likert-Skala¹ die Antwortalternativen *eher/völlig* sowie *eher nicht/gar nicht* zusammengefasst und ggf. gegenübergestellt.

3. Ergebnisse

3.1 Demographische Angaben

Von den 1019 Befragten, die an der Befragung teilnahmen, sind 69,7 % weiblich und 29,7 % männlich. Hinsichtlich des Bildungsstatus sind 51,5 % Schülerinnen und Schüler, 41,3 % Studierende und 7,1 % Sonstige (z. B. Erwerbstätige), so dass es sich bei den Befragten größtenteils (91,9 %) um Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 15 und 24 Jahren handelt. Was die Lernstatusgruppen betrifft, lernen 505 Befragte momentan Deutsch (=LERN; 49,6 %), 150 haben früher Deutsch gelernt (=EX; 14,7 %) und 361 haben noch nie Deutsch gelernt (=NIE; 35,4 %). In Bezug auf die Orte des Deutschlernens machen die aktuellen bzw. ehemaligen Deutschlernenden folgende Angaben: 91,7 % bzw. 97,3 % lern(t)en Deutsch in der Schule in Litauen, 43,6 % bzw. 8,0 % an der Universität in Litauen, 41,8 % bzw. 15,3 % durch Bücher, Zeitungen etc. und 29,1 % bzw. 10,7 % durch das Fernsehen.

3.2 Deutschlernmotivation im Allgemeinen

Zur Deutschlernmotivation im Allgemeinen werden in Tabelle 1 die Ergebnisse von Items präsentiert, die den jeweiligen Lernstatusgruppen getrennt zur Bewertung auf der fünfstufigen Likert-Skala vorgelegt wurden:

1 Skala: 1=völlig – 2=eher – 3=teils teils – 4=eher nicht – 5=gar nicht.

Item	Ø	±
NIE: <i>Ich lerne momentan nicht Deutsch und bin damit zufrieden</i>	2,29	1,29
LERN: <i>Ich habe vor, so lange Deutsch zu lernen, wie ich die Gelegenheit dazu habe</i>	2,29	1,33
EX: <i>Ich lerne momentan kein Deutsch und bin damit zufrieden</i>	2,74	1,33
EX: <i>Ich lerne heute kein Deutsch mehr, aber ich würde es gerne wieder lernen</i>	2,87	1,47
NIE: <i>Ich lerne nicht Deutsch, aber ich würde es gerne lernen</i>	2,92	1,37
LERN: <i>Ich werde aufhören, Deutsch zu lernen, sobald ich dies abwählen kann</i>	3,97	1,26

Tab. 1 – Deutschlernmotivation im Allgemeinen

Wie in Tabelle 1 zu sehen ist, liegen die Mittelwerte für die beiden erstgenannten Items bei 2,29. So sind 58,7 % der Befragten ohne Deutschlern-Hintergrund zufrieden damit, momentan kein Deutsch zu lernen, während 57,8 % der Deutschlernenden angeben, Deutsch so lange wie möglich lernen zu wollen. Gleichzeitig sagen 37,7 % der Befragten ohne Deutschlern-Hintergrund aus, dass sie gerne Deutsch lernen würden (Ø 2,92), und von den Deutschlernenden meinen lediglich 12,5 %, dass sie so bald wie möglich mit dem Deutschlernen aufhören wollen, während 66,5 % dies verneinen (Ø 3,97). Heterogener stellen sich die Aussagen der ehemaligen Deutschlernenden dar: Hier sind 44,6 % zufrieden damit, momentan kein Deutsch zu lernen, während 39,3 % Deutsch gerne wieder lernen würden (Ø 2,87). Es lässt sich also sowohl unter den ehemaligen Lernenden als auch unter den Befragten ohne Deutschlern-Hintergrund ein Potenzial an Personen ausmachen, die nicht (mehr) Deutsch lernen, aber dennoch motiviert wären, dies zu machen.

3.3 Ebene der Fremdsprache I: Potenzielle Nützlichkeit

Auf der Ebene der Fremdsprache I wurden Motivationsfaktoren abgefragt, die der potenziellen Nützlichkeit von Deutsch zuzuordnen sind. In Tabelle 2 werden die Ergebnisse einzelner, sich auf verschiedene Motivationsfaktoren

beziehende Items dargestellt, wobei der Schwerpunkt auf Items liegt, die die zukünftige Verwendung von Deutsch eruieren (n=1019):

Motivationsfaktor und Item	Ø	±
Bildung: <i>Deutsch erweitert die Weltsicht</i>	1,79	0,95
Sonstige Nützlichkeitsfaktoren: <i>Ein Deutschzertifikat bzw. ein Zeugnis, auf dem Deutsch vermerkt ist, ist nützlich</i>	2,05	1,12
Reisen: <i>Nach der Schule/Hochschule werde ich meine Deutschkenntnisse benutzen ... auf Reisen²</i>	2,24	1,18
Internet: <i>Nach der Schule/Hochschule werde ich meine Deutschkenntnisse benutzen ... im Internet</i>	2,70	1,31
Studium/Weiterbildung: <i>Nach der Schule/Hochschule werde ich meine Deutschkenntnisse benutzen ... im Studium/bei der Weiterbildung</i>	3,07	1,30
Arbeit: <i>Nach der Schule/Hochschule werde ich meine Deutschkenntnisse benutzen ... bei der Arbeit</i>	3,10	1,32
Freizeit: <i>Nach der Schule/Hochschule werde ich meine Deutschkenntnisse benutzen ... in der Freizeit (Bücher, Zeitschriften, Filme etc.)</i>	3,10	1,39
Kontakte: <i>Nach der Schule/Hochschule werde ich meine Deutschkenntnisse benutzen ... mit Freunden/in der Familie</i>	3,86	1,29
Alltag (LERN und EX): <i>Ich benutze heute meine Deutschkenntnisse häufig außerhalb der Schule/Hochschule</i>	3,91	1,28

Tab. 2 – Ebene der Fremdsprache I: Potenzielle Nützlichkeit

2 Für die Befragten ohne Deutschlern-Hintergrund lautete die entsprechend angepasste Formulierung für dieses und die folgenden fünf Items der Tabelle: *Wenn ich Deutsch könnte, würde ich diese Kenntnisse benutzen...*

Wie in Tabelle 2 dargestellt wird, führt das dem Motivationsfaktor Bildung zugeordnete Item *Deutsch erweitert die Weltsicht* (\bar{X} 1,79) die Liste an, wobei 75,2 % der Aussage zustimmen. Den zweithöchsten Wert (\bar{X} 2,05) erreicht die Nützlichkeit eines Deutschzertifikats, für die sich 64,3 % der Befragten aussprechen. In der Rangliste folgen Items, für die die Befragten die zukünftige Verwendung von Deutsch beurteilen sollten: Hier erreicht Reisen einen Mittelwert von 2,24, wobei 66,3 % der Befragten angeben, in der Zukunft Deutsch auf Reisen benutzen zu wollen, gefolgt vom Internet (\bar{X} 2,70), wo mit 51,7 % immerhin noch mehr als die Hälfte der 1019 Befragten zukünftig Deutsch verwenden möchten. Freizeit, Studium/Weiterbildung und Arbeit mit Mittelwerten von 3,07, 3,10 und 3,10 werden ähnlich bewertet. In Prozent ausgedrückt geben mit 40,8 % (Freizeit), 40,4 % (Studium/Weiterbildung) bzw. 39,3 % (Arbeit) zwei Fünftel der Befragten an, in diesen Bereichen in der Zukunft Deutsch benutzen zu wollen. Deutlich weniger häufig glauben die Befragten an die zukünftige Verwendung von Deutsch für Kontakte (\bar{X} 3,86): Nur knapp ein Fünftel der Befragten (19,2 %) gibt an, in der Zukunft mit Freunden oder in der Familie Deutsch benutzen zu wollen. Noch etwas schlechter schneidet das dem Alltag zugeordnete Item *Ich benutze heute meine Deutschkenntnisse häufig außerhalb der Schule/Hochschule* ab (\bar{X} 3,91), das den aktuellen und ehemaligen Deutschlernenden zur Beurteilung vorgelegt wurde: Hier sagen lediglich 12,3 % aus, Deutsch häufig in außerschulischen bzw. -universitären Kontexten zu verwenden. Diese Ergebnisse bedeuten allerdings nicht zwangsläufig, dass diese Faktoren als unwichtig zu betrachten sind; vielmehr scheint hier eine Skepsis zu Tage zu treten, dass in diesen Bereichen Deutsch für die Befragten (zukünftig) große Relevanz besitzt.

Hinsichtlich der potenziellen Nützlichkeit ist sehr auffällig, dass die ehemaligen Deutschlernenden insgesamt deutlich negativer als die beiden anderen Lernstatusgruppen antworten, was exemplarisch anhand der zukünftigen Verwendung von Deutsch auf Reisen dargestellt werden soll: Während die Mittelwerte 1,82 (NIE) bzw. 1,85 (LERN) die positive Haltung dieser Lernstatusgruppen unterstreichen, liegt der Mittelwert der ehemaligen Deutschlernenden lediglich bei 3,04 und drückt somit ihre klar skeptischere Haltung aus.

3.4 Ebene der Fremdsprache II: Einstellungen zum Deutschen

Auf der Ebene der Fremdsprache II, die die Einstellungen der Befragten zum Deutschen betrifft, werden nicht nur Ergebnisse von Items, die mit der fünfstufigen Likert-Skala bewertet wurden, dargestellt (Tabelle 3), sondern auch solche, bei denen 0–5 Punkte vergeben wurden (Tabelle 4). Die Ergebnisse stellen sich wie folgt dar (n=1019):

Motivationsfaktor und Item	Ø	±
Charakteristika von Deutsch: <i>Die deutsche Kultur und die deutsche Sprache sind interessant</i>	2,24	1,14
Wichtigkeit: <i>Deutsch ist auch heute noch eine wichtige internationale Sprache</i>	2,28	1,10

Tab. 3 – Ebene der Fremdsprache II: Einstellungen zum Deutschen I

Die beiden in Tabelle 3 dargestellten Items werden von den Befragten mit Mittelwerten von 2,24 bzw. 2,28 ähnlich beurteilt: So finden 58,5 % die deutsche Kultur und Sprache interessant, und 58,1 % sehen in Deutsch eine wichtige internationale Sprache.

Darüber hinaus sollten mittels einer 6-stufigen Skala (0–5 Punkte)³ die Einschätzung weiterer Charakteristika von Deutsch eruiert werden (n=1019):

3 Skala: 5=trifft sehr stark zu – 4=trifft zu – 3=trifft eher zu – 2=teils teils – 1=trifft eher nicht zu – 0=trifft gar nicht zu.

Motivationsfaktor und Item	Ø	±
Charakteristika von Deutsch: <i>Schwierigkeit der Sprache</i>	3,90	1,19
Charakteristika von Deutsch: <i>Sprache als Herzensangelegenheit</i>	3,05	1,77
Charakteristika von Deutsch: <i>Schönheit der Sprache</i>	2,96	1,72

Tab. 4 – Ebene der Fremdsprache II: Einstellungen zum Deutschen II

Die größte Zustimmung erfährt hier die Schwierigkeit der Sprache (Ø 3,90); in Prozent ausgedrückt sind 64,0 % der Befragten der Auffassung, dass das Deutsche eine schwere Sprache sei (vgl. hierzu z. B. auch Riemer, 2011, S. 1155). Einander ähnliche Werte erzielen die Charakteristika *Sprache als Herzensangelegenheit* (Ø 3,05) und *Schönheit der Sprache* (Ø 2,96), denen 42,8 % bzw. 40,1 % der Befragten zustimmen. Insgesamt zeigt sich auf der Ebene der Fremdsprache II also, dass Deutsch zwar für eine interessante und wichtige, aber auch für eine schwierige Sprache gehalten wird.

3.5 Ebene der Lernenden I: Kognitive und affektive Aspekte

Auf der Ebene der Lernenden I standen kognitive und affektive Aspekte im Fokus, wobei im Folgenden die Ergebnisse zweier Items präsentiert werden (n=1019):

Motivationsfaktor und Item	Ø	±
Leistungsmotivation: <i>Ich würde gerne gut Deutsch können</i>	1,77	1,12
Ängstlichkeit (LERN): <i>Ich traue mich oft nicht, Deutsch oder eine andere Fremdsprache zu sprechen, auch wenn das in dem Moment sinnvoll wäre</i>	3,09	1,39

Tab. 5 – Ebene der Lernenden I: Kognitive und affektive Aspekte

Mit einem Mittelwert von 1,77 – einem der höchsten Mittelwerte der Studie – findet das der Leistungsmotivation zugeordnete Item *Ich würde gerne gut Deutsch können* sehr starke Zustimmung; 74,3 % der Befragten bestätigen diese Aussage. Darüber hinaus sollten die Deutschlernenden (n=505) zu

einem Item Stellung nehmen, das die Ängstlichkeit bei der Sprachverwendung als ein die Sprachlernmotivation hemmender Faktor eruiert (\bar{X} 3,09): Hier halten sich Zustimmung und Ablehnung mit 37,3 % und 38,4 % zwar in etwa die Waage; dennoch ist bemerkenswert, dass mehr als ein Drittel der Deutschlernenden angibt, sich oft nicht zu trauen, Deutsch (oder eine Fremdsprache) zu sprechen, auch wenn dies in dem Moment sinnvoll wäre.

3.6 Ebene der Lernenden II: Eigene Einschätzungen

Bei den eigenen Einschätzungen bezüglich des Deutschunterrichts werden auf der Ebene der Lernenden II im vorliegenden Beitrag Gründe für die Ab- bzw. Nicht-Wahl von Deutsch dargestellt:

Motivationsfaktor und Item	EX $\bar{X} \pm$	NIE $\bar{X} \pm$
Arbeitsaufwand: <i>Ich lerne heute kein Deutsch (mehr), weil mir das Deutschlernen zu arbeitsaufwändig ist</i>	2,65 $\pm 1,29$	3,47 $\pm 1,24$
Lernfortschritt: <i>Ich lerne nicht (mehr) Deutsch, weil man beim Deutschlernen zu langsame Fortschritte macht</i>	3,17 $\pm 1,33$	3,64 $\pm 1,21$
Schlechte Erfahrungen (EX): <i>Ich habe schlechte Erfahrungen mit dem Deutschlernen gemacht</i>	3,44 $\pm 1,33$	-

Tab. 6 – Ebene der Lernenden II: Eigene Einschätzungen

Wie in Tabelle 6 zu sehen ist, bewerten die ehemaligen Deutschlernenden ($n=150$) den Arbeitsaufwand (\bar{X} 2,65) und die Lernfortschritte (\bar{X} 3,17) deutlich negativer als die Befragten ohne Deutschlern-Hintergrund ($n=361$; \bar{X} 3,47 bzw. 3,64): Mit 48,7 % sieht fast die Hälfte der ehemaligen Lernenden den Arbeitsaufwand als Grund für ihre Abwahl von Deutsch, während dies nur ein Fünftel (20,7 %) der Befragten ohne Deutschlern-Hintergrund als Nichtwahl-Grund nennen. Zudem meinen fast ein Drittel der ehemaligen Lernenden (32,6 %), dass ihre Abwahl in zu langsamen Fortschritten beim Deutschlernen begründet liegt, während dies nur 16,6 % der Befragten ohne Deutschlern-Hintergrund als Nichtwahl-Grund anführen. Darüber hinaus

sagen die ehemaligen Deutschlernenden (\bar{X} 3,44) aus, dass sie zwar mehrheitlich (54,0 %) keine schlechten Erfahrungen beim Deutschlernen gemacht haben, doch immerhin attestiert sich fast ein Viertel (24,0 %) schlechte Erfahrungen.

3.7 Ebene des Unterrichts

Auf der Ebene des Unterrichts wurden Einschätzungen zu allgemeineren Charakteristika des Deutschunterrichts erfragt, wobei in den Tabellen 7 und 8 die Ergebnisse für die kurs- und lehrkraftspezifischen Aspekte präsentiert werden ($n=1019$):

Motivationsfaktor/Item	\bar{X}	\pm
<i>Deutschunterricht ist interessant</i>	2,55	1,19
<i>Im Deutschunterricht kann man viel lernen, was mir persönlich wichtig ist</i>	2,61	1,17
<i>Deutschunterricht ist abwechslungsreich</i>	2,72	1,14
<i>Deutsch zu lernen, macht Spaß</i>	3,12	1,24
<i>Deutschunterricht ist einfach</i>	3,60	1,01

Tab. 7 – Ebene des Unterrichts: Kursspezifische Aspekte

Von den erfragten kursspezifischen Charakteristika schneidet *interessant* (\bar{X} 2,55) am besten ab, gefolgt von *relevant* (\bar{X} 2,61) und *abwechslungsreich* (\bar{X} 2,72), die mit 47,4 %, 43,4 % bzw. 39,5 % mehr Zustimmung als Ablehnung erfahren. Dennoch liegen sie deutlich unter den Mittelwerten der am besten bewerteten Items in den Bereichen *Potenzielle Nützlichkeit*, *Einstellungen zum Deutschen* sowie *Kognitive und affektive Aspekte*. Die Charakteristika *Spaß* (\bar{X} 3,12) und *einfach* (\bar{X} 3,60) rufen bei den Befragten mehr Ablehnung als Zustimmung hervor. Während 38,3 % meinen, dass Deutschunterricht keinen Spaß macht – bei den ehemaligen Deutschlernenden und den Befragten ohne Deutschlern-Hintergrund liegen die Anteile sogar bei 50,0 % bzw. 49,6 % –, finden 56,1 % Deutschunterricht nicht einfach – unter den ehemaligen Deutschlernenden beträgt hier der Anteil sogar 67,3 %.

Tabelle 8 stellt die Ergebnisse der lehrkraftspezifischen Aspekte dar (n=1019):

Motivationsfaktor/Item	Ø	±
<i>Deutschlehrer/-innen sind sympathisch</i>	2,47	1,16
<i>Eine gute Deutschlehrkraft ist entscheidend für die Wahl von Deutsch</i>	2,77	1,24
<i>Deutschlehrkräfte sind besser als Lehrkräfte anderer Fremdsprachen</i>	3,80	1,12

Tab. 8 – Ebene des Unterrichts: Lehrkraftspezifische Aspekte

Die Sympathie der Deutschlehrkräfte erreicht mit einem Mittelwert von 2,47 den besten Wert auf der Ebene des Unterrichts und wird bei den lehrkraftspezifischen Aspekten gefolgt von der Einschätzung, dass eine gute Deutschlehrkraft für die Wahl von Deutsch entscheidend ist (Ø 2,77). In Prozent ausgedrückt finden 45,9 % der Befragten Deutschlehrkräfte sympathisch, während 40,0 % meinen, dass eine gute Deutschlehrkraft die Wahl von Deutsch beeinflusst. Für das letzte Item zeigt der Mittelwert von 3,80 die ablehnende Haltung der Befragten: So stehen 62,0 % dem von den Expertinnen und Experten im Bereich Deutsch in den Vorgesprächen hervorgehobenen Aspekt, dass Deutschlehrkräfte besser seien als Lehrkräfte anderer Fremdsprachen, ablehnend gegenüber.

3.8 Ebene der Wahlbedingungen

Abschließend stehen auf der Ebene der Wahlbedingungen die Rahmenbedingungen für die Wahl von bzw. gegen Deutsch im Mittelpunkt der Betrachtung. Exemplarisch soll dabei in Tabelle 9 die Wahl von Deutsch im Vergleich zu anderen Sprachen fokussiert werden:

Item	Ø	±
NIE: <i>Ich lerne nicht Deutsch, obwohl ich diese Möglichkeit hatte, weil meine jetzige Sprachwahl besser ist</i>	1,49	1,02
LERN: <i>Ich lerne Deutsch, weil diese Wahl besser war als die Wahl möglicher anderer Sprachen</i>	2,56	1,37
EX: <i>Ich lerne heute kein Deutsch mehr, weil die Wahl einer anderen Sprache besser für mich war</i>	2,97	1,52

Tab. 9 – Ebene der Wahlbedingungen: Wahl von Deutsch im Vergleich zu anderen Sprachen

Mit einem Mittelwert von 1,49 sprechen sich die Befragten ohne Deutschlern-Hintergrund am deutlichsten dafür aus, dass ein Grund für die Nicht-Wahl von Deutsch darin zu finden ist, dass sie ihre jetzige Sprachwahl für besser als die Wahl von Deutsch halten; in Prozent ausgedrückt stimmen 84,5 % der obigen Aussage zu. Die aktuell Deutschlernenden (Ø 2,56) sind in geringerem Maße davon überzeugt, dass ihre Wahl besser als die Wahl anderer Fremdsprachen ist und hierin ein Grund für ihre Deutsch-Wahl liegt; doch immerhin 46,9 % sehen dies so. Das Ergebnis für die Gruppe der ehemaligen Deutschlernenden stellt sich schließlich mit einem Mittelwert von 2,97 am divergentesten dar: So sind 42,6 % der Auffassung, dass ein Grund für die Abwahl von Deutsch in der Wahl einer anderen Sprache zu suchen ist, während 36,7 % dem nicht beipflichten.

4. Zusammenfassung und Implikationen für den DaF-Unterricht

Die im vorliegenden Beitrag präsentierten Ergebnisse zeigen, dass Deutsch vor allem hinsichtlich Bildung, Reisen und dem Internet (zukünftig) als nützlich empfunden wird, während sich die Befragten bezüglich Freizeit, Studium und Arbeit etwas und in Bezug auf zukünftige Kontakte und Alltag klar skeptisch zeigen. Daher wäre es nicht nur sinnvoll, reise- und arbeitsrelevante Themen stärker in den Unterricht einzubringen, sondern es scheint

auch notwendig, (zukünftige) Verwendungsmöglichkeiten von Deutsch außerhalb des Unterrichts aufzeigen, und zwar insbesondere in den Bereichen Freizeit, Studium/Weiterbildung, Arbeit, Kontakte und Alltag, in denen sich die Befragten in Bezug auf die (zukünftige) Nützlichkeit skeptisch zeigen. Die Ergebnisse lassen sich auch als ein Plädoyer für Reisen in die deutschsprachigen Länder lesen, so dass das Erleben des Landes vor Ort (z. B. im Rahmen des Schüler- oder Studierendenaustausches) – auch im Hinblick auf das (potenzielle) Erlernen der Sprache – noch stärker gefördert werden sollte.

Deutsch wird für wichtig und interessant gehalten, und Deutschkenntnisse erscheinen sehr erstrebenswert. Allerdings werden Deutsch und der Deutschunterricht als schwierig erlebt, der Deutschunterricht wird für weniger interessant als die deutsche Sprache und Kultur an sich sowie Deutschlernen für eher zu arbeitsaufwändig gehalten. Daher erscheint es wichtig, als Lehrkraft die Lernenden bei der Festlegung realistischer Lernziele, von Zwischenzielen sowie beim Reflektieren der eigenen Lernfortschritte zu unterstützen (vgl. Riemer, 2011, S. 1155), um Frustrationen zu vermeiden. Gleichzeitig wäre sicherlich über eine Imagekampagne für Deutsch und Deutschunterricht nachzudenken, zumal die Deutschlernenden deutlich positiver antworten als ehemalige Lernende und z. T. als die Befragten ohne Deutschlern-Hintergrund, deren Antworten das Image von Deutsch und Deutschunterricht widerspiegeln. Letztere antworten zwar in Bezug auf die potenzielle Nützlichkeit von Deutsch ähnlich positiv wie die Deutschlernenden, zeigen sich aber hinsichtlich kurs- und lehrkraftspezifischen Aspekten ähnlich skeptisch wie die ehemaligen Deutschlernenden.

Darüber hinaus zeigt sich bei den Befragten ohne Deutschlern-Hintergrund, dass ihre Sprachwahl nicht unbedingt gegen Deutsch, sondern eher eine Wahl für eine andere Sprache ist. Damit auch Personen wie die knapp 40 % der Befragten ohne Deutschlern-Hintergrund und der ehemaligen Lernenden, die angegeben haben, Deutsch (wieder) lernen zu wollen (vgl. Abschnitt 3.2), die „motivationale Schwelle“ (Riemer, 2010, S. 170) überschreiten und tatsächlich mit dem Deutschlernen beginnen (können), wäre zu wünschen, dass zukünftig mehr Möglichkeiten des – vor allem schulischen – Fremdsprachenlernens geschaffen würden.

Literaturverzeichnis

- Breckle, M. & Johanning-Radžienė, A. (2013). *Deutsch in Litauen. Quantitative Auswertung einer Studie zur Sprachlernmotivation*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40, 45–78.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273–284.
- Mačiuitienė, R. (2008). *Neformalus suaugusiųjų uzsienio kalbų mokymasis*. Vilnius: Universität Vilnius.
- Mačiuitienė, R. (2009). Deutsch im Erwachsenenbereich. *Miteinander. Informationen des Verbandes der Deutsch Lehrenden Litauens*, 39, 6–8.
- Riemer, C. (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Riemer, C. (2004). Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung. In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Emotion und Kognition in der Fremdsprachenforschung* (S. 35–65). Tübingen: Narr.
- Riemer, C. (2010). Motivation. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 168–172). Seelze: Kallmeyer.
- Riemer, C. (2011). Motivierung. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 35.2. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 1152–1157). Berlin: de Gruyter.
- Schlak, T. et al. (2002). Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum. Projektbeschreibung und erste Ergebnisse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 7(2). Zugriff am 28.02.2014 über <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-2/beitrag/schlak1.htm>

Motivationsanalysen japanischer Deutschlernender – eine Longitudinalstudie

Julia Schaaf – Technische Universität Berlin, Deutschland

Abstract

In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer Untersuchung zu den Motivationsänderungen japanischer Studierender vorgestellt, um daraus curriculare Konsequenzen für den Unterricht von Deutsch als Wahlpflichtfach an japanischen Universitäten abzuleiten. Bisherige Studien zu Deutsch in Japan im universitären Kontext haben ergeben, dass bei den Lerngründen für Deutsch große fachrichtungsspezifische Unterschiede bestehen (Fujiwara, 2010). Daraus ergibt sich, dass abhängig vom Hauptfach der Studierenden ein unterschiedlicher Schwerpunkt in der fremdsprachlichen Ausbildung im Wahlpflichtbereich gesetzt werden sollte.

Die Datengrundlage stellen zwei Erhebungen mittels Fragebögen dar, die zu Beginn des Deutschlernens und nach einem Jahr Deutschunterricht verteilt wurden. Bei der Datenanalyse wird das „L2 Motivational Self System“ von Dörnyei (2005) herangezogen. Durch die Datenerhebung zu mehreren Messzeitpunkten soll dem dynamischen Prozess von Motivation Rechnung getragen werden, um Tendenzen während eines Jahres des Deutschlernens aufzuzeigen.

1. Einleitung

Deutsch wird in Japan nach wie vor an zahlreichen Universitäten als zweite Fremdsprache nach Englisch angeboten. Seit der Reform des Hochschulgründungsgesetzes im Jahre 1991 können die Universitäten jedoch selbst entscheiden, ob und, wenn ja, wie lange sie eine Fremdsprache neben Englisch anbieten wollen und ob diese ein Wahl- oder Pflichtfach darstellen soll. Nach Angaben der Japanischen Gesellschaft für Germanistik lernen an japanischen Universitäten heute über 219.000 Studierende Deutsch (2013,

S. 64). Zehn Jahre zuvor wurde die Anzahl jedoch noch auf 360.000 geschätzt (Metzler, 2003) und ist damit also innerhalb von zehn Jahren um fast 40 % geschrumpft. Deutsch zu lernen ist heutzutage keine Selbstverständlichkeit mehr und auch kein „unentbehrlicher Bestandteil des Universitätsbetriebs“, wie in den 1980er Jahren von Kutsuwada, Mishima und Ueda (1987, S. 75) beschrieben, als Deutsch traditionell von einem Großteil der Studierenden gewählt wurde (Fujiwara, 2013). Asiatische Fremdsprachen nehmen heutzutage einen höheren Stellenwert ein, was in der geografischen Nähe zu und der wirtschaftlichen Bedeutung für Japan begründet liegt.

In der Regel fangen die Studierenden mit der Aufnahme des Studiums direkt auch mit der zweiten Fremdsprache an. Somit fällt der Beginn des Deutschlernens zusammen mit dem Wechsel an die Universität, in einen neuen Lernkontext, der oft eine andere Schwerpunktsetzung des Fremdsprachenlernens mit sich bringt. Während der Schulzeit standen die bei der Universitätsaufnahmeprüfung relevanten Bereiche Grammatik, Leseverständnis und Wortschatz im Vordergrund. An der Universität werden im Fremdsprachenunterricht stärker kommunikative Fertigkeiten berücksichtigt, was nach Ushioda (2013, S. 8) zu einer Desorientierung der Studierenden führen kann.

Welche Fertigkeiten sollten jedoch nach Meinung der Studierenden im Mittelpunkt stehen und aus welchen Gründen haben sie sich für Deutsch (und keine andere angebotene Fremdsprache) entschieden? Sind die von den Studierenden zu Beginn genannten Gründe über die Dauer des Deutschlernens hinweg konstant oder gibt es Änderungen in der Einschätzung der Bedeutsamkeit der Fertigkeiten und der Motive für das Deutschlernen?

2. Motivation zum Fremdsprachenlernen – *Motivational L2 Self System*

In der Forschung gibt es zahlreiche Klassifizierungen, in die dieses „multidimensionale Konstrukt“ (Riemer, 2010, S. 219) Motivation unterteilt werden kann. Angefangen von der viel zitierten Gardnerschen Dichothomie integrativ vs. instrumentell, über die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan mit intrinsischer und extrinsischer Motivation sowie die Kausalattribution mit internaler und externaler Lokation der Ursachen des Fremdsprachenlernerfolgs wurden jeweils unterschiedliche Aspekte der Motivation in den Fokus des Forschungsinteresses gestellt (vgl. Dörnyei & Ushioda, 2011).

Ausgehend von Gardners Theorie zur integrativen Motivation und Konzepten aus der Psychologie zum Selbstbild entwickelte Dörnyei (2005) das *Motivational L2 Self System*, das in zahlreichen Studien zu Grunde gelegt wurde (vgl. Dörnyei & Ushioda, 2009).

Dabei spielt die persönliche Identität des Lernenden eine zentrale Rolle und seine Vorstellungen von sich selbst in der Zukunft, benannt als *possible selves*. Unterschieden werden das innere L2 Selbstbild *Ideal L2 Self*, das die eigenen Vorstellungen, Wünsche und Visionen beinhaltet, während das äußere L2 Selbstbild *Ought-to L2 Self* die Vorstellungen anderer über die eigene Person erfasst. Ergänzt werden diese beiden Aspekte von einem dritten, der die Fremdsprachenlernerfahrung *L2 Learning Experience* umfasst.

Bisherige empirische Untersuchungen auf dieser Grundlage legen nahe, dass sich ein konkretes Selbstbild positiv auf die Motivation auswirkt (vgl. Irie & Brewster, 2013).

3. Erkenntnisinteresse

In der vorliegenden Studie soll untersucht werden, ob die Aspekte des *Motivational L2 Self Systems* im Kontext Deutsch als zweite Fremdsprache an einer japanischen Universität relevant sind. Dazu wurden die drei Aspekte in insgesamt zwölf Items operationalisiert.

3.1 Inneres L2 Selbstbild *Ideal L2 Self*

Alle Vorstellungen der eigenen Person zur zukünftigen Verwendung der Zielsprache werden im Bereich des *Ideal L2 Self* zusammengefasst.

Items zum inneren L2 Selbstbild <i>Ideal L2 Self</i>	
1	Für das, was ich in Zukunft machen möchte, brauche ich Deutsch.
2	Wenn ich an meinen zukünftigen Beruf denke, stelle ich mir vor, dass ich Deutsch verwende.
3	Ich kann mir vorstellen, mit internationalen Freunden auf Deutsch zu sprechen.
4	Ich kann mir vorstellen, in Deutschland zu studieren und dort mit den Studierenden Deutsch zu sprechen.

Tab. 1 – Items zum inneren L2 Selbstbild *Ideal L2 Self*

3.2 Äußeres L2 Selbstbild *Ought-to L2 Self*

Neben gesellschaftlichen Erwartungen, beispielsweise dass Studierende Deutsch lernen sollten, fallen unter diesen Punkt auch Erwartungen bzw. Handlungen der *peer-group* und des familiären Umfelds, wie der Familientradition des Deutschlernens.

Items zum äußeren L2 Selbstbild <i>Ought-to L2 Self</i>	
1	Ein gebildeter Mensch sollte Deutsch können.
2	Ich lerne Deutsch, weil meine Freunde auch Deutsch lernen.
3	Ich lerne Deutsch auf Empfehlung meiner Eltern.
4	Meine Eltern oder Geschwister haben Deutsch gelernt, deshalb lerne ich es.

Tab. 2 – Items zum äußeren L2 Selbstbild *Ought to L2 Self*

3.3 Fremdsprachenlernerfahrung *L2 Learning Experience*

Da die Befragten bereits in der Schule Englisch gelernt haben, wurden Items zum Fremdsprachenlernen mit aufgenommen. Bei der zweiten Erhebung wurden noch zwei Items zum Deutschunterricht hinzugefügt.

Items zur Fremdsprachenlernerfahrung <i>L2 Learning Experience</i>	
1	Ich habe Hemmungen, in einer Fremdsprache zu sprechen.
2	Ich lerne gerne Fremdsprachen.
3	Die Atmosphäre im Deutschunterricht ist gut. (Item nur bei der zweiten Erhebung vorhanden.)
4	Der Lehrer gestaltet den Unterricht gut. (Item nur bei der zweiten Erhebung vorhanden.)

Tab. 3 – Items zur Fremdsprachenlernerfahrung *L2 Learning Experience*

Daneben wurden die Studierenden nach ihrer Einschätzung zur Bedeutsamkeit verschiedener Bereiche des Fremdsprachenlernens gefragt. Neben den produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen sowie den rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören wurden Aussprache, Grammatik, Landeskunde und Wortschatz in den Items der Fragebögen thematisiert. Es wurde mit einer vierstufigen Likert-Skala gearbeitet mit Antwortmöglichkeiten von „sehr wichtig“ bis „gar nicht wichtig“ in den Bereichen des Deutschlernens und von „trifft voll zu“ bis „trifft nicht zu“ bei den Items zum *Motivational L2 Self System*.

Da Motivation nicht statisch ist, sondern über die Dauer des Lernens schwankt, wurde neben einer Erhebung in der ersten Woche des Deutschunterrichts eine zweite gegen Ende des zweiten Semesters durchgeführt. Von Interesse sind die Veränderungen, die zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt stattgefunden haben, und ob es Unterschiede je nach Fakultät gibt.

4. Rahmenbedingungen

In dieser Untersuchung wurden 321 Studierende beim ersten Messzeitpunkt (T1) und 286 Studierende beim zweiten Messzeitpunkt (T2) befragt, die Deutsch als zweite Fremdsprache im Wahlpflichtbereich lernen. Sie studieren im ersten Jahr an einer privaten Universität in Westjapan die Fächer Betriebswirtschaftslehre (BWL), Volkswirtschaftslehre (VWL), Anglistik, Sozialwissenschaften, Jura und Pharmazie. Für alle Studierenden ist das Belegen einer Fremdsprache neben Englisch für ein Jahr Pflicht, für die Anglistik-Studierenden sogar für zwei Jahre. Sie können außer Deutsch die Sprachen Chinesisch, Koreanisch, Französisch oder Spanisch wählen.

Der Deutschkurs findet zweimal pro Woche für jeweils 90 Minuten statt. Studierende der Anglistik, Sozialwissenschaften und Jura werden gemeinsam unterrichtet, während für die Pharmazie-, VWL- bzw. BWL-Studierenden separate Kurse angeboten werden. In den sogenannten „mündlichen Klassen“ unterrichtet eine muttersprachliche deutsche Lehrkraft abwechselnd mit einer japanischen, es lehren hauptsächlich jedoch ausschließlich japanische Lehrkräfte. Je nach den Vorlieben der Dozenten werden Lehrwerke sowohl von japanischen als auch von deutschen Verlagen eingesetzt. Ebenso bleibt die Unterrichtsgestaltung und Schwerpunktsetzung den Lehrkräften selbst überlassen. Den Abschluss jedes Semesters bildet eine 60- oder 90-minütige Prüfung, deren Inhalte auch je nach Lehrkraft unterschiedlich gestaltet werden.

Die erste Erhebung fand in der ersten Woche des Studiums statt, also bevor der Deutschunterricht begann, während die zweite Erhebung in der vorletzten Woche des zweiten Semesters durchgeführt wurde, kurz vor Ende der regulären Wahlpflichtkurse.

5. Ergebnisse

5.1 Wahl von Deutsch

Bei der ersten Befragung gaben zwei Drittel (66,6 %) der Teilnehmenden an, Deutsch lernen zu wollen. Ein Drittel hatte eine andere Fremdsprache gewählt oder wollte lieber eine andere Fremdsprache lernen, die an dieser Universität nicht angeboten wird. Am häufigsten wurden die Fremdsprachen Chinesisch (14,3 %) und Koreanisch (10,7 %) genannt.

Beim Wunsch, Deutsch zu lernen, gibt es große fachspezifische Unterschiede. So gaben bis auf drei Befragte alle Pharmazie-Studierenden (94 %) an, Deutsch lernen zu wollen, bei den BWL- und VWL-Studierenden jedoch nur die Hälfte (50 % bzw. 48,3 %). Die andere Hälfte wollte überwiegend die asiatischen Fremdsprachen Chinesisch oder Koreanisch lernen (35,6 % der VWL-Studierenden und 44,8 % der BWL-Studierenden).

Beim zweiten Messzeitpunkt hat die Anzahl derjenigen, die zufrieden mit ihrer Wahl von Deutsch waren, im Vergleich zur ersten Befragung leicht zugenommen (von 66,6 % auf 71,7 %). Betrachtet man die einzelnen Fakultäten, erkennt man eine Zunahme bei BWL, VWL, Anglistik und Jura. Damit gibt es eine Zustimmung von jeweils circa 60 % bei BWL und VWL (jeweils eine Steigerung um mehr als 10 %) und um die 90 % bei Jura und Anglistik (jeweils mit einer leichten Zunahme von 5 bzw. 8 %). Eine Abnahme ist hingegen bei Pharmazie um 14 % (auf 80,4 %) und den Sozialwissenschaften um rund 16 % (auf 63,6 %) zu verzeichnen.

5.2 Bereiche des Deutschlernens

Beim nächsten Teil, in dem es um die als wichtig erachteten Bereiche des Deutschlernens ging, nahm Sprechen insgesamt betrachtet den ersten Platz ein mit einem Mittelwert (MW) von 1,50. Dies zeigt, dass Sprechen genau in der Mitte zwischen „sehr wichtig“ und „wichtig“ bewertet wird, gefolgt von Hören (MW 1,63) und Wortschatz (1,67). Während Aussprache (MW 1,71), Lesen (MW 1,75) und Grammatik (1,78) das Mittelfeld darstellen, werden Landeskunde (MW 2,19) und Schreiben (MW 2,26) als weniger wichtig angesehen. Hier wird deutlich, dass die mündlichen Fertigkeiten als weitaus wichtiger als die schriftlichen Fertigkeiten betrachtet werden.

Bei der zweiten Erhebung stand Sprechen trotz leichter Abnahme wieder auf dem ersten Platz (MW 1,54), gefolgt vom Bereich Wortschatz (MW 1,62), der bei der zweiten Befragung als etwas wichtiger eingestuft wurde, ebenso wie Grammatik (MW 1,76). Die folgenden Bereiche wurden jedoch bei der zweiten Befragung als unwichtiger bewertet: Hören (MW 1,78), Lesen (MW 1,83) und Aussprache (MW 1,89). Das Schlusslicht bilden wieder Schreiben (MW 2,11) und Landeskunde (MW 2,35), jedoch in umgekehrter Reihenfolge als bei der ersten Befragung, da Schreiben im Gegensatz zu Landeskunde als wichtiger eingestuft wurde (vgl. Tabelle 4).

T1	Mittelwert (SD)	T2	Mittelwert (SD)
Sprechen	1,50 (0,67)	Sprechen	1,54 (0,70)
Hören	1,63 (0,69)	Wortschatz	1,62 (0,62)
Wortschatz	1,67 (0,64)	Grammatik	1,76 (0,70)
Aussprache	1,71 (0,70)	Hören	1,78 (0,76)
Lesen	1,75 (0,64)	Lesen	1,83 (0,72)
Grammatik	1,78 (0,72)	Aussprache	1,89 (0,76)
Landeskunde	2,19 (0,87)	Schreiben	2,11 (0,69)
Schreiben	2,26 (0,80)	Landeskunde	2,35 (0,83)

Tab. 4 – Bereiche des Deutschlernens nach ihrer Bedeutsamkeit zu zwei Messzeitpunkten (T1 und T2) – Mittelwerte und Standardabweichungen (SD)

Betrachtet man die für die Studierenden wichtigen Fertigkeiten nach Fakultäten getrennt, werden teilweise andere Schwerpunkte deutlich. Für die Pharmaziestudierenden hat der Wortschatz mit einem Mittelwert von 1,51 zunächst die größte Wichtigkeit. Bei der zweiten Befragung wurden jedoch die Bereiche Sprechen und Hören (MW 1,54) als wichtiger eingestuft, während Wortschatz bei den Pharmaziestudierenden zusammen mit Lesen nur den dritten Platz (MW 1,65) einnimmt.

Bei den Studierenden der Anglistik wird der Bereich Aussprache (MW 1,44) zunächst nach Sprechen (MW 1,35) als am zweitwichtigsten betrachtet. Nach einem Jahr rangiert er hinter Wortschatz, Sprechen, Hören und Grammatik auf Platz 5 von 6 (MW 2,07). Der Bereich Wortschatz wird bei der zweiten Umfrage als am wichtigsten betrachtet (MW 1,50).

Bei den Studierenden der Sozialwissenschaften gab es bei der ersten Befragung deutlichere Tendenzen in der Einschätzung der Bedeutsamkeit der Bereiche. Sprechen wurde mit einem Mittelwert von 1,10 als sehr wichtig eingestuft; der allgemeine Mittelwert lag hier bei 1,50. Schreiben wurde mit deutlichem Abstand als am unwichtigsten eingestuft (MW 2,40). Bei der zweiten Befragung lag Wortschatz auf dem ersten Platz (MW 1,36) und Sprechen folgte mit einem Mittelwert von 1,50. Wie bei der generellen Betrachtung löste Landeskunde (MW 2,50) auch bei den Sozialwissenschaftlern Schreiben (MW 2,45) auf dem letzten Platz ab; der allgemeine Mittelwert lag bei Landeskunde bei 2,35.

5.3 *Motivational L2 Self System*

Bei den drei Bereichen des *Motivational Self Systems* wird deutlich, dass die Items sowohl zum inneren als auch zum äußeren Selbstbild keine große Rolle beim Deutschlernen zu spielen scheinen. Bis auf die Aussage „Ein gebildeter Mensch sollte Deutsch können“ mit einem Mittelwert von 2,95 (T1) bzw. 2,92 (T2) lagen alle anderen Items dieser beiden Bereiche bei Mittelwerten zwischen 3,20 und 3,53, also zwischen „trifft kaum zu“ und „trifft nicht zu“. Eine deutlich negative Tendenz gab es beim Item zum inneren Selbstbild „Für das, was ich in Zukunft machen möchte, brauche ich Deutsch“ (Irrtumswahrscheinlichkeit $p < 0.05$); das bedeutet, die Studierenden können sich nach einem Jahr des Deutschlernens weniger vorstellen, zukünftig Deutsch zu verwenden. Beim Item zum äußeren Selbstbild „Ich lerne Deutsch, weil meine Freunde auch Deutsch lernen“ gab es dagegen eine positive Tendenz ($p < 0.001$); also wird das Deutschlernen der Freunde nach einem Jahr des Lernens stärker als Grund für die eigene Beschäftigung mit Deutsch angesehen.

Der Bereich Fremdsprachenlernerfahrung wurde bei beiden Befragungen allgemein besser bewertet. „Ich lerne gerne Fremdsprachen“ wurde beim ersten Messzeitpunkt mit 2,62 zwischen „trifft eher zu“ und „trifft kaum zu“ bewertet, ebenso bei der zweiten Befragung, wobei der Wert mit 2,53 eine positive Tendenz erfahren hat. Beim Item „Ich habe Hemmungen, in einer Fremdsprache zu sprechen“ mit Werten knapp unter 3 („trifft kaum zu“), die bei der zweiten Befragung leicht zunahmen, ist ebenfalls eine positive Tendenz festzustellen, da dieses Item negativ formuliert war und somit ein höherer Wert insgesamt weniger Hemmung bedeutet (von MW 2,96 zu 2,99). Die mit großem Abstand größte Zustimmung erfolgte jedoch bei den beiden Items zur guten Atmosphäre im Deutschunterricht (MW 1,89) und zur guten Unterrichtsgestaltung des Lehrers (MW 2,02), die nur in der zweiten Befragung erhoben wurden, da vor Beginn des Unterrichts noch keine Fragen dazu gestellt werden konnten (vgl. Tabelle 5).

Item	T1 MW(SD)	T2 MW(SD)
Die Atmosphäre im Deutschunterricht ist gut	-	1,89 (0,77)
Der Lehrer gestaltet den Unterricht gut	-	2,02 (0,90)
Ich lerne gerne Fremdsprachen	2,62 (0,91)	2,53 (0,93)
Ein gebildeter Mensch sollte Deutsch können	2,95 (0,76)	2,92 (0,73)
Ich habe Hemmungen, in einer FS zu sprechen	2,96 (0,89)	2,99 (0,86)
Deutsch für zukünftige Verwendung	3,20 (0,81)	3,32 (0,72)
Studium in Dtl. – mit Deutschen sprechen	3,28 (0,77)	3,29 (0,81)
Mit internat. Freunden Deutsch sprechen	3,31 (0,75)	3,38 (0,72)
Zukünftiger Beruf – Verwendung von Deutsch	3,32 (0,81)	3,30 (0,76)
Freunde lernen auch Deutsch	3,49 (0,75)	3,25 (0,91)

Ich lerne Deutsch auf Empfehlung meiner Eltern	3,51 (0,72)	3,44 (0,76)
Eltern oder Geschwister haben Deutsch gelernt	3,53 (0,79)	3,50 (0,79)

Tab. 5 – *Motivational L2 Self System* – Mittelwerte und Standardabweichungen der beiden Messzeitpunkte in der Reihenfolge der Mittelwerte von T1.

Betrachtet man die Fakultäten einzeln, werden teilweise stärkere Tendenzen deutlich. Bei den Studierenden der Pharmazie wurde das Item zum inneren Selbstbild „Für das, was ich in Zukunft machen möchte, brauche ich Deutsch“ bei der ersten Befragung mit einem Mittelwert von 2,33 bewertet, nach einem Jahr jedoch nur noch mit 2,81, also mit stark negativer Tendenz ($p < 0.01$). Dies bedeutet, die Pharmazie-Studierenden können sich eine zukünftige Verwendung von Deutsch nicht mehr in dem Maße vorstellen wie zu Beginn des Deutschlernens, was eine stärkere Abnahme ist als beim Betrachten der gesamten Studierenden. Trotz der starken Abnahme im Vergleich zur ersten Befragung ist auch bei der zweiten Befragung die Vorstellung einer zukünftigen Verwendung von Deutsch mit einem Mittelwert von 2,81 noch stärker ausgeprägt als bei der Gesamtheit der Befragten (MW 3,32).

Bei den Studierenden der VWL wurde das Item zur Fremdsprachenlernerfahrung „Ich lerne gerne Fremdsprachen“ bei der zweiten Befragung deutlich positiver bewertet (T1: MW 2,87 zu T2: MW 2,53 ($p < 0.05$)). Obwohl von den VWL-Studierenden weniger als die Hälfte Deutsch gewählt hatte, wird das Fremdsprachenlernen allgemein nach einem Jahr des Deutschunterrichts positiver bewertet. Bei den anderen Fakultäten wurde dieses Item bei beiden Befragungen ohne großen Unterschied bewertet.

6. Curriculare Konsequenzen

Die positive Tendenz bei den VWL-Studierenden in der Einstellung zum Fremdsprachenlernen darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die institutionellen Rahmenbedingungen der zweiten Fremdsprache überdacht werden sollten, wenn die Hälfte der Deutschlernenden bei BWL und VWL eine andere Sprache als Deutsch gewählt hätte.

Der Bereich des *Motivational L2 Self Systems* Fremdsprachenlernerfahrung wurde überwiegend positiv bewertet, besonders bei den Items zum Deutschunterricht und zur Unterrichtsgestaltung der Lehrkraft. Die Tatsache, dass die Fertigkeit Sprechen insgesamt von den Studierenden als am wichtigsten betrachtet wird, zeigt, dass das Einrichten von auf Kommunikation ausgerichteten „mündlichen Klassen“ sinnvoll ist. Die große Abnahme bei der Zufriedenheit der Wahl von Deutsch bei den Studierenden der Pharmazie um 14 % und der Sozialwissenschaften um 16 % wirft jedoch die Frage auf, ob die für die Studierenden als wichtig erachteten Fertigkeiten in ausreichendem Maße berücksichtigt wurden. Besonders der Bereich Wortschatz, der bei den Pharmaziestudierenden bei T1 und bei den Sozialwissenschaftsstudierenden bei T2 als am wichtigsten bewertet wurde, sollte eine zentralere Rolle im Unterricht spielen. Im Wissenschaftsbereich Pharmazie, wo deutscher Fachwortschatz in Japan traditionell eine große Bedeutung hat und aus diesem Bewusstsein heraus Deutsch vom überwiegenden Teil der Studierenden gewählt wurde, sollte man dieser Nachfrage gerecht werden, indem ein fachlicher Bezug gerade beim Wortschatz hergestellt wird. Nur so kann das innere Selbstbild mit der Vorstellung einer zukünftigen Verwendung von Deutsch aufrechterhalten werden, das bei den Pharmaziestudierenden den stärksten Rückgang erfahren hat.

Obwohl die Fertigkeit Sprechen als am wichtigsten erachtet wurde, sind die auf das innere Selbstbild bezogenen Vorstellungen, mit internationalen Freunden Deutsch zu sprechen oder beim Studium in Deutschland Deutsch zu sprechen, nur sehr eingeschränkt vorhanden. Dies wird verständlich, wenn man berücksichtigt, dass es im Umfeld der Studierenden wenig bis gar keinen Kontakt zu Ausländern gab und gibt, weder mit Deutsch noch mit Englisch, und es allgemein in Japan ein mangelndes Interesse junger Menschen daran gibt, ins Ausland zu gehen (Yashima, 2013). Gerade vor diesem Hintergrund ist das Austauschprogramm mit einer deutschen Universität von Bedeutung, da dadurch für die Studierenden die Möglichkeit besteht, mit relativ geringem Aufwand an einer geführten Gruppenreise zu einem Sommerkurs an der Partneruniversität teilzunehmen. Denn nur, wenn es die realistische Chance gibt, Deutsch auch anzuwenden, kann ein dementsprechendes inneres Selbstbild geschaffen werden. Beim äußeren

Selbstbild spielt der familiäre Einfluss eine untergeordnete Rolle; die Vorstellung davon, dass ein gebildeter Mensch Deutsch können sollte, ist hingegen etwas stärker ausgeprägt.

Zusammenfassend kann man sagen, dass versucht werden sollte, das innere Selbstbild der Studierenden zu fördern, denn auch wenn der Unterricht insgesamt positiv bewertet wurde, so stellt sich doch die Frage, warum man Deutsch lernen soll, wenn man keine Relevanz für das eigene Leben, weder in Bezug auf das Studium noch privat oder beruflich, sieht. Diese Relevanz für die Lernenden zu schaffen, sollte der Lehrende über die konkrete Unterrichtsgestaltung hinaus als seine Aufgabe verstehen.

Literaturverzeichnis

- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Second language acquisition research. Theoretical and methodological issues*. Mahwah/NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (Hrsg.). (2009). *Second language acquisition. Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2., erweiterte und aktualisierte Aufl.). Harlow: Longman.
- Fujiwara, M. (2010). 大学におけるドイツ語の学習開始動機に関する量的研究 – ドイツ語の学習理由、学習理由と授業内容への期待との関係性 – (Quantitative Forschung über die Lernmotive der Deutschlernenden im universitären Bereich – Lerngründe und das Verhältnis zu Lernerwartungen). *Deutschunterricht in Japan*, 15, 4–19.
- Fujiwara, M. (2013). Motivation japanischer Deutschlernender im universitären Bereich. Eine longitudinale Studie im Anfängerniveau nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan. In Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.), *Neue Beiträge zur Germanistik* (Sonderthema Dimensionen der DaF-Forschung, Bd. 12/1, Internationale Ausgabe *Doitsu Bungaku*, 147, S. 28–47). München: iudicium.
- Irie, K. & Brewster, D. R. (2013). One Curriculum, Three Stories. Ideal L2 Self and L2-Self-Discrepancy Profiles. In M. T. Apple, D. Da Silva & T. Fellner (Hrsg.), *Language learning motivation in Japan* (S. 110–128). Bristol: Multilingual Matters.

- Japanische Gesellschaft für Germanistik, Komitee zur Untersuchung der Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan (Hrsg.). (2013). *Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan – Untersuchungsbericht 1. Die Bildungsinstitutionen*. Tokyo: Verlagsverband für Deutsch-Lehrbücher.
- Kutsuwada, O., Mishima, K. & Ueda, K. (1987). Zur Situation des Deutschunterrichts in Japan. In D. Sturm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situation und Tendenzen* (S. 75–82). München: Hueber.
- Metzler, M. (2003). *Partnerschaft mit Potenzial: Die deutsch-japanischen Kulturbeziehungen; Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Stuttgart: Ifa.
- Riemer, C. (2010). Motivation, die. In *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 219–220). Tübingen: Francke.
- Ushioda, E. (2013). Foreign Language Motivation Research in Japan. An ‚Insider‘ Perspective from Outside Japan. In M. T. Apple, D. Da Silva & T. Fellner (Hrsg.), *Language learning motivation in Japan* (S. 1–14). Bristol: Multilingual Matters.
- Yashima, T. (2013). Imagined L2 Selves and Motivation for Intercultural Communication. In M. T. Apple, D. Da Silva & T. Fellner (Hrsg.), *Language learning motivation in Japan* (S. 35–53). Bristol: Multilingual Matters.

Entwicklung von Selbstbeurteilung und ihre Rolle beim Sprachenlernen in Russland

Olga Sacharowa – Goethe-Institut Moskau, Russland

Abstract

In einer Langzeitstudie wurden der Einfluss von Selbstbeurteilung und die bewusste Entwicklung der damit verbundenen Lernhandlungen in Bezug auf das Fremdsprachenlernen erforscht. In Fokusgruppen verschiedenen Alters wurden mit der Questionnaires-Methode Ziel- und Werteorientierungen, Lernbereitschaft und Einstellung zur Fremdsprache evaluiert. Die Niveaus der Entwicklung von Lernstrategien wurden qualitativ gemessen. Vorläufige Evaluationen bestätigten, dass in den Klassen mit stark regulativem Charakter des Unterrichtens deklaratives Wissen als erstrangig wichtig wahrgenommen wird. Passivität als Spezifik von Habitusgenese korrelierte mit Vorstellungen bezüglich der künftigen sozialen Position und den Berufswünschen, dabei war der elterliche Habitus nachzuverfolgen. Der konsequente Methodenwechsel zur Bewusstmachung und Selbstreflexion ergab einen positiven Trend zur Erhöhung intrinsischer Motivation und zu positiveren Lernresultaten, dabei war Genderspezifität zu beobachten. Die Studie hat deutlich gemacht, dass gezielte Bewusstmachung des eigenen Lernens die Einstellung zum Fach positiv ändern kann, das erfordert jedoch die Berücksichtigung der kulturellen und institutionellen Umgebung. „Nur die Ausbildung kann gut sein, die der Entwicklung vorausläuft.“ (Vygotskij, 1991)

1. Zur Geschichte der Fragestellung

Intensive Forschungen im Bereich Motivation, die in den letzten Jahren durchgeführt und veröffentlicht wurden, brachten neue Erkenntnisse und neue wichtige Daten. Dabei kann die Kategorie Motivation einerseits als Voraussetzung und Bedingung des Lernens angesehen werden, andererseits

als Ergebnis, als eine Neubildung, die im Laufe der Lerntätigkeit selbst entsteht. Die Entwicklung der Zielpsychologie, die nach einzelnen Meinungen die Motivationspsychologie ablösen soll (Oettingen & Gollwitzer, 2002), die Rolle von Bewusstheit und Selbstbeurteilung als zwei grundlegende Faktoren der Motivation beim Fremdsprachenlernen (Dörnyei, 2007) führen zu Versuchen, Lernmotivation planmäßig durch die Organisation von unterschiedlichen Arten von Lerntätigkeiten zu beeinflussen. Dabei stellt sich die Frage, wie die Entwicklung von Lerntätigkeit und die Wechselbeziehung von Einzelkomponenten dieser Tätigkeit zu motivationalen Neubildungen führen können.

Seitdem 2011 in Russland grundlegende Änderungen im Bildungswesen umgesetzt werden, ist der Begriff „Universelle Lernhandlungen“ (wortwörtliche Übersetzung aus der Originalsprache „universal'nye uchebnye deistviya“) – analog zu Lernstrategien – zur wichtigsten Kategorie in der Motivationsforschung geworden.

Als universelle Lernhandlungen wird die Fähigkeit des Lerners zur Selbstentfaltung und Selbstvervollkommnung mit Hilfe bewusster und aktiver Aneignung einer neuen sozialen Erfahrung verstanden (Asmolov, Burmenskaya, & Volodarskaya, 2009). In der Praxis erweisen sich solche Handlungen als die Gesamtheit von Verfahrensweisen (modus operandi), die die Lerner zwecks selbständiger Aneignung von neuem Wissen und der Herausbildung von neuen notwendigen Fertigkeiten entwickeln und einsetzen.

Diese universellen Handlungen sind in den neuen Bildungsstandards als Zielkompetenzen deklariert und müssen im Unterricht nachverfolgbar sein, ihre Niveaus sind ausführlich beschrieben und der jeweiligen Lernstufe entsprechend zu bewerten. Eine solche Umwandlung in Zielorientierungen wird mit der Theorie des entwickelnden Lernens und Lehrens von Daniil El'konin (1994) und Vasilij Davydov (1996) begründet; diese Konzeption baut auf Arbeiten der russischen psychologischen und kulturhistorischen Humanwissenschaft auf (vgl. Lew Vygotskij, Aleksandr Lurija, Aleksej Leont'ev) und wurde Ende der 1980er Jahre in russischen (sowjetischen) Schulen als Wahloption eingeführt. Ihre Verwirklichung führte zu grundlegenden positiven Änderungen in der Lernmotivation von Schülern und

deren Leistungen. In weiteren empirischen Forschungen wurde festgestellt, dass sich die gezielte Entwicklung von abstrakt-theoretischem Denken eines Subjektes und der bewusste Einfluss dieses Subjekts auf die eigenen Lerntätigkeiten auf die Erhöhung von Motivation und Leistungen auswirken. Die Ausrichtung auf potenzielle Fähigkeiten und deren Entfaltung in der Lerntätigkeit bedeutete einen wichtigen Paradigmenwechsel von der beschreibend-illustrativen Lerntätigkeit zur aktiv-handelnden.

Die Berücksichtigung und weitere Nutzung von Gesetzmäßigkeiten der persönlichen Entwicklung gab den Lehrenden, aber nicht weniger den Lernenden selbst die Chance, Inhalte und Methoden des Unterrichtens an das Entwicklungsniveau und an zumindest einige konkrete Besonderheiten eines Individuums anzupassen.

Des Weiteren stellte sich für Didaktiker und Lehrpersonen die Frage, wie die Lernstilbewusstheit der Lernenden zu entwickeln sei, wie individuelle Problemlösungsstrategien gefördert und in den Unterricht eingebracht sowie entsprechende Lernaufgaben konzipiert werden können. Im Rahmen des oben erwähnten Lehrkonzeptes sind inzwischen neue Lehrpläne und Lehrwerke in fast allen Hauptfächern mit Ausnahme der Fremdsprachen entstanden. Es sei erwähnt, dass seit den 1990er Jahren in Russland kaum bedeutende Forschungen im Bereich „Motivation beim Fremdsprachenlernen“ durchgeführt bzw. veröffentlicht wurden. In der Fachliteratur sind vor allem sehr pauschalisierte Behauptungen zu finden, wie: „Der von mir angebotene Lernstoff hat offensichtlich die Schüler motiviert“ oder „Spiele und Lieder erhöhen die Motivation.“ Solche Äußerungen werden kaum mit irgendwelchen sachlichen Informationen oder fundierten Datensammlungen bekräftigt. Diese Situation war einer der Beweggründe, die uns dazu veranlasst haben, uns mit konkreten Aspekten der Motivation auseinanderzusetzen, der endgültige Beschluss wurde nach der ausdrücklichen Bitte einer Lernerin gefasst: „Ich möchte keine Spiele mitmachen, könnte ich in dieser Zeit andere Übungen bekommen?“

2. Zielsetzungen

Im Zusammenhang mit aktuellen Reformen wurde vor allem das Ziel gesetzt, im Laufe einer Langzeitstudie primäre Daten darüber zu sammeln, ob eine bewusste Herangehensweise zum Handeln mit und in der Sprache führen und die damit verbundenen Lernstrategien die zu beobachtende Motivation erhöhen können. Zudem sollten einzelne Aspekte der Motivation im Forschungsfeld der Schule beleuchtet werden. Im Nachhinein, als die ersten Daten gesammelt und vorläufig ausgewertet worden waren, und unter Berücksichtigung der Tatsache, dass eine Motivationsforschung auf vielfältige Ursachen motivierten Lernens zurückgeführt werden kann, entstand ein komplexeres Vorhaben, das sich in der folgenden Fragestellung äußerte: Wie prägen die im Unterricht vermittelten Denk- und Handlungsmuster den Habitus bzw. das Bildungskapital? Eine solche Fragestellung würde uns erlauben, das gesamte Gefüge verschiedener Faktoren, in die das Lernen von Fremd- bzw. Zweitsprachen eingebettet ist und die motivationale, personenbezogene Variablen bewirken, zu berücksichtigen. Es geht dabei nicht nur allein um den Status von Deutsch als Fremdsprache; von großer Bedeutung sind der gesamte soziokulturelle und politische Zusammenhang wie auch didaktische Faktoren bzw. Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts unter konkreten Bedingungen.

Wir gehen aber im Rahmen dieses Beitrags nur sehr begrenzt auf die Wechselbeziehungen hinsichtlich des Habitus unterschiedlicher Gruppen ein und konzentrieren uns vor allem auf empirische Daten bezüglich der Frage, wie konsequent eingesetzte Methoden der Selbstbeurteilung und die bewusste Entwicklung der damit verbundenen Lernhandlungen das Fremdsprachenlernen beeinflussen können. Die individuellen Variablen wie Sprachbegabung und verschiedene Persönlichkeitsmerkmale waren nicht Gegenstand dieser Studie; wir haben uns konsequent auf universelle Lernhandlungen konzentriert, wobei bemerkt sei, dass solche Handlungen die Kategorie „kognitive Stile“ miteinbeziehen. Dabei werden die motivationsunterstützenden Bedingungen in den Blick genommen sowie auf beobachtbare habituelle und individuelle Unterschiede der Lernmotivation eingegangen.

Die gesamte Forschung situiert sich im Kontext der Handlungsorientierung, dabei sehen wir das Motiv als eine innere Charakteristik in der Gesamtstruktur der menschlichen Handlung an. Motivationsrelevante Unterrichtsbedingungen und individuelle Einstellungen sowohl der Lerner als auch der Lehrkräfte wurden im Rahmen unseres Projektes im Laufe von sieben Jahren (Beginn des Projektes: 2006) untersucht.

3. Methoden der Datenerhebung

Die vorgenommene Umfeldanalyse und Umfragen unter den Eltern in 122 Familien machten deutlich, dass der elterliche Habitus stark die Einstellung der Kinder zum Sprachenlernen beeinflusst. Die vorläufigen Daten beziehen sich auf 175 Schüler der sechsten, neunten und elften Klassen in drei Moskauer Schulen (Einschulungsalter: sechs Jahre). 99 % der Befragten gaben einen sehr hohen Stellenwert einer Fremdsprache an. Zusammengefasst kann der Hauptsinn von allen Aussagen zu der Frage, ob das Erlernen einer Fremdsprache wichtig sei, mit dem folgenden einfachen Statement ausgedrückt werden: „Man muss sie lernen, eine Fremdsprache gibt gute Lebens- und Berufschancen.“

Der Einfluss der Lehrkräfte auf die Einstellungen der Lerner im Fremdsprachenunterricht wurde anhand von Beobachtungsprotokollen im Unterricht sowie einer Analyse von schriftlichen Hausarbeiten der Teilnehmer am Moskauer Fortbildungsinstitut untersucht. Aus den insgesamt 30 ausgefüllten Hospitationsprotokollen und 80 schriftlichen Hausarbeiten ging hervor, dass 87 % der Lehrkräfte anweisendes Lehren bevorzugen, dabei wird unter „gutem Lernen“ das Auswendiglernen von Texten oder vorgefertigten Themen (Topics), das Ausbleiben von Fragen seitens der Lerner, „gute“ Disziplin und pünktliche Erfüllung von Hausaufgaben verstanden. Nur in drei Fällen wurde im Unterricht der adäquate Einsatz von Sozialformen beobachtet, in allen anderen verlief das Lernen im Frontalunterricht. Phasen des selbständigen Lernens wurden bei keinem der Fälle beobachtet.

Entsprechend Dörnyeis Motivationsmodell beim Sprachenlernen (Dörnyei, 2007) lag das Erkenntnisinteresse dieser Studie auf der Ebene der Selbstbeurteilung. Als Methoden wurden in sechs Fokusgruppen verschiedenen Alters und zu unterschiedlichen Lernabschnitten Fragebögen (Questionnaires-Methode, vgl. Dörnyei, 2003; Il'in, 2000; Davydov, 1996) angeboten. Die Fragebögen umfassten folgende Instrumente: Ziel- und Werteorientierungen, Lernbereitschaft, Einstellung zur Fremdsprache (situative Beschreibungen, offene Fragen, Fragengitter). Die Niveaus der Entwicklung von Lernstrategien wurden qualitativ gemessen (Asmolov et al., 2009). Die Angaben der Schüler sowie die der Lehrpersonen wurden anhand parallelisierter Fragebögen gewonnen. Erfasst wurden dabei die wahrgenommenen motivationsrelevanten Unterrichtsbedingungen, persönliche Einstellungen und Varianten motivierten Lernens. Die Einschätzungen der Schüler wurden im Punkt „Leistungen und Fähigkeiten“ den Angaben der Lehrkräfte gegenübergestellt. Insgesamt wurden in monatlichen Abständen je drei Fragebögen angeboten; einer davon zur Feststellung von Einstellungen zum Lernen, Leistungsmotivation, Selbstbewusstsein und den damit verbundenen Lebenswerten bzw. Merkmalen des Habitus. Er umfasste 30 Aussagen, die nach einer 5-Punkte-Skala zu bewerten waren, und fünf situative Beispiele mit Multiple-Choice-Varianten und der Möglichkeit einer freien Äußerung. 25 Aussagen begannen mit dem Satz „Ich lerne, um/weil...“. Als Erweiterung wurden zum Beispiel u. a. folgende Aussagen angeboten:

Ich lerne,...

- um gute Noten zu bekommen;
- um für meine Eltern ein gutes Kind zu sein;
- um meine Fähigkeiten zu entwickeln;
- weil meine Eltern das wollen;
- weil ich in Zukunft gut verdienen möchte;
- weil ich hier viel Neues erfahren kann.

In fünf Aussagen wurde in verschiedenen sprachlichen Varianten die Äußerung „Ich mag nicht lernen“ wiederholt.

Der zweite Fragebogen sollte unmittelbar im Bereich Deutsch als Fremdsprache die Variablen Leistungsmotivation, Einstellung zur Sprache selbst und die einzelnen kommunikativen bzw. Lernhandlungen abdecken. Mit dem dritten Fragebogen wurde das Niveau von konkreten Lernstrategien anhand von Textarbeit überprüft.

4. Auswertung von vorläufigen Ergebnissen

Vorläufig können folgende Ergebnisse angeführt werden: In den Klassen mit stark regulativem Charakter des Unterrichtens nannten über 60 % der befragten 9.-Klässler deklaratives Wissen von Grammatik und Wortschatz als erstrangig wichtig, die sprachliche Kommunikation war nur für ein Prozent der Probanden von Bedeutung. In diese formelle Wissenskomponente Selbsttätigkeit zu investieren, kam nur für drei Prozent in Frage. Passivität als Spezifik von Habitusgenese korrelierte mit Vorstellungen bezüglich der künftigen sozialen Position und den Berufswünschen. Hier wurde die Neigung zu pauschalen Behauptungen („viel Geld“, „guter Mensch werden“) deutlich. In der Motivation zum Fremdsprachenlernen allgemein war (laut Selbstbeurteilung) der elterliche Habitus nachzuverfolgen: „Man muss lernen, eine Fremdsprache gibt gute Chancen“. Ausführlichere Angaben zur Motivation des Deutschlernens sind in Abb. 1 dargestellt.

Die Angabe „Steht auf dem Programm“ kann mit Berücksichtigung der Lerntradition in Russland und den curricularen Vorgaben nicht unbedingt als Zeichen von Demotivation angesehen werden – sie gibt eher den sachlichen Stand der Dinge an, denn die Möglichkeit, eine Fremdsprache wählen zu können, ist wegen der Rahmenbedingungen nicht gegeben.

Im Bereich „Selbsteinschätzung von Leistungen im Fach Deutsch“ gab knapp die Hälfte an, dass sich ihre Leistungen im Fach Deutsch innerhalb der letzten zwei Jahre verbessert hätten, ein Viertel schätzte die eigenen Leistungen als „wie immer gut“ und genauso viele als „schlecht“ ein. Von diesen Selbsteinschätzungen stimmten 64 Prozent mit der der Lehrer

überein. In 36 Prozent der Fälle hielten sich die Schüler für besser, als die Lehrer sie eingeschätzt hatten.



Abb. 1 – Angaben zur Motivation des Deutschlernens. ©Olga Sacharowa

Dabei hielten 98 Prozent der Befragten beim Fremdsprachenlernen die Kenntnis von Wörtern und Grammatik für erstrangig wichtig, freies Sprechen und Verstehen von gesprochener Sprache war nur für 24 Prozent der befragten Schüler wesentlich (Mehrfachnennungen waren möglich). Die Ergebnisse des dritten Fragebogens sind in Tabelle „Lernhandlungen bei Textarbeit“ (Abb. 2) aufgeführt. Diese Daten wurden anhand von Schülerarbeiten erhoben, bei denen zu einem konkreten authentischen Text eigene Lernhandlungen zu nennen und auszuführen waren. Die absolute Dominanz der Übersetzung als Verfahren des Leseverstehens korreliert auch mit Daten, die nach der Analyse von schriftlichen Arbeiten der Lehrkräfte gewonnen wurden. Die Lehrkräfte nannten zwar die bekannten Verstehensstrategien beim Lesen eines Textes, diese fanden sich aber nur selten in den Unterrichtsentwürfen derselben Lehrkräfte wieder, und im Laufe von Hospitationen konnten wir in nur zwei Fällen die Verwirklichung des Leseverstehens beobachten, ohne dass der gesamte Text übersetzt wurde.

Zusammengefasste Aussagen (nach freien Äußerungen)	Anteil in %
Überfliegen den Text zuerst	48
Lesen sich den Text durch	58
Markieren neue Wörter	48
Übersetzen neue Wörter	99
Lesen den Text ein zweites Mal	50
Markieren den Hauptgedanken	36
Formulieren die eigene Meinung aus	12
Können die Hauptinhalte grafisch darstellen	8
Können Stichpunkte in Form eines Plans formulieren	6
Können eine grafische bzw. Strukturskizze erstellen	0

Abb. 2 – Lernhandlungen bei Textarbeit ©Olga Sacharowa

5. Einfluss der Lehrmethoden auf Kognition und Lernverhalten

Im Weiteren wurden in einer der beiden Klassen des gleichen Jahrgangs neue, auf Selbstanalyse und Bewusstheit ausgerichtete Lernmaterialien (Sacharowa, 2009) zur Textarbeit angeboten (mit der Möglichkeit des Transfers auf neue Lernsituationen und Texte), während die Kontrollgruppen nach dem üblichen Ansatz lernten. Erneute Umfragen, die genauso wie die Eingangsumfragen in monatlichen Abständen durchgeführt wurden, ergaben schon in den Antworten auf die Frage, was beim Deutschlernen wichtig sei, ein deutlich verändertes Bild. Kommunikative Handlungen wie „Sprechen“ und „Verstehen des Gesagten“ wurden nach einem halben Jahr von 50 Prozent der Schüler und Kenntnisse des Wortschatzes und der

Grammatik von nur 24 Prozent für wichtig gehalten. In dieser Umfrage nannte jeweils ein Prozent der Schüler den Faktor Hausaufgaben und positive Einstellung zum Fach („muss gefallen“), was in der ersten Umfrage fehlte. Im Bereich „Lernhandlungen bei der Textarbeit“ waren deutliche Änderungen zu beobachten: 68 Prozent der Befragten waren fähig, eine detaillierte Beschreibung von eigenen Schritten bei der Zusammenfassung eines authentischen deutschen Textes anzugeben, über die Hälfte davon waren Mädchen. Übersetzung als die einzig mögliche Strategie wurde von nur sechs Prozent der Schüler genannt. Eine Änderung des didaktischen Ansatzes (konsequente Analyse eigener Handlungen anhand von Textarbeit, „Denkarbeit“ versus die Erwartung, „fertiges Wissen“ von außen bekommen zu können) zeigte sich bei den Versuchen, eigene Handlungen und zum Teil eigene Perspektiven zu planen, wobei auch Genderspezifika zu beobachten war: Mädchen neigten zu Ausführlichkeit und Visualisierung, Jungen zu stichpunktartigen Angaben ohne Visualisierung:

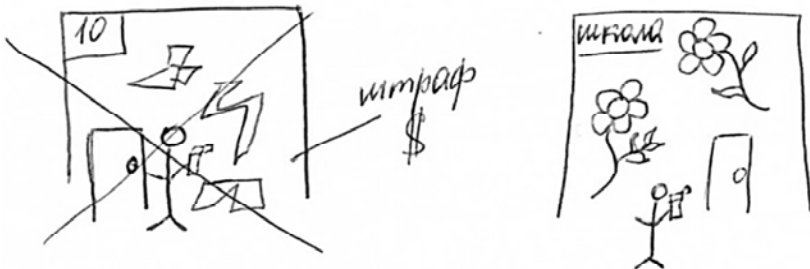


Abb. 3 – 14 Jahre, weiblich. Die Wörter in der Zeichnung bedeuten „Strafe“ und „Schule“.

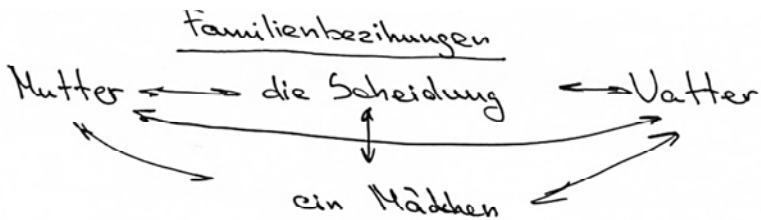


Abb. 4 – 15 Jahre, männlich.



Abb. 5 – 17 Jahre, männlich.

Nach gezieltem Strategietraining mit anschließender Selbstbeurteilung ergaben wiederholte Umfragen einen positiven Trend zur Erhöhung der intrinsischen Motivation und zu positiveren Lernresultaten. Bisher konnten wir aber nur einen begrenzten Einfluss des Lernstoffes auf die Motivation feststellen. Des Weiteren ergibt sich die Aufgabe, entsprechende Fortbildungsangebote für Lehrkräfte zu entwickeln, in denen Selbstbeurteilung als eine der wichtigen Zielkompetenzen genannt wird.

Die Auswertung der vorläufigen Ergebnisse unserer Studie erlaubt uns, eine deutliche Änderung beim bewussten und selbständigen Einsatz von Lernstrategien und den damit verbundenen Einstellungen zu Deutsch als Schulfach festzustellen. Folglich kann die gezielte Bewusstmachung des eigenen Lernens die Einstellung zum Fach positiv verändern, das erfordert jedoch die Berücksichtigung der kulturellen und institutionellen Umgebung.

Literaturverzeichnis

- Asmolov, A. G., Burmenskaya, G. V. & Volodarskaya, I. A. (2009). *Pod.red. Asmolova A.G. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole. Ot deistviya k mysli. Posobie dlya uchitelya* (Standarty vtorogo pokoleniya). Moskau: Prosveshenie.
- Bildungsstandards der Russischen Föderation*. Zugriff am 23.11.2011 über <http://www.school.edu.ru>
- Davydov, V. V. (1996). *Teoriya razvivayushego obucheniya*. Ros. akad. obrazovaniya. Moskau: OPC „INTOR“.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah/NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Edinburgh: Cambridge University Press.
- El'konin, B. D. (1994). *Vvedenie v psihologiyu razvitiya* (V tradicii kul't.-ist. teorii L. S. Vygotskogo). Moskau: Trivola.
- Il'in, E. P. (2000). *Motivaciya i motivy*. Sankt-Petersburg: Izdatel'stvo Piter.
- Oettingen, G. & Gollwitzer, P. (2002). Theorien der modernen Zielpsychologie. In D. Frey (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie* (Bd. 3; S. 51–74). Bern: Huber.
- Sacharowa, O. (2009). *Förderung von Motivation zum Deutschlernen anhand der Arbeit mit authentischen Texten* (Bd. 1 und Bd. 2). Moskau: Verlag 1. September.
- Vygotskii, L. S. (1991). *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskau: Pedagogika, 1991.

Dynamik der affektiven Motivation im DaF-Unterricht

Sergey Philippov – Staatliche Universität Novosibirsk, Russland

Abstract

Im Beitrag wird die Dynamik der affektiven Motivation im DaF-Unterricht behandelt. Der Begriff affektive Motivation bezieht sich auf emotionale Zustände, die die Aktivitäten von Lernenden, ihre Beteiligung am Unterricht und schließlich ihren Lernerfolg beeinflussen. Das Ziel der Untersuchung besteht darin, die Bedingungen zu ermitteln, die die jeweiligen emotionalen Zustände (lernfördernde und lernstörende) beeinflussen. Diese Zustände werden als emotionale Energie bezeichnet (Collins, 2004), d. h. eine Variable der emotionalen Befindlichkeiten, die sich von Enthusiasmus, Selbstvertrauen bis zu Langeweile, Depressionen und Motivationsverlust erstrecken kann. Als theoretischer Ansatz dient die Theorie der Interaktionsrituale (IR) (Collins, 2004; Durkheim, 1987; Goffman, 1956). Eine empirische Basis bilden Beobachtungen über emotionale Zustände von erwachsenen Lernenden im Zusammenhang mit ihren Aktivitäten im DaF-Unterricht. Im Laufe der Untersuchung wurde festgestellt, dass eine lernfördernde, motivierende Einstellung durch Folgendes bedingt wird: synchrone Aktivitäten von Lernern, die einen gemeinsamen Fokus bilden; freies, ungezwungenes Bewegen im Unterrichtsraum; Verkürzung der Distanz zwischen den Lernenden sowie Distanzierung zur „Außenwelt“, was eine homogene Stimmung und das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe erzeugt. Die erzielten Ergebnisse können bei der Erarbeitung von Strategien und konkreten Aktivitäten zur Förderung der Lernmotivation eingesetzt werden.

1. Einleitung

Als Deutschlehrer und Trainer im DaF-Bereich beginne ich jedes Fortbildungsseminar und jeden Kurs mit der Erwartungsbefragung. Ich bitte meine Lerner bzw. Kursteilnehmer, ihre Erwartungen an den Kurs bzw. an das jeweilige Seminar in Stichwörtern zu formulieren. Dabei wird betont, dass die Wünsche sich nicht nur auf die Lernziele oder Inhalte und Lernaktivitäten beziehen sollen, sondern auch auf die gewünschte Atmosphäre und andere Aspekte, die für Lerner relevant sind. In einem Zeitraum von sechs Jahren nahmen ca. 300 Personen an solchen Befragungen teil, und jedes Mal formulierten die Lerner und Seminarteilnehmer ganz bestimmte Wünsche in Bezug auf ihre emotionalen Zustände. Alle wollten eine angenehme Atmosphäre, viel Spaß, Kommunikation mit Kollegen, niemand wollte Stress und Langeweile. Dabei wurden Wünsche an Lernziele und Lerninhalte oft relativ abstrakt und vage formuliert (weniger Fehler machen, mehr Informationen über Deutschland, Österreich und die Schweiz bekommen, deutsche Filme sehen, weniger Hausaufgaben usw.). Das bedeutet, dass die emotionalen Zustände, die man beim Lernen erlebt, für die Lerner sehr wichtig sind. Sie sind also ein wichtiger Bestandteil der Lernmotivation. Diese Erkenntnis ist nicht neu. Dennoch widerspricht sie den allgemeinen und sehr verbreiteten Vorstellungen über die Rolle von Emotionen als einem untergeordneten, *rudimentären*, oft täuschenden und unzuverlässigen Motivationsfaktor bzw. als Basis für menschliches Handeln, auch im Lernbereich im Vergleich zur Vernunft, zu rationalen Entscheidungen.

Es scheint offensichtlich zu sein, dass in der modernen Gesellschaft gerade rationale Motive eine Schlüsselrolle spielen. Die rationale Einschätzung der Situation, die rationale Zielsetzung, d. h. die rationale Entscheidung bestimmt das Verhalten des modernen rationalen Menschen – auch im Bildungsbereich. Eine solche Einstellung in Bezug auf das Verhältnis des Rationalen zum Emotionalen teilt auch die Wissenschaft (z. B. die Theorie der rationalen Entscheidung (*Rational Choice Theory*)), vertreten von vielen berühmten Philosophen und Soziologen, von Hume bis Weber, Popper, Parsons. Die Theorie der rationalen Entscheidung genießt heute eine große Anerkennung und findet ihre Anwendung in der Didaktik, Lernpsychologie

und Motivationslehre. Das Adjektiv *rudimentär* als eine Charakteristik der emotionalen Motivation wurde dem klassischen Werk von Jutta und Heinz Heckhausen *Motivation und Handeln* (2009, S. 60) entnommen.

Das Problem des Verhältnisses zwischen dem rationalen und dem affektiven Bestandteil in der Lernmotivation ist strittig und hat seine Lösung noch nicht gefunden. Unstrittig ist aber die Bedeutung der Motivation für den Lernerfolg. Es ist nicht möglich, die Bedeutung der Lernmotivation im Unterricht zu überschätzen. Rolf Meier, ein anerkannter deutscher Fachmann im Bereich der Lernpsychologie, betont, dass eine hohe Motivation einen 30 bis 40 Prozent höheren Lernerfolg und eine noch höhere Zufriedenheit mit dem Ergebnis der Schulung schaffe, und dass es fast unmöglich sei, zu viel zu motivieren (2008, S. 55). Die Lernmotivation spielt eine besonders wichtige Rolle im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht, wo die Lerner mit ihren Bedürfnissen und Interessen im Mittelpunkt stehen. Im vorliegenden Beitrag wird die Dynamik der affektiven Motivation im DaF-Unterricht behandelt. Das Ziel der Untersuchung besteht darin, die Bedingungen zu ermitteln, die lernfördernde emotionale Zustände hervorrufen, und Strategien zur Erhöhung der Lernmotivation zu formulieren. Als Motivation werden im vorliegenden Beitrag emotionale und kognitive Prozesse verstanden, die dafür verantwortlich sind, dass ein Lernender absichtsvoll etwas Neues lernt, um die von ihm antizipierten und mit dem Lernen mehr oder weniger direkt verknüpften Folgen erreichen oder verhindern zu können (Wegge, 1998).

2. Wenn der Verstand versagt. Kritik an der Theorie der rationalen Entscheidung

Allerdings werden die Erkenntnisse der *Rational Choice Theory* und die Vorrangigkeit von rationalen Motiven und Kriterien des menschlichen Handelns in Zweifel gezogen. Als zweifelhaft scheint dabei nicht nur die sekundäre Bedeutung von Affekten als Motivationsfaktor, sondern auch die Überlegenheit von rationalen Strategien vom Standpunkt der Effizienz, als Mittel zur Organisierung eines relativ stabilen und sicheren sozialen Lebens,

was eines der wichtigsten Argumente für die Rationalität seit dem Zeitalter der Aufklärung ist. Als ein Beispiel, das Defizite des gesunden Menschenverstands zeigt, kann der sogenannte *Fall der Kitty Genovese* (Manning, Levine & Collins, 2007) angeführt werden. Kitty Genovese war eine New Yorkerin, die am 13. März 1964 im Alter von 28 Jahren in der Nähe ihres Zuhauses erstochen wurde. Der Angriff dauerte insgesamt ca. 30 Minuten. Der Täter verletzte sein Opfer und rannte dann weg. Als er aber merkte, dass niemand reagierte, kehrte der Mörder zurück und tötete Kitty kaltblütig. Danach lief der Täter ungestört weg und wurde erst viel später wegen eines anderen Verbrechens festgenommen. Die Umstände der Tat sind genau bekannt, weil dem Angriff 38 Augenzeugen – Genoveses Nachbarn – teilnahmslos zusahen. Der Fall fand einen breiten Widerhall in den Medien und wurde von zahlreichen Psychologen und Soziologen untersucht. Alle klagten die Gleichgültigkeit und Verantwortungslosigkeit des modernen Stadtmenschen an, aber der US-amerikanische Soziologe Randall Collins hat eine andere Erklärung. Die 38 Zeugen handelten rational: Jede Person war überzeugt, dass jemand bereits die Polizei informiert habe bzw. gerade dabei sei, sie zu informieren, und ihr bzw. sein Anruf überflüssig und sogar schädlich gewesen wäre (zu viele Anrufe hätten die Telefonlinie überlasten können). In diesem Fall war das rationale Verhalten der Grund für das Scheitern (keine Hilfe für das Opfer des Angriffs).

R. Collins (1992), der diesen Fall beschrieb, kritisiert auch die Theorie der rationalen Entscheidung. Als eine Alternative zur Erklärung von Motiven und Antriebskräften des menschlichen Handelns tritt die Theorie der Interaktionsrituale (in der Tradition von Durkheim, 1987 und Goffman, 1956) auf. Vertreter dieses Ansatzes gehen davon aus, dass das wichtigste Motiv des menschlichen Handelns das Erleben von bestimmten emotionalen Zuständen ist. Einer der Kernbegriffe der Theorie der Interaktionsrituale ist die emotionale Energie (EE). Als emotionale Energie wird eine Variable der emotionalen Befindlichkeiten verstanden, die sich von Enthusiasmus, Selbstvertrauen bis hin zu Langeweile, Depressionen und Motivationsverlust erstrecken kann. Solche Gefühle wie Enthusiasmus, Freude, Spannung, Selbstvertrauen sind Antriebe für menschliches Handeln und Motive der menschlichen Aktivitäten. Im Rahmen der Theorie der Interaktionsrituale

wird behauptet, dass emotionale Energie nur durch soziale Wechselwirkungen, vor allem auf dem Mikroniveau, erzeugt bzw. unterstützt wird. Solche Wechselwirkungen werden Interaktionsrituale genannt. Rituale werden dabei nicht (nur) im religiösen Sinn verstanden, sondern auch als all die Interaktionen, bei denen laut Durkheim soziale Solidarität in Form von Emotionen und auch die symbolischen Objektivationen der Solidarität erzeugt und reproduziert werden (Rössel, 1999, S. 27). Interaktionsrituale können erfolgreich (*strong rituals*) oder erfolglos (*weak rituals*) sein. Bei gelingenden Interaktionsritualen wird das Niveau an emotionaler Energie der Teilnehmern erhöht, misslingende Interaktionsrituale rauben ihren Teilnehmern emotionale Energie: „Successful rituals are exhilarating; failed rituals are energy draining“ (Collins, 2004, S. 54). Beteiligung an *strong rituals* und Vermeidung von *weak rituals* bestimmt nach Collins menschliches Verhalten und tritt als motivierende Kraft des menschlichen Handelns auf: „Individuals are attracted to the most intense ritual charges they can get, indifferent to lesser rituals, and repelled by others“ (Collins, 2004, S. 51). Was verursacht den Erfolg bzw. den Misserfolg von Interaktionsritualen? Collins nennt folgende Bedingungen eines gelingenden Interaktionsrituals.

- Es müssen zwei oder mehr Personen versammelt sein, so dass sie einander durch ihre körperliche Präsenz beeinflussen.
- Es gibt Grenzen der Inklusion bzw. Exklusion von Teilnehmern, so dass die Akteure sich dessen bewusst sind, wer an der Interaktion teilnimmt und wer ausgeschlossen ist.
- Es gibt einen gemeinsamen Fokus auf ein Objekt bzw. eine Tätigkeit, und jeder Akteur weiß, dass die anderen ihre Aufmerksamkeit auf dasselbe Objekt konzentrieren.
- Alle Teilnehmenden teilen eine Emotion, so dass eine homogene Stimmung entsteht (Collins, 2004, S. 48).

Zu den wesentlichen Bestandteilen von Interaktionsritualen gehören die sogenannten sakralen Symbole (*sacred objects*) – emotional „geladene“ Gegenstände bzw. Personen, Worte, Gesten, die die Solidarität unter den Teilnehmenden bei einem Interaktionsritual symbolisieren und von besonderer Bedeutung für sie sind.

Sowohl die Theorie des rationalen Handelns als auch die Theorie der Interaktionsrituale haben stärkere und schwächere Seiten. Die bedingungslose Unterstützung eines Ansatzes genauso wie die strikte Ablehnung eines anderen wäre ein Fehler. In diesem Beitrag wird als theoretischer Ansatz der Untersuchung der Dynamik der affektiven Lernmotivation die Theorie der Interaktionsrituale eingesetzt, weil sie erlaubt, den Unterricht aus einer anderen Perspektive zu betrachten – nicht nur als spezifisch organisierte Lernaktivitäten, die zu einem bestimmten Lernziel führen, sondern auch als ein Interaktionsritual (oder eine Ritualkette). Von diesem Gesichtspunkt aus stellt der Unterricht eine Reihe von Interaktionen dar, Lehrwerke, Lerninhalte, Unterrichtsthemen sind dabei keine neutralen didaktischen Kategorien und Bestandteile des Lernprozesses, sondern sakrale Symbole, die bestimmte Emotionen hervorrufen. So treten besonders deutlich Bestandteile des Lernprozesses als sakrale Symbole in der Schule auf: Für Kinder werden Lehrbücher, Zeugnisse mit schlechten Noten und die Schuluniform zu Objekten mit einer stark affektiven (oft negativen) Bedeutung, die sie zerstören, beschädigen, verbrennen.

3. Extrinsische und intrinsische Motivation

Traditionell betrachtet man zwei Typen der Motivation: die „äußere“ (extrinsische) und die „innere“ (intrinsische) Motivation. Man hält die intrinsische Motivation für die wirksamste:

Nachhaltig wirksam sind vor allem „innere“ Motive, die in der Person selbst wirken, gleichsam autonom. Motivieren von außen ist nur beschränkt möglich. Motivation ist Sache des autonomen Individuums! (Lahninger, 2003, S. 69).

Allerdings scheint dieser Standpunkt fraglich zu sein. Während der Fortbildungsseminare, die der Lernmotivation gewidmet sind, bitte ich die Teilnehmer, über ihre Wünsche und Bedürfnisse, die beim Erleben von starken Emotionen und Affekten (Begeisterung, Wut, Furcht) entstehen, zu erzählen. Alle Befragten spüren dabei das starke, fast unwiderstehliche

Bedürfnis, mit jemandem die eigenen Gefühle zu teilen, Kontakt herzustellen (umarmen; das Ereignis, das die Emotion hervorrief, mitzuteilen; jemanden anfassen usw.). Wenn die erlebten Gefühle nicht geteilt werden, werden sie immer schwächer. Das Niveau der EE wird deshalb nicht durch beliebige innere Motive beeinflusst, sondern durch Wechselwirkungen mit anderen Personen. Diese Schlussfolgerung wurde durch Experimente zur Stimmungsmessung bestätigt, die seit zwei Jahren durchgeführt werden. An diesen Experimenten nahmen insgesamt ca. 150 Personen – Teilnehmer von Fortbildungsseminaren, Deutschlehrer an russischen Schulen und Hochschulen im Alter von 25–50 Jahren – teil. Die Teilnehmer müssen im Laufe eines Klassenspaziergangs einander über das interessanteste bzw. angenehmste Ereignis erzählen, das ihnen in einem bestimmten Zeitraum (z. B. während der letzten sechs Monate) passiert ist. Die Aktivität wird in Form von Partnerarbeit durchgeführt, jedes Gespräch dauert ca. zwei Minuten, danach müssen die Teilnehmer ihre Partner wechseln. Bevor die Aktivität anfängt, werden zwei Freiwillige ausgewählt (Person A und Person B) und gebeten, ein paar Minuten vor der Tür zu warten. In ihrer Abwesenheit bekommen die anderen Teilnehmer die folgende Aufgabe: Auf die Erzählung von Person A sollen sie mit Interesse reagieren, während sie die Begeisterung von Person B auf keinen Fall teilen sollen (eigene Langeweile demonstrieren, das Thema wechseln, das Gespräch abbrechen). Nachdem die Aufgabe erfüllt ist, werden die Personen A und B nach ihren Gefühlen und ihrem emotionalen Zustand gefragt. Person A, deren Freude von den Gesprächspartnern geteilt wurde, ist weiterhin begeistert. Person B ist dagegen irritiert, verblüfft, enttäuscht und verärgert, ihre Begeisterung war weg. Dieses Beispiel zeigt, dass im Fall der affektiven Motivation externe Bedingungen, Wechselwirkungen mit Kommunikationspartnern eine primäre Rolle spielen.

4. Strategien zur Förderung der affektiven Lernmotivation

Welche Strategien können zur Erhöhung der emotionalen Energie sowie zur Steigerung der affektiven Lernmotivation vorgeschlagen werden, wenn wir den Grundprinzipien der Theorie der Interaktionsrituale folgen und die Bedingungen eines gelingenden Interaktionsrituals berücksichtigen? Wie Jörg Rössel (1999) betont, basiert die Theorie der Interaktionsrituale auf der Erkenntnis des Darwinismus und der Ethologie. Diese Konzeptionen gehen davon aus, dass das soziale Verhalten nicht spezifisch menschlich ist, es ist auch für Tiere charakteristisch, deswegen „können die höheren kognitiven Fähigkeiten nicht die Grundlage für Sozialität sein“ (S. 27). Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die Kommunikation mit den anderen Mitgliedern einer Gruppe, eine anerkannte Position in der Gruppe sowie die Anerkennung eines Individuums durch andere Mitglieder der Referenzgruppe sind Grundbedürfnisse von Menschen. Aus diesem Grund wird im Rahmen der Theorie der Interaktionsrituale behauptet, dass das hohe Niveau an EE mit dem starken Gefühl der Solidarität verbunden ist. Anhand dieser Voraussetzung wurden folgende Strategien zur Erhöhung der Lernmotivation formuliert: freies, ungezwungenes Bewegen in einem dazu geeigneten Raum (viel Freiraum, möglichst wenig Gegenstände, die die Bewegung behindern können) und Interaktion zwischen Teilnehmern (Arbeitsaufträge in Partner- bzw. Gruppenarbeit erteilen, weniger Einzelarbeit).

Aktivitäten dieser Art helfen, das Gefühl der Unsicherheit abzubauen und die Kommunikation zwischen den Lernern zu fördern. Dabei spielen taktile Kontakte eine besondere Rolle. Ein hohes Niveau an EE manifestiert sich in dem Wunsch, eigene Gefühle mit anderen Menschen zu teilen, was sehr oft in Form von körperlichen Handlungen (Umarmen, Händedrücken, Küssen usw.) geschieht. Ich gehe von der Annahme aus, dass dieser Zusammenhang zwischen EE und Körperkontakten reziprok ist, d. h., dass ungezwungene, scherzhafte und angenehme Körperkontakte zwischen den Lernern die Steigerung ihres Energiepegels hervorrufen. Um diese Annahme zu überprüfen, wurde eine Reihe von Experimenten durchgeführt. Das Ziel der Experimente war, die Wirkung der oben genannten Strategien auf die EE von Lernern festzustellen, indem die Dynamik der EE von Lernern vor und

nach dem Einsatz der jeweiligen Aktivität gemessen wird. Als Methode wurde die sogenannte Ein-Punkt-Abfrage benutzt (Idee von Annegret Schmidjell). An einer Tafel bzw. einer Flipchart wird eine Schatzskala von emotionalen Zuständen gezeichnet. Die Werte reichen von 1 („Langeweile“) über 2 („neutraler, ruhiger Zustand“) bis 3 („Freude“). Auf dieser Skala kennzeichnet jeder Lerner mit Hilfe eines Selbstklebepunktes oder eines Kreuzchens den Wert, der seinem emotionalen Zustand entspricht. Danach wird eine Aktivität eingesetzt, die eine aktive Bewegung, Kommunikation und Körperkontakte vorsieht. Als eine solche Aktivität wurde ein bekanntes Begrüßungsspiel nach Helga Losche (2000, S. 114) benutzt. Die Aktivität wird immer nach einer „ruhigen“ Unterrichtsphase (z. B. nach einem Vortrag) eingesetzt. Vor der Aktivität werden die Lerner gebeten, ihre Stimmung auf der Skala zu kennzeichnen, danach wird die Aktivität durchgeführt, anschließend geben die Lerner eine Rückmeldung zu ihrer Stimmung nach der Aktivität. Insgesamt wurden im Zeitraum von 2010 bis 2013 zehn solcher Experimente durchgeführt, an denen über 100 Lerner (Erwachsene im Alter zwischen 20 und 40 Jahren) teilnahmen. Die Experimente zeigten, dass sich nach den Aktivitäten, die freie Bewegung, Kommunikation und taktile Kontakte beinhalteten, die EE bei den Teilnehmern erhöht. Während die Teilnehmer ihre Stimmung vor den Aktivitäten als neutral kennzeichneten, markierten sie nach der Aktivität ihren emotionalen Zustand als Freude.

Anhand der Bedingungen eines gelingenden Interaktionsrituals können auch andere Strategien zur Erhöhung von Lernmotivation vorgeschlagen werden. Durch synchrone Aktivitäten entsteht ein gemeinsamer Fokus auf eine Tätigkeit, was auch die Beteiligung von Lernern am Unterricht fördert. Techniken zur Erhöhung von Lernmotivation und zur „indirekten“ Steuerung von Kommunikationsprozessen beim Unterricht durch die Erstellung eines gemeinsamen Fokus auf eine Tätigkeit sind relativ gut bekannt und in der Fachliteratur beschrieben. Pearl Nitsche, eine österreichische Lehrerausbilderin und Kommunikationstrainerin, beschreibt viele nützliche Methoden, u. a. auch Techniken zur Reduzierung von Lärm im Unterricht. Um die Aufmerksamkeit der Lerner zu gewinnen, soll der Lehrer zuerst ein bisschen lauter sein als die Lerner und dann allmählich immer

leiser werden, dadurch wird der Lärmpegel der Gruppe reduziert (Nitsche, 2005, S. 75–76). Bei der Erarbeitung dieser und anderer Techniken stützt sich die Autorin auf das NLP (Neurolinguistisches Programmieren). Hier geht es um die Erzeugung eines gemeinsamen Rhythmus durch die gegenseitige Anpassung von Lernern und dem Lehrer, indem sie ihre Tätigkeiten synchronisieren.

Eine weitere Strategie zur Erhöhung der Lernmotivation besteht darin, Distanz zur „Außenwelt“ und zum Alltag der Teilnehmenden zu schaffen (keine störenden Gespräche über Berufliches bzw. Familiäres, Handys abschalten, Veranstaltungen an Orten fernab der Alltagswelt der Teilnehmenden organisieren, z. B. in einer Pension, auf einem Schiff usw.). Wirksame Techniken in diesem Bereich sind spezielle Namen, die Lerner im Unterricht bekommen und nur während des Unterrichts benutzen (wenn sie Deutsch lernen, dann bekommen sie deutsche Namen) und der Einsatz der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht. Das unterstützt auch einen gemeinsamen Fokus.

Als letzte (und wohl angenehmste) Strategie zur Erhöhung der Lernmotivation ist der Einsatz von Humor im Unterricht zu nennen. Humor bringt zum Lachen. Lachen ist nichts anderes als das rhythmische Atmen, was gerne von anderen geteilt wird, es lässt einen gemeinsamen Rhythmus und gemeinsamen Fokus entstehen und bringt Freude.

5. Schlussfolgerung

Aufgrund der Betrachtung des Lernprozesses als eine Reihe von Interaktionsritualen wurden folgende Schlussfolgerungen gezogen. Die Dynamik der affektiven Motivation wird durch Kommunikation und Wechselwirkungen mit anderen Personen bestimmt. Die affektive Lernmotivation kann durch folgende Bedingungen gefördert werden:

- Freies, ungezwungenes Bewegen im Unterrichtsraum und Kommunikation zwischen den Lernern, die auch taktile Kontakte beinhaltet;
- synchrone Aktivitäten von Lernern, die den gemeinsamen Fokus der Aufmerksamkeit schaffen;

- Distanz zur „Außenwelt“ und zum Alltag von Teilnehmenden, was eine homogene Stimmung und das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe erzeugt;
- der Einsatz von Humor.

Literaturverzeichnis

- Collins, R. (1992). *Sociological Insight. An Introduction to Non-Obvious Sociology*. New York: Oxford University Press.
- Collins, R. (2004). *Interaction Ritual Chains*. Princeton: Princeton University Press.
- Durkheim, E. (1987). *La Science Sociale et l'Action*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer.
- Lahn timer, P. (2003). *Leiten. Präsentieren. Moderieren*. Münster: Ökoto pia.
- Losche, H. (2000). *Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen*. Alling: Sandmann.
- Rössel, J. (1999). Konflikttheorie und Interaktionsrituale. *Zeitschrift für Soziologie*, 28, 23–43.
- Manning, R., Levine, M. & Collins, M. A. (2007). The Kitty Genovese murder and the social psychology of helping: The parable of the 38 witnesses. *American Psychologist*, 62, 555–562.
- Meier, R. (2008). *Das Einzige, was stört, sind die Teilnehmer*. Offenbach: Gabal.
- Nitsche, P. (2005). *Nonverbales Klassenzimmermanagement*. Neusäß: Ubooks.
- Wegge, J. (1998). *Lernmotivation, Informationsverarbeitung. Leistung*. Münster: Waxmann.