

GLOTTO  
DIDACTICA

GLOTTODIDACTICA

VOL. XXXII (2006)

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM



HORIZON

427648

red-42582A II

2005-12-20 #



# GOTO GLOTTODIDACTICA DIDACTICA



POZNAŃ

GLOTTODIDACTICA  
An International Journal of Applied Linguistics  
Founding Editor: Prof. Dr. Ludwik Zabrocki

Ausgabe / Issue 32

Herausgeber / Publisher  
Institut für Angewandte Linguistik der Adam Mickiewicz Universität Poznań

V.i.S.d.P. Responsible person in accordance with Polish press law  
Prof. Dr. Waldemar Pfeiffer (Honorary Editorship)

Redaktion (Leitung) / Editorial Head  
Prof. Dr. Barbara Skowronek

Redaktionelle Mitarbeit / Editorial support  
Dr. Luiza Ciepielewska, Dr. Augustyn Surdyk

Redaktionsbeirat Editorial / Advisory Board  
Prof. Dr. Jerzy Bańczerowski, Prof. Dr. Anna Cieślicka, Prof. Dr. Józef Darski,  
Prof. Dr. Jacek Fisiak, Prof. Dr. Antoni Markunas, Prof. Dr. Stanisław Puppel,  
Prof. Dr. Christoph Schatte, Prof. Dr. Teresa Tomaszewicz, Prof. Dr. Weronika Wilczyńska,  
Prof. Dr. Stephan Wolting, Prof. Dr. Władysław Woźniewicz

Wissenschaftlicher Beirat / Academic Advisory Board  
Prof. Dr. Rupprecht S. Baur (Duisburg/Essen), Prof. Dr. Dmitrij Dobrovolskij (Moskau/Wien),  
Prof. Dr. Franciszek Grucza (Warszawa), Prof. Dr. Wolfgang Herlitz (Utrecht),  
Prof. Dr. Hanna Komorowska (Warszawa), Prof. Dr. Bogdan Kovtyk (Halle),  
Prof. Dr. Frank Königs (Marburg/L.), Prof. Dr. Roman Lewicki (Wrocław),  
Prof. Dr. Paweł Mecner (Szczecin), Prof. Dr. Bernd Müller-Jacquier (Bayreuth),  
Prof. Dr. David S. Singleton (Dublin), Prof. Dr. Marian Szczodrowski (Gdańsk),  
Prof. Dr. Jerzy Żmudzki (Lublin)

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

# GLOTO GLOTTODIDACTICA DIDACTICA

VOLUME XXXII



WYDAWNICTWO  
NAUKOWE  
POZNAŃ 2006

Adres redakcji:  
Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM  
ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198  
61-485 Poznań, Poland  
tel. +48 61 8292925, tel./fax +48 61 8292926  
e-mail: barbaras@amu.edu.pl

Contact

Editor: Prof. Barbara Skowronek barbaras@amu.edu.pl

Assistants to the Editor:

Dr Luiza Ciepielewska l.ciepielewska@ils.amu.edu.pl  
Dr Augustyn Surdyk SurdykMG@amu.edu.pl

© Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006



425821 II / 2006

Projekt okładki i stron tytułowych: Ewa Wąsowska

Korekta językowa: prof. dr hab. Barbara Skowronek, dr Luiza Ciepielewska,  
dr Augustyn Surdyk

Redaktor techniczny: Elżbieta Rygielska

ISBN 83-232-1685-1

ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU  
61-734 Poznań, ul. F. Nowowiejskiego 55, tel. 061 829 39 85, fax 061 829 39 80

e-mail: press@amu.edu.pl <http://press.amu.edu.pl>

Nakład 300 egz. Ark. wyd. 16,50. Ark. druk. 14,50

ZAKŁAD GRAFICZNY UAM, POZNAŃ, UL. H. WIENIAWSKIEGO 1

BIBL. UAM  
2006 EO 1917

# CONTENTS

Editorial – Waldemar Pfeiffer .....	7
-------------------------------------	---

## I. ARTICLES

HEINRICH P. KELZ, <i>Sprache im Spannungsfeld zwischen Linguistik und Sprachlernforschung</i> .....	9
ANGELIKA FEINE, <i>Wortbildung mit exogenen Einheiten</i> .....	27
MIRA KARDIC, <i>Strategien einer Übersetzungsdidaktik</i> .....	45
IWONA LEGUTKO-MARSZALEK, <i>Zum Status eines mentalen Lexikons bei einem bilingualen Sprecher</i> .....	59
JOANNA KUBASZCZYK, <i>Übersetzungsäquivalente substantivierter Adjektivwörter vom Typ das Neue, das Schöne (neutrale Abstrakta) im Polnischen</i> .....	73
LUIZA CIEPIELEWSKA, <i>Lehr- und Lernziele im postgymnasialen Fremdsprachenunterricht in Polen</i> .....	87
ANTJE STORK, <i>„Ein Bild sagt mehr als Tausend Worte“ – auch beim Vokabellernen?</i> .....	97
MAGDALENA PIEKLARZ, <i>Stereotype und Affektivität im interkulturellen Fremdsprachenunterricht</i> .....	109
JERZY ZYBERT, <i>Learning Anxiety in the Language Classroom</i> .....	123
ATSUKO NISHITANI, <i>Teaching Grammar for the TOEIC Test: Is Test Preparation Instruction effective?</i> .....	139
KRZYSZTOF POŁOK, <i>Pedagogical Implications of Linguistic Acculturation in the Process of Acquisition of the 2<sup>nd</sup> Language. From Theory to Practice</i> .....	147
MAGDALENA KĘBŁOWSKA, <i>Transferring ELT Knowledge to the Classroom – Result of a Study</i> ..	159

## II. RESEARCH IN PROGRESS

- PAULINA CZUBAK, *The Role of L1 in Preparing the Intermediate Learners for L2 Interaction* .. 173
- JOLANTA GRYWACZEWSKA, *Designing Classroom play Activities for the 7-10 year-old Learners of a Foreign Language: the Cruciality of Motive* ..... 181
- JOANNA LEMPART, *The Influence of the Constructivist Approach to Foreign Language and Learning and Teaching on the Young Learners' use of Compensation Strategies during Communication* .. 191

## III. REVIEWS

- Ulrich Engel: *Gaudium in scientia linguarum. Ausgewählte Schriften*, Alina Jurasz, Andrzej Kątny und Eugeniusz Tomiczek (Hg.). Neisse Verlag: Wrocław/Dresden 2006 (AGNIESZKA POŻLEWICZ) ..... 199
- Andreas Lawaty, Hubert Orłowski (Hg.): *Deutsche und Polen. Geschichte-Kultur-Politik*. Verlag C.H. Beck: München 2003 (DOMINIKA BOROWICZ) ..... 202
- Karin Eleonora Kovtyk, *Deutsche Grammatik – Übungsbuch I*. Logos Verlag: Berlin 2004 (CZESŁAWA SCHATTE) ..... 205
- Herbert Ernst Wiegand (Hg.): *Untersuchungen zur kommerziellen Lexikographie der deutschen Gegenwartssprache II. „Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden“*. Niemeyer: Tübingen 2005 (MONIKA BIELIŃSKA) ..... 207
- Dieter Wolff: *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Peter Lang: Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles 2002 (KAZIMIERA MYCZKO) ..... 210
- Eva C. van Leewen (Hg.): *Sprachenlernen als Investition in die Zukunft – Wirkungskreise eines Sprachlernzentrums. Festschrift für Heinrich P. Kelz zum 65. Geburtstag*. Gunter Narr Verlag: Tübingen 2005 (STEPHAN WOLTING) ..... 215
- Grażyna Zenderowska-Korpus: *Sprachliche Schematismen des Deutschen und ihre Vermittlung im Unterricht DaF*. Peter Lang: Frankfurt am Main 2004 (ANNA PIECZYŃSKA-SULIK) .. 218
- Ulrich Schmitz: *Sprache in modernen Medien. Einführung in Tatsachen und Theorien, Themen und Thesen*. Erich Schmidt Verlag: Berlin 2004 (MAREK CIESZKOWSKI) ..... 219
- Danuta Rytel-Kuc, Wolfgang F. Schwarz, Hans-Christian Trepte (Hg.) *Polonistik im deutschsprachigen Bereich. Aufgaben und Perspektiven ihrer Entwicklung*. Georg Olms Verlag: Hildesheim 2005 (MONIKA KOWALONEK) ..... 222
- Teresa Tomaszewicz, *Przekład audiowizualny*, Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa 2006 (PAULINA BOROWCZYK) ..... 224
- Magdalena Olpińska, *Wychowanie dwujęzyczne*. Uniwersytet Warszawski: Warszawa 2004 (MAŁGORZATA SCHIER) ..... 227

# I. ARTICLES

HEINRICH P. KELZ

*Sprachlernzentrums der Universität Bonn*

## **Sprache im Spannungsfeld zwischen Linguistik und Sprachlernforschung**

**ABSTRACT.** Against a common question about the influence of linguistics on theories of foreign language teaching and learning in this article a contrary question concerning a reverse relation is asked: what is the influence of theory of foreign language teaching and learning on linguistics? It concerns especially contrastive analysis and factors determining the development of students' interlanguage.

### **1. LINGUISTIK UND SPRACHLERNFORSCHUNG**

Dass es eine Beziehung zwischen Linguistik und Sprachlernforschung gibt, liegt auf der Hand und ist allseits bekannt. Viele, die in ihrer wissenschaftlichen Arbeit eng mit dem Fremdsprachenunterricht verflochten sind – sei es, dass sie selbst eine Fremdsprache unterrichten, sei es, dass sie künftige Fremdsprachenlehrer ausbilden, sei es, dass sie Verantwortung für Studiengänge oder Forschungsprojekte tragen, in denen es um die Grundlagen für die Lehrerausbildung oder die Entwicklung von Lehrmaterialien geht, so z.B. bei der Festlegung von Curricula, bei der Erstellung von kontrastiven (oder konfrontativen) Analysen, bei lexikologischen, grammatischen oder phonetischen Untersuchungen der Ausgangs- und Zielsprache mit dem Zweck, das Erlernen dieser Sprache zu effektivieren, wissen, dass diese Beziehung Gegenstand zahlreicher Überlegungen zur Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts bis hin zur Entwicklung einer Vielfalt von Unterrichtsmethoden war und ist. Ihnen ist bewusst, dass diese Beziehung sich auch durchaus befruchtend auf die Lehrerausbildung, auf die Erstellung von Lehrmaterial und auf die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts ausgewirkt hat.

In aller Regel muss jedoch diese Beziehung als eine 'Einbahnstraße' – von der Linguistik in Richtung Sprachlernforschung – betrachtet werden. In der herkömmlichen Fremdsprachendidaktik wurde dafür der Ausdruck 'Bezugswissenschaft' geprägt, wobei freilich die Linguistik nicht die einzige Bezugswissenschaft der Fremdsprachendidaktik ist. Andere Bezugswissenschaften sind die Erziehungswissenschaft (hier besonders die Didaktik), die Psychologie (hier besonders die Lernpsychologie), die Bereiche der Kultur- und Volkskunde (meist unter dem Begriff 'Landeskunde' zusammengefasst), die Kommunikationswissenschaft, die Medienwissenschaft, die Literaturwissenschaft und die Informatik (hier besonders die Computerlinguistik).

Die Frage, die man sich stellen könnte, ist, ob nicht auch die umgekehrte Richtung denkbar ist, ob sich also nicht auch die Erkenntnisse der Sprachlernforschung befruchtend auf die Linguistik auswirken können und ob nicht eine Wechselwirkung zwischen den beiden Disziplinen die sinnvollere Alternative ist. Dabei geht es nicht primär um die Frage, ob sich die Linguistik mit Fragestellungen befassen sollte, die aus der Problemlage der Sprachlernforschung generiert sind, sondern letztlich um die Frage, ob aus der Konstruktion der Sprache von Lernenden Erkenntnisse für das Wesen von Sprache(n) – sowohl was linguistische Universalien als auch was die Beschreibung von Einzelsprachen und die Interpretation von Sprechakten angeht, gewonnen werden können.

### 1.1. Fremdsprachendidaktik

Zunächst aber eine terminologische Klarstellung: Wenn hier die Termini 'Fremdsprachendidaktik' und 'Sprachlernforschung' nebeneinander verwendet wurden und zugegebenermaßen nur unscharf voneinander abgehoben waren, so soll dies keineswegs heißen, dass sie synonym sind.

Was ist also der Unterschied? Beide beziehen sich doch auf das Geschäft des Fremdsprachenunterrichtens, auf das wissenschaftliche Feld, das als Grundlage für die Fremdsprachenlehrerausbildung dient und auf die Tätigkeit des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen abzielt.

Dass sie beide den Fremdsprachenunterricht und das Fremdsprachenlernen im Visier haben, ist richtig. Richtig ist aber auch, dass sie dies – und hier liegt der Unterschied – aus unterschiedlichen Perspektiven tun. Die Fremdsprachendidaktik definiert sich zuvorderst aus der Perspektive des Lehrens; sie etabliert sich aus der Professionalität derer, die Fremdsprachen unterrichten; ihr Ziel ist es, den Unterricht durch methodische Vorgaben und durch entsprechende Lehrmaterialien zu gestalten und zu steuern und schließlich künftige Lehrkräfte darauf vorzubereiten, damit sie den Unterricht gestalten und steuern können.

Die Sprachlernforschung stellt im Gegensatz dazu nicht den Lehrer und das Lehren von Fremdsprachen in den Mittelpunkt, sondern vielmehr den Lerner und das Lernen von Fremdsprachen. Ihre Kernfrage ist also nicht „Wie gestalte ich den Unterricht?“, sondern vielmehr, „Was passiert beim Lerner (oder – besser noch: im Lerner), wenn er eine Fremdsprache lernt?“ Wie sieht also der Prozess des Sprachenlernens aus, und durch welche Komponente wird er bestimmt? Erst wenn man dies weiß, kann man als Lehrer den Prozess, der beim Lerner abläuft, unterstützen.

Zunächst aber die Frage: Wie läuft überhaupt der Lernprozess ab, welche Bedingungsfaktoren können ihn fördern und welche ihn behindern? Daraus folgt die Frage, wie aufgrund der Kenntnis dieser Bedingungsfaktoren die Voraussetzungen geschaffen werden können, durch die der Sprachlernprozess intensiviert, beschleunigt, effektiviert und ökonomischer gestaltet werden kann. Dabei geht es u. a. um die Rolle, die das Gehirn beim Fremdsprachenlernen spielt; es geht um die Frage, wie etwa Grammatik oder das Lautsystem einer fremden Sprache erworben wird und welche Schwierigkeiten dabei auftreten; und es geht um die Frage, welche Modelle, die für das Erlernen einer fremden Sprache entwickelt wurden, am ehesten den Prozess des Fremdspracherlernens abbilden und was sie für die Praxis zu leisten vermögen, bis hin zu Fragen, wie die Erkenntnisse der Sprachlernforschung einerseits im praktischen Fremdsprachenunterricht umgesetzt und andererseits in die Ausbildung künftiger Fremdsprachenlehrer eingebracht werden können. Die Fragen sind vielfältig und die Beantwortung dieser Fragen wird spannend.

## 1.2. Sprachlehrmethoden

Wie man Fremdsprachen lernt, ist eine der am meisten gestellten Fragen im Bereich des allgemeinen Bildungswesens. Es gibt kaum ein Lehrfach des öffentlichen Bildungsbereichs, in dem so sehr nach dem **Wie** gefragt wird. Und als Folge gibt es kaum ein Lehrfach, das so viele Methoden<sup>1</sup> hervorgebracht hat, wie der Fremdsprachenunterricht.

Seit der Einführung der modernen Fremdsprachen in das allgemeine Schulwesen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sind über 100 mehr oder weniger bekannte, aber allesamt wohl definierte Methoden entwickelt worden. Erinnerung sei hier

---

<sup>1</sup> An dieser Stelle ist eine zweite terminologische Anmerkung angebracht: Der Terminus 'Methode' wird in den verschiedenen Lernkulturen recht unterschiedlich benutzt, häufig gleichbedeutend mit 'Lehrwerk'. In diesem Beitrag wird der Terminus als übergeordneter Begriff der Art und Weise wie die Gegenstände eines Unterrichtsfaches gelehrt werden sollen verwendet, bezieht sich also auf die Gesamtheit des Unterrichts und nicht ausschließlich auf die unterrichtstragenden Lehrmaterialien.

- an die durch das öffentliche Schulwesen bekannt gewordenen Methoden, die den Fremdsprachenunterricht noch weit bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts nachhaltig bestimmt haben, wie die **Grammatik-Übersetzungs-Methode**, die unter dem Einfluss der Junggrammatiker entstand und die bis dahin verbreiteten Methoden, wie die **Nachahmungs-Methode** der Artistenschulen (seit dem Mittelalter), die **Spiegelmethode** der Handelsschulen (seit dem 14. Jahrhundert) und die **Parliermethode** der Sprach- und Tanzmeister (des 17. und 18. Jahrhunderts) ablöste,
- an die **direkte Methode** (*la méthode directe*), die durch ein Dekret des französischen Kultusministers am Anfang des 20. Jahrhunderts zur verbindlichen Methode in allen Schulen Frankreichs erklärt wurde und Elemente der in Deutschland entwickelten **Reformmethode** aufnahm sowie Kernbereiche der von Sievers in Deutschland, von Sweet in England, von Passy in Frankreich und von Jespersen in Skandinavien propagierten **phonetischen Methode**,
- an die **Lesemethode** (*reading method*), die in den Vereinigten Staaten als Folge der Isolationspolitik zwischen den beiden Weltkriegen in Colleges und High Schools angewandt wurde,
- sowie an die nach dem zweiten Weltkrieg ebenfalls in den USA unter maßgeblicher Förderung durch die Rockefeller Foundation entwickelte **audiolinguale Methode** (*audio-lingual method*), die sich auf den Behaviorismus in der Psychologie und den Strukturalismus in der Linguistik berief und auch in Europa sehr bekannt, von vielen hier aber geringschätzig als **pattern-drill-Methode** bezeichnet wurde,
- die aber trotzdem – v.a. unter dem Aspekt der bildlichen Semantisierung – die Grundlage für eine europäische (vor allem frankophone) Eigenentwicklung bildete, die die **audiovisuelle Methode** (oder audiovisuelle-strukturglobale Methode, *la méthode audio-visuelle et structuro-globale*), hervorbrachte,
- an die nach der ‚kommunikativen Wende‘ in den 70er Jahren entwickelten **kommunikativen Methoden** sowie
- an die Rückbesinnung auf **kognitiv ausgerichtete Methoden** (v. a. unter dem Einfluss der *cognitive code learning theory*)
- und schließlich an die **alternativen Methoden**, die heute in aller Munde sind und von denen die **Suggestopädie**<sup>2</sup> die wohl bekannteste ist.

Was haben all diese Methoden gebracht und warum wurden sie immer wieder verworfen und von neueren Methoden verdrängt? Die Einführung

---

<sup>2</sup> Die Suggestopädie geht auf Forschungen des bulgarischen Arztes und Psychotherapeuten Georgi Lozanow (Lozanov) zurück und wird heute auch unter der Bezeichnung *super learning* vermarktet.

neuer Methoden in der Fremdsprachenvermittlung ist immer mit dem Versprechen – oder doch wenigstens mit der Erwartung – verbunden, dass sich durch sie Fremdsprachen effektiver und leichter lernen lassen.

### 1.3. Lehren und Lernen von Fremdsprachen

Es würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, dem Entstehen und Verschwinden immer neuer Methoden nachzugehen. Deshalb sei hier nur einer der vielen Gründe für den Methodenwechsel genannt: Die meisten dieser Methoden wurden von Sprachlehrern entwickelt und folglich fokussieren sie das **Lehren**. Sie enthalten also Hinweise auf das, was der Lehrer tun soll, auf das **Lehrmaterial** und teilweise auch auf die **Lehrgegenstände**. Nur selten berücksichtigen sie die **Lernenden**, ihre Bedürfnisse, ihre Voraussetzungen, ihre Erwartungen, ihre Motivation.

Im Mittelpunkt der Sprachlernforschung steht aber das Lernen. Warum diese Fokussierung auf das Lernen? Sind denn Lehren und Lernen nicht lediglich zwei Seiten einer Medaille? Ganz so einfach ist es nicht. Zunächst lässt sich aus der Beobachtung der Menschen die mit mehr als einer Sprache umgehen (und das ist wohl die Mehrheit weltweit) eine ganz einfache Feststellung treffen: Sprachen werden immer und überall gelernt, ganz gleich, ob sie gelehrt werden.

Es gibt zahllose Beispiele dafür, dass Menschen Sprachen gelernt haben, obwohl sie nie eine Stunde Unterricht in dieser Sprache gehabt, nie ein Lehrbuch studiert, nie eine Grammatik konsultiert und nie in einem Lexikon nachgeschlagen haben. Dabei muss man nicht unbedingt an solche Extremfälle denken, wie sie bei Missionaren oder Ethnologen vorliegen, die in entlegene Gebiete unerforschter Kontinente vordrangen und dort die bis dahin unbekannte Sprache der Eingeborenen erlernten. Viel häufiger kommen ganz andere Lernsituationen vor: Denken wir an die große Zahl von Vertriebenen und Flüchtlingen, von Arbeitsmigranten und Auswanderern sowie von Umsiedlern und Asylsuchenden, die alle außerhalb ihres angestammten Sprachgebiets eine neue Bleibe suchen – manchmal eine temporäre, oft aber eine permanente Bleibe. Sie müssen die Sprache ihrer neuen Umgebung erlernen, und das gelingt ihnen meist auch ohne Unterricht. Sie alle lernen also eine Fremdsprache, ohne dass sie gelehrt, d. h. durch einen Fremdsprachenlehrer vermittelt worden ist. Wie ist das aber möglich?

## 2. SPRACHLERNMODELLE

Der Mensch verfügt über eine Fähigkeit, durch die er sich von anderen Lebewesen unterscheidet, nämlich über die Fähigkeit, Sprache zu lernen – die 'eigene' (Muttersprache) oder eine andere (Fremdsprache). Diese Fähig-

keit, die Ferdinand de Saussure in seinem System *language* (Sprachfähigkeit) genannt hat – im Gegensatz zu *langue* (Sprachsystem) und zu *parole* (Sprachakt) beruht auf dem, was in moderner Terminologie das 'Spracherwerbsgerät' (*language acquisition device*) genannt wird. Wie dieses genau funktioniert, wissen wir nicht, aber wir können über seine Funktionen sehr wohl eine Reihe von Vermutungen anstellen, wenn wir Lernende und deren Sprachentwicklung im Lernprozess beobachten. Die Befunde aus diesen Beobachtungen machen deutlich, wie elementar und wesentlich es ist, das Sprachenlernen ins Visier zu nehmen und wissenschaftlich zu untersuchen. Daher hat sich die Sprachlernforschung zur Aufgabe gestellt, durch Beobachtung und Experiment zu erkunden, was sich im Lernenden beim Sprachenlernen abspielt.

Das bedeutet im Hinblick auf den praktischen Fremdsprachenunterricht auch, zuerst jene Faktoren des Sprachlernprozesses festgestellt werden sollen, die für das Erlernen fremder Sprachen förderlich – oder ggf. hinderlich – sind, um sich erst **danach** Gedanken darüber zu machen, wie der Sprachlernprozess von außen, z. B. durch Unterricht (d. h. durch einen Lehrer und durch Lehrmaterialien) oder durch andere Faktoren (z. B. Sprachkontakte, Medien oder andere Umgebungsfaktoren) unterstützt und gesteuert werden kann. Hierzu sind im letzten halben Jahrhundert eine Reihe von Modellen entwickelt worden, von denen die drei wichtigsten erwähnt werden sollen.

### 2.1. Das Identitätsmodell

Einer dieser Ansätze ist unter der Bezeichnung **Identitäts-Hypothese** bekannt. Die Vertreter dieses Modells gehen davon aus, dass Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb isomorph verlaufen. Der Spracherwerbsprozess ist nach ihrer Meinung deshalb gleichartig, weil Lernende angeborene, mentale Fähigkeiten aktivieren. Dementsprechend sind etwa auftretende Fehler aus der Struktur der Zielsprache zu erklären und nicht mit solchen der Ausgangssprache in Beziehung zu setzen. Gleichwohl können Transfers eine gewichtige Rolle spielen, wenn sie universale, kognitive Prozesse bestimmen.

### 2.2. Das Interferenzmodell

Diesem Identitätsmodell diametral entgegengesetzt ist ein Modell, das unter der Bezeichnung **Interferenz-Theorie** bekannt wurde. Vertreter dieser Richtung gehen davon aus, dass die Struktur der vorhandenen Sprache(n) den Erwerb einer weiteren Sprache maßgeblich mitbestimmt. Ausgangs-

sprachliche Gewohnheiten werden nämlich im Lernprozess auf die Zielsprache übertragen. Dementsprechend – so vermutet man – werden parallele Strukturen in Erst- und Zweitsprache leicht gelernt, während unterschiedliche Strukturen den Lernenden zunächst Schwierigkeiten bereiten.

Grundlage einer solchen Sichtweise ist eine behavioristisch ausgerichtete Theorie des Lernens. Das Übertragen von Wissen und Können in der Ausgangssprache auf das Lernen der Zielsprache wird als Transfer bezeichnet, wobei dieser Prozess zu positiven oder negativen Resultaten führen kann. Dementsprechend spricht man von positivem oder negativem Transfer. Negativer Transfer wird als mechanisch ablaufende proaktive Hemmung, nicht als kognitiver Prozess verstanden, die die Aneignung neuer Sprachgewohnheiten zunächst behindert. Das Auftreten von Interferenzerscheinungen, das negativen Transfer zur Folge hat, wird als Bestätigung dafür gewertet, dass Lernende sich an der Struktur der Ausgangssprache und nicht an der der Zielsprache orientiert haben.

### 2.3. Das Interimsmodell

Das dritte wichtige Modell, das die Bedeutsamkeit lernerinterner Prozesse betont, geht von einer **Interimssprache** aus. Diese Interimssprache – auch 'Lernersprache' genannt – ist ein strukturiertes System, das Lernende zu jedem Zeitpunkt während des Erwerbsprozesses konstruieren und als Serie aufeinanderfolgender und ineinandergreifender Systeme weiterentwickeln. Es ist offensichtlich, dass alles, was ein Sprachschüler lernt und was schließlich Bestandteil seines Sprachkönnens wird, sich nur zu einem Teil aus dem Sprachunterricht (d. h. durch den Lehrer und / oder durch das Lehrmaterial) ergibt, wobei der Anteil wie oben dargestellt auch gleich Null sein kann.

Zu den viele andere Faktoren, die beim Fremdsprachenlernen eine Rolle spielen, gehört auch die Möglichkeit, mit Sprechern der Zielsprache in Kontakt zu kommen oder Zugang zu Medien zu haben, in denen die Zielsprache verwendet wird. Im Zeitalter der Informationsfülle durch Satellitenfernsehen und globale Vernetzung wird dieses zunehmend erleichtert.

Wie wichtig auch der Unterricht, der Fremdsprachenlehrer, das Unterrichtsmaterial (in Form von Lehrbuch, Übungsbuch, Tonbandkassetten, Folien, Videos usw.), der Kontakt mit Muttersprachlern und der Zugang zu Medien sein mögen, der wichtigste Faktor beim Sprachenlernen darf nicht übersehen werden und sollte ein zentraler Bestandteil der Sprachlernforschung sein: Es sind die Lernenden selbst und ihre Neigung – ja ihre Lust, könnte man fast sagen – Hypothesen über die Zielsprache zu bilden. Die meisten Lernenden sind sich dieser Tätigkeit zwar nicht bewusst, dennoch tun sie es ständig und entwickeln dabei ihre Lernersprache weiter.

Art und Umfang der Hypothesenbildung hängen zu einem großen Teil von der Muttersprache der Lernenden ab. Auch die bis dahin gelernten Zweitsprachen und Fremdsprachen können eine Rolle spielen, nicht zuletzt auch die mit deren Erlernung eingebrachten Lernerfahrungen. Ferner beeinflussen Kenntnisse und Wissen über das Funktionieren von Sprache und Kommunikation die Art der Hypothesenbildung. Und schließlich sind auch Kreativität und Spieltrieb der Lernenden entscheidende Faktoren.

Freilich ist die Lernaltersprache, die sich im Laufe des Sprachlernprozesses herausbildet, nicht einfach ein Ausschnitt aus der zu erlernenden Sprache, eine Art 'Zielsprache im Kleinformat' oder gar eine verstümmelte Abart der Fremdsprache; sie ist vielmehr ein eigenes System, das vieles enthält, was dem Modell der Zielsprache entspricht und vieles, was diesem nicht entspricht.

Traditionell werden diese Nichtentsprechungen 'Fehler'<sup>3</sup> genannt. Und diese 'Fehler' sind es, die Hinweise auf die Hypothesenbildung der Lernenden und Aufschluss über die Ausprägung ihrer individuellen Lernaltersprache geben, die sich als System (*langue*) bei den Lernenden durch die Auseinandersetzung mit der neuen Sprache herausbildet und die ihren Äußerungen (*parole*) zugrunde liegt. Fehler indizieren also nicht nur individuelle Defizite, sondern auch Kreativität und Kommunikationsfreude, manchmal auch spielerischen Umgang mit der Sprache und damit ein beherztes Anwenden der zu erlernenden Sprache. Für die Sprachlernforschung ist daher der Fehler Ansatz- und Ausgangspunkt für die Rekonstruktion der Hypothesenbildung der Lernenden.

### 3. FAKTOREN DER LERNERSPRACHE

Durch welche Faktoren wird nun die Lernaltersprache bestimmt? Nach Selinker<sup>4</sup> sind es im Wesentlichen die folgenden fünf:

#### 3.1. Der Transfer aus bekannten Sprachen

Lernende integrieren Elemente (semantische Beziehungen, grammatische Regeln, Laute) ihrer jeweiligen Muttersprache und ggf. anderer bereits gelernter Sprachen in das System ihrer bis dahin entwickelten Lernaltersprache.

---

<sup>3</sup> In der traditionellen Fremdsprachendidaktik wurde der Fehler gebrandmarkt als etwas Auszumerzendes, als etwas, das man möglichst gar nicht erst hören oder gar lesen sollte. Auch für viele Lehrer war der Fehler lange Zeit lediglich die Grundlage für die Benotung von Leistungen – nicht mehr.

<sup>4</sup> Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In *International Review of Applied Linguistics* 10, S. 209-231.

sprache. Als Resultat dieser Integration können bei der Sprachproduktion Äußerungen entstehen, die im Sinn der Norm der Zielsprache als richtig oder als fehlerhaft angesehen werden.

Dazu ein Beispiel: Will jemand ausdrücken, dass ihn die zu niedrige Temperatur empfindlich stört, so müsste es im Deutschen richtig heißen: *Mir ist kalt*. Benutzt er aber die Formulierung *\*Ich bin kalt*, so handelt es sich möglicherweise um einen Deutsch Lernenden mit englischer Muttersprache (analog zu *I'm cold*). Sagt er etwa *\*Ich habe kalt*, handelt es sich möglicherweise um einen Sprecher mit französischer Muttersprache (analog zu *J'ai froid*). Deutsch Lernende mit russischer Muttersprache können dagegen mit einem positiven Transfer rechnen, denn *мне холодно* weist eine fast Eins-zu-eins-Beziehung zum Deutschen auf. Ähnlich wie im Polnischen *Mnie zimno*. (oder gar *Zimno mi*.)

### 3.2. Der Transfer aus dem Unterricht

Fehlerhafte Abweichungen von der zielsprachlichen Norm können auch durch den Unterricht selbst entstehen, vor allem durch ungeeignete Übungen oder Erklärungen sowie durch Lehrmittel, die eine Gebrauchsnorm suggerieren, die den Usancen der Zielsprache nicht entsprechen. Dies gilt nicht nur dann, wenn etwa eine sprachliche Form zu wenig geübt wurde, sondern auch dann, wenn eine Form im Unterricht besonders häufig geübt wurde. Beim Lerner entsteht der Eindruck, dass die häufig geübte Form besonders intensiv in der Zielsprache vorkommt, mit der Folge, dass diese anschließend von den Lernenden weitaus häufiger verwendet wird, als sie in der Zielsprache vorkommt.

Viele Deutsch Lernende verwenden die Form des Präteritums im Deutschen weit häufiger als dies Muttersprachler des Deutschen tun. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass das Präteritum (als synthetische Form) einen größeren Lernaufwand erfordert als das Perfekt (als analytische Form mit Flexionsformen lediglich der Hilfsverben *haben* und *sein*). Aus Intensität und Umfang der Übung schließen die Lernenden auf die Häufigkeit des Vorkommens und die damit verbundene kommunikative Relevanz.

### 3.3. Der Einsatz von Lernstrategien

Lernende setzen Lernstrategien ein, um ihren Sprachbesitz zu sichern und zu erweitern, vor allem dann, wenn sie ihre Annahmen über die Zielsprache überprüfen wollen, sie dann als richtig ansehen, sie verwerfen oder neu formulieren. Sie werden eingesetzt, um Hypothesen über Eigenschaften und Regelmäßigkeiten der neu zu erlernenden Sprache zu bilden und zu überprüfen.

Ein Beispiel hierzu ist die Ermittlung der Wortbedeutung in einem Text. Bei der Erarbeitung eines Textes nehmen Lernende zunächst aufgrund ihres sprachlichen Besitzstandes eine Bedeutung des noch unbekanntes Wortes an, versuchen dann ihre Annahme in anderen Kontexten zu verifizieren oder zu falsifizieren. Durch Hinweise aus dem Kontext, in dem dieses Wort vorkommt, versuchen sie diese Hypothese zu überprüfen.

### 3.4. Der Einsatz von Kommunikationsstrategien

Lernende setzen Kommunikationsstrategien zur Bewältigung von Kommunikationsproblemen ein, die dadurch entstehen, dass sie etwas in der Fremdsprache ausdrücken oder verstehen wollen, auch wenn sie bei der Anwendung ihrer bisher erworbenen Sprachkenntnisse noch unsicher sind, oder ihnen Mittel (Regeln, Wörter usw.) fehlen. Diese Strategien dienen also der Problembewältigung.

Ein Beispiel ist die – häufig syntagmatische – Paraphrasierung. Um ein kommunikatives Ziel zu erreichen, paraphrasieren Lernende Ausdrücke, die ihnen unbekannt oder bei deren Verwendung sie unsicher sind. Sagt ein Deutschlerner *Ich ging in einen großen Raum, in der Univerität, wo jemand einen Vortrag hält.* so ist im vermutlich das Wort *Hörsaal* noch unbekannt.

### 3.5. Übergeneralisierung

Einmal erkannte 'Regeln' der Fremdsprache werden gerne und schnell generalisiert; das erleichtert zwar die Konstruktion der Lernaltersprache, doch verführt es zu Übergeneralisierung, wenn nämlich Regeln (z. B. bei der Wortbildung) angewandt werden, wenn sie nicht gelten oder überflüssig sind.

Auch dazu ein Beispiel: Wenn ein Deutsch Lernender etwa den Satz *\*Ich habe mit Fleißigkeit gearbeitet.* bildet, so liegt bei *Fleißigkeit* eine Bildung analog zu *selig* → *Seligkeit*, *traurig* → *Traurigkeit* vor. (Offensichtlich ist das Wort *Fleiß* noch unbekannt.)

## 4. STÖRFÄLLE

Lernaltersprachen stehen zwar in Beziehung zur Zielsprache der Lernenden, zu ihrer Muttersprache und ggf. zu anderen von ihnen erlernten Fremdsprachen, sie weisen aber auch eigenständige Merkmale auf, die unabhängig von diesen Sprachen sind. Lernaltersprachen sind überdies nicht

stabil, sondern dynamisch; sie werden ständig verändert und – im Idealfall – sukzessiv der Zielsprache angenähert. Durch die kontinuierliche Anpassung verbessern Lernende ihre sprachlichen Fertigkeiten in der Zielsprache – sowohl bei der **Sprachproduktion** (d. h. beim Sprechen und Schreiben) als auch bei der **Sprachperzeption** (beim Hören und Lesen/Verstehen). Dieser Idealfall kann allerdings auch 'gestört' werden. Von den häufig vorkommenden 'Störfällen' sollen hier drei erwähnt werden:

#### 4.1. Fossilisierung

Im ersten Fall kommt es zu einem Stillstand der Entwicklung der Lernautsprache; sie wird nicht mehr weiterentwickelt. Dies geschieht häufig bei der ungesteuerten Aneignung einer Fremdsprache, besonders dann, wenn die Kommunikationssituationen, in denen man je nach Beruf und Bildungsgrad vorwiegend agiert, sprachlich bewältigt werden können und auch die Umgebung in der praktischen Kommunikation positiv auf die sprachlichen Äußerungen reagiert. Es besteht also subjektiv kein Bedarf zur Weiterentwicklung mehr. Die Folge ist, dass die Lernautsprache auf dem Stand bleibt, den sie zu diesem Zeitpunkt erreicht hat. Hält dieser Zustand längere Zeit an, so sprechen wir von 'Fossilisierung'. Selbst bei einem langen Aufenthalt im Land der Zielsprache und trotz intensiven Kontakts mit Sprechern der Zielsprache 'versteinert' die Lernautsprache. Die Folge ist, dass immer wieder dieselben Fehler gemacht werden; die Dynamik geht verloren.

#### 4.2. Rückfall

Der zweite Fall tritt ein, wenn eine gesteuerte oder ungesteuerte Aneignung einer Fremdsprache abgebrochen oder unterbrochen wird – oder wenn eine einmal erlernte Sprache über sehr lange Zeit nicht benutzt wird. Auch hier kommt es zu einem Stillstand der Sprachentwicklung – oder sogar schlimmer noch: zu einem Rückfall; Lernende fallen auf eine frühere Lernstufe zurück und machen wieder Fehler, die sie bereits einmal überwunden hatten. Dies gilt insbesondere für den Bereich der Lexik. Wir sprechen dann von 'verschütteten Sprachkenntnissen'.

#### 4.3. Situationsbedingtheit

Im dritten Fall wird die Variabilität der Lernautsprache noch deutlicher. Sie äußert sich in der Weise, dass je nach Situation von den Lernenden unterschiedliche Stufen der Lernautsprache realisiert werden: In bestimmten

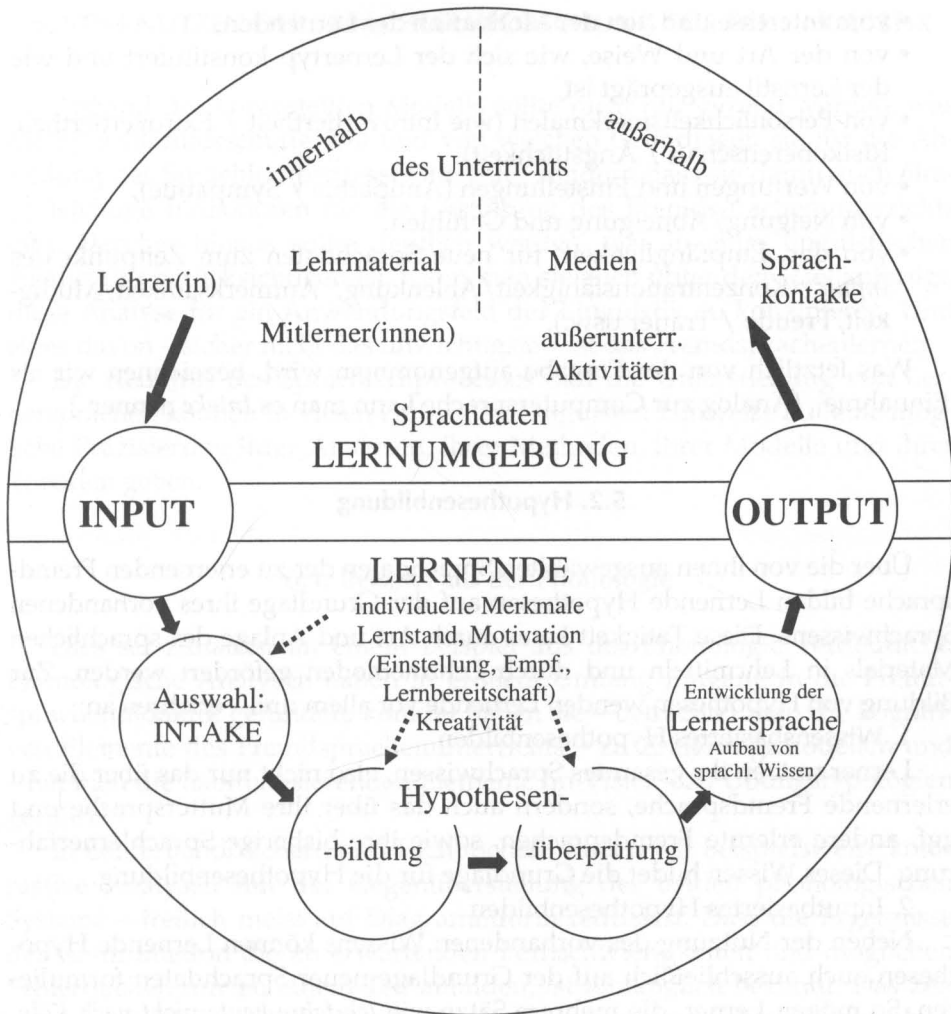
Kommunikationssituationen werden Fehler gemacht, die in anderen Situationen vermieden werden. Die Lernaltersprache hat sich zwar bis zu einem gewissen Grad entwickelt, fällt jedoch in bestimmten Situationen auf einen früheren Stand zurück.

## 5. MODELL DER LERNERSPRACHE

Die Entwicklung von Lernaltersprachen kann also als Prozess betrachtet werden, bei dem Lernende fortwährend Annahmen über Eigenschaften und Regelmäßigkeiten der neuen Sprache formulieren, diese Annahmen nach und nach überprüfen, schließlich verwerfen oder verändern und ggf. neue Hypothesen bilden.

Das bisher Gesagte soll an einem Modell verdeutlicht werden. Die Welt der Lernenden teilt sich in zwei Hemisphären: die Innenwelt und die Außenwelt. Jede der beiden Welten hat eine in sich geschlossene Struktur, deren Komponenten in unterschiedlicher Weise am Sprachlerngeschehen teilhaben. Zwischen den beiden Welten gibt es zwei Schnittstellen, die man als 'Eingabe' und 'Ausgabe' bezeichnen kann – oder um es in der Computersprache auszudrücken: *Input* und *Output*. Unter *Input* verstehen wir das Hineingeben von Sprachdaten aus der Außenwelt in die Innenwelt der Lernenden; unter *Output* verstehen wir das Herausgeben von Sprachdaten aus der Innenwelt an die Außenwelt. Aus der Perspektive der Lernenden betrachtet, gehört der *Input* zum Bereich der Sprachrezeption und der *Output* zum Bereich der Sprachproduktion (kommunikationswissenschaftlich) bzw. der *Input* zu den rezeptiven Fertigkeiten und der *Output* zu den produktiven Fertigkeiten (sprachdidaktisch).

Zur Außenwelt gehört die gesamte **Lernumgebung**. In ihr stehen den Lernenden fremdsprachliche Daten zur Verfügung. Im einzelnen können diese Daten aus verschiedenen Quellen stammen: Im Fremdsprachenunterricht sind in erster Linie Lehrer und Unterrichtsmittel die Quellen für die Sprachdaten, aber auch die Mitlernenden und die im Unterricht eingesetzten Medien. Außerhalb des Unterrichts stehen den Lernenden Sprachdaten durch die Lektüre von Zeitungen und Büchern, durch Sprachkontakte mit Sprechern der Zielsprache und durch Auslandsaufenthalte, durch Rundfunksendungen und durch die Nutzung neuer Medien zur Verfügung. Alle diese Daten können für die Lernenden in die 'Eingabe' (den *Input*) – bezogen auf die zu erlernende Sprache – einfließen.



### 5.1. Input und Intake

Nun nehmen aber bekanntlich die Lernenden nicht alle Informationen auf, die ihnen im Rahmen der Lernumgebung angeboten werden. Neue Sprachdaten werden – bildlich gesprochen – gefiltert. Die Wirkungsweise des Filters führt dazu, dass Lernende individuell aus dem *Input* immer nur eine begrenzte Auswahl treffen. Diese wird bestimmt

- vom gegenwärtigen Stand des 'Sprachbesitzes', und von den darin angelegten 'Anknüpfungspunkten' für die Aufnahme neuer Sprachdaten und deren Integration in die vorhandenen Sprachkenntnisse,

- vom Interesse und von der Motivation der Lernenden,
- von der Art und Weise, wie sich der Lernertyp konstituiert und wie der Lernstil ausgeprägt ist,
- von Persönlichkeitsmerkmalen (wie Introvertiertheit / Extrovertiertheit, Risikobereitschaft / Ängstlichkeit),
- von Wertungen und Einstellungen (Antipathie / Sympathie),
- von Neigung/Abneigung und Gefühlen,
- von der ‚Empfänglichkeit‘ für neue Sprachdaten zum Zeitpunkt des *Inputs* (Konzentrationsfähigkeit/Ablenkung, Aufmerksamkeit/Müdigkeit, Freude / Trauer usw.).

Was letztlich von der Eingabe aufgenommen wird, bezeichnen wir als ‚Einnahme‘. (Analog zur Computersprache kann man es *Intake* nennen.)

## 5.2. Hypothesenbildung

Über die von ihnen ausgewählten Sprachdaten der zu erlernenden Fremdsprache bilden Lernende Hypothesen auf der Grundlage ihres vorhandenen Sprachwissens. Diese Tätigkeit kann durch Art und Anlage des sprachlichen Materials in Lehrmitteln und durch Lehrmethoden gefördert werden. Zur Bildung von Hypothesen wenden Lernende vor allem drei Verfahren an:

### 1. Wissensbasiertes Hypothesenbilden

Lerner nutzen ihr gesamtes Sprachwissen, also nicht nur das über die zu erlernende Fremdsprache, sondern auch das über ihre Muttersprache und ggf. andere erlernte Fremdsprachen, sowie ihre bisherige Sprachlernerfahrung. Dieses Wissen bildet die Grundlage für die Hypothesenbildung.

### 2. Inputbasiertes Hypothesenbilden

Neben der Nutzung des vorhandenen Wissens können Lernende Hypothesen auch ausschließlich auf der Grundlage neuer Sprachdaten formulieren. So mögen Lerner, die mehrere Sätze wie *Ich fahre heute nicht nach Köln. Sie war gestern auch in der Uni. Das Buch war vorige Woche noch hier.* formulieren, zu dem Schluss gelangen, dass in der deutschen Satzstellung (anders als in vielen anderen Sprachen) die Zeitbestimmung vor der Ortsbestimmung steht und das Partikeln wie *nicht, auch, schon* genau dazwischen stehen. Freilich müssen Lernende ihr vorhandenes Wissen aktivieren, um die neuen Sprachdaten verarbeiten zu können.

3. Outputorientiertes Hypothesenbilden: Auf der Grundlage des vorhandenen Wissens beteiligen sich Lernende durch eigene Sprachproduktion an der Kommunikation mit Aktanten der jeweiligen Lernumgebung. Durch deren Reaktion schließen die Lernenden auf das Gelingen des Kommunikationsaktes oder den Misserfolg. Dies veranlasst sie zu weiterer Überprüfung ihrer Hypothesen und zur Bildung neuer Hypothesen.

## 6. VOM NUTZEN DER SPRACHLERNFORSCHUNG FÜR DIE LINGUISTIK

Anhand des vorgestellten Modells sollte nicht nur gezeigt werden, was die Sprachlernforschung will und von welchen Grundlagen sie für die Abbildung des Sprachlernprozesses ausgeht, sondern dass sie damit auch einige wichtige Indikatoren für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts gibt. Darüber hinaus sollte deutlich werden, was in einer linguistischen Analyse zu berücksichtigen ist, wenn man sie auch unter dem Ziel anfertigt, diese Analyse für ein Anwendungsfeld der Linguistik zu konzipieren. Und eines davon – sicher nicht das unwichtigste – ist das Fremdsprachenlernen.

Die Kenntnis des Sprachlernprozesses und die Untersuchung von Lernersprachen können in vielen Fällen den Linguisten Hinweise auf eine mögliche Präzisierung ihrer Analysen, ihrer Methoden, ihrer Modelle und ihrer Theorien geben.

### 6.1. Beispiel aus der Phonologie

Dies sei zunächst an einem Beispiel aus der Phonologie verdeutlicht: Phonologische Analysen haben in großem Umfang Eingang in die Fremdsprachendidaktik gefunden; konkret haben sie – betrachtet man die kognitiven Elemente des Fremdsprachenunterrichts – zu Erklärungsmodellen und – hat man die habitualisierenden Elemente im Visier – zu Übungstypologien geführt.

In Lehrerhandbüchern und Fachbüchern finden wir beispielsweise kontrastive Analysen mit der Gegenüberstellung der beiden phonologischen Systeme – freilich meist auf Diagrammform reduziert. Dass die Ergebnisse der Konfrontation die zu erwartenden Lernschwierigkeiten und möglichen Fehlerquellen nur zu einem Teil abbilden, ist hinlänglich bekannt. Das zeigen sehr deutlich auch die Vergleiche von Kontrast- und Fehleranalysen.<sup>5</sup>

Diese Erkenntnis hat zu einem neuen Ansatz geführt: Es sind nämlich – bleiben wir einmal im Bereich der segmentalen Phonetik – nicht die Laute, die Schwierigkeiten machen, sondern die Merkmale und deren Bündelung, durch die sie sich konstituieren. Offensichtlich gelingt es Lernenden sehr gut, bestimmte Merkmale herauszuhören und diese bei der spontanen Imitation des Lauts zu reproduzieren – aber eben nicht alle.

Das ist nicht verblüffend. Verblüffend ist aber, dass einige Merkmale offensichtlich von einigen Lernern als dominant empfunden werden, von anderen nicht: Warum reproduzieren beispielsweise manche Lernende den

---

<sup>5</sup> Vgl. Kelz, Heinrich P. (1984): Contrastive und Error Analyses. Vietnamese – German. In: J. Fisiak, *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 18. Posen, S. 103-110.

deutschen Laut [y] als [u], andere als [i] und wieder andere als Kombination von beiden?

Mit der Ausgangssprache der Lernenden hat dies offensichtlich nichts zu tun: Ein Spanier substituiert das [y] durch [u], ein Tscheche durch [i], obwohl es in beiden Sprachen sowohl ein [u] als auch ein [i] gibt. Eine mögliche Erklärung ist, dass die einen das Merkmal <palatal>, die anderen das Merkmal <rund> als dominant empfinden. Es liegt die Vermutung nahe, dass Merkmale in einer Art Hierarchie angeordnet sind und eben nicht disjunkt nebeneinander liegen. Auf dieses Faktum hat bisher keine linguistische Analyse hingewiesen, geschweige denn ein Linguist in einer kontrastiven Analyse dargestellt, in der auf die unterschiedlichen Hierarchieanordnung Bezug genommen wird.

Dieses freilich sehr einfache Beispiel konnte zeigen, dass die Linguistik in ihren Beschreibungsverfahren weitergehen kann, als dies bisher geschehen ist. Darin ist durchaus ein Impuls für die Linguistik zu sehen, den die Sprachlernforschung zu geben vermag. Linguisten müsste sich freilich der Mühe unterziehen, die Lernautsprache als linguistisches System zu begreifen, sie zu untersuchen und zwar nicht nur im Kontrast zur jeweiligen Zielsprache, sondern auch unter dem Aspekt ihres Zustandekommens.

## 6.2. Beispiel aus der Semantik

Um ein Beispiel aus der Semantik zu geben, sei eine kleine Begebenheit mit einem kurzen Dialog mit nur drei Sätzen angeführt.

Ein Muttersprachler des Tagalischen fragt seinen Gesprächspartner auf

Englisch: "Do you have brothers?" (Hast du Brüder?) Er erhält die

Antwort: "Yes, I've got one." (Ja, ich habe einen.) Darauf stellt er eine

Rückfrage: "Is she a boy or a girl?" (Ist sie ein Junge oder ein Mädchen?)

Der Gesprächspartner hätte natürlich sagen können "She is a boy", war aber so verblüfft, dass er erst einmal lachen musste.

Es bleibt die Frage, was den Tagalischsprecher dazu bewogen haben könnte, diese merkwürdige Rückfrage zu stellen. Der Grund liegt darin, dass es im Tagalischen keine Geschlechtsunterschiede gibt. Folglich ist das Wort für 'Bruder' und 'Schwester' dasselbe, nämlich *kapatid*. Er wollte also eigentlich fragen, ob sein Gesprächspartner Geschwister hat, doch er benutzte das Wort *brother*. Offensichtlich steht *brother* in der Hierarchie höher als *sister*.

Eine sprachliche Differenzierung nach dem natürlichen Geschlecht (also zwischen 'Bruder' und 'Schwester') ist nicht erforderlich, wenn die Person sichtbar oder bekannt ist oder im vorigen Diskursteil bereits erwähnt wurde.

Ist dies nicht der Fall, so lässt sich eine Unterscheidung ganz einfach dadurch ausdrücken, dass man die Geschlechtsbestimmung anfügt: *kapatid na lalake* bedeutet 'Bruder' und *kapatid na babae* bedeutet 'Schwester'. Die Syntax dieser Wortbildung legt sein gestuftes Abfragen nahe – also erst nach der **Zahl** der Geschwister und dann nach deren **Geschlecht** zu fragen.

Dass er für die Geschlechtsbestimmung die Wörter *boy* und *girl* benutzt hat, hängt wohl damit zusammen, dass ihm entweder die Wörter *male* und *female* nicht geläufig sind oder dass er unter Missachtung der Wortklassen des Englischen ein Nomen für ein Adjektiv setzt, denn im Tagalischen gibt es auch keine Wortklassen.

Schließlich bleibt jetzt nur noch die Frage, warum er als Personalpronomen *she* (und nicht *he*) gewählt hat, obwohl er bei der ersten Frage die männliche Form benutzte. Auch für Personalpronomina gilt die Geschlechtsneutralität. Das Pronomen für 'er' und 'sie' ist ebenfalls dasselbe Wort im Tagalischen. Man könnte zunächst vermuten, dass hier ebenfalls eine Hierarchie vorliegt, und zwar in der Weise, dass beim Personalpronomen die weibliche Form eine höhere Hierarchieebene einnimmt. Der wahrscheinlichere Grund ist aber wohl in der Phonologie zu suchen, denn das tagalische Wort für 'er / sie' ist *siya* (ausgesprochen etwa *schíá*), was dem englischen *she* ähnlicher klingt als das englische *he*.

Auch die Beispiele mögen zeigen, dass die Sprachlernforschung (und in diesem Rahmen der Einblick in eine zentrale Komponente des Sprachlernmodells – nämlich die Entwicklung der Lernaltersprache) der Linguistik durchaus fruchtbare Denkanstöße geben und so zur Präzisierung ihrer Aussagen beitragen kann. Freilich setzt dies beim Linguisten die Bereitschaft für einen neuen Zugang zur Sprache voraus, der mehr auf die Dynamik der Sprache und die Entwicklung der Sprachkompetenz abhebt und nicht ausschließlich vom Resultat einer solchen Entwicklung ausgeht.

## BIBLIOGRAPHIE

- Allwright, R.L., 1984. The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. In: *Applied Linguistics* 5/2: 156 -171.
- Allwright, Richard L. / Bailey, Kathleen M., 1991. Focus on the Language Classroom. An Introduction to *Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butzkamm, W., 1989. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Natürliche Künstlichkeit. Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen / Basel: Francke.
- Chaudron, C., 1988. *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edmondson, W. / House, J., 1993. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen / Basel: Francke.

- Ellis, R., 1990. *Instructed Second Language Acquisition. Learning in the Classroom*. Oxford: Basil Blackbell.
- 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C. / Kasper, G., 1980. Process and Strategies in Foreign Language Learning and Communication. In: *Interlanguage Studies Bulletin* 5. Utrecht. 47.
- Faerch, C. / Haastrop, K. / Phillipson, R., 1984. *Learner Language and Language Learning*. Kopenhagen: Nordisk Forlag.
- Heinrichs, W. / Gester, F.W. / Kelz, H.P., 1980. *Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kelz, H.P., 1984. Typologische Verschiedenheit der Sprachen und daraus resultierende Lernschwierigkeiten. In: E. Oksaar, *Spracherwerb - Sprachkontakt - Sprachkonflikt*. Berlin: 92 - 106.
- 1984. Contrastive and Error Analyses. Vietnamese - German. In: J. Fisiak, *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 18. Poznan: 103–110.
- 1987. Kann man Aussprache progressiv lernen? In: *Chinese-Western Encounter. Studies in Linguistics and Literature. Festschrift for Franz Giet*. Taipei: 279–289.
- 1999. Phonetische Übung und sprachliche Kreativität. In: *Deutsch als Fremdsprache* 36. Leipzig: 131–134.
- Hg. (2002): *Die sprachliche Zukunft Europas. Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik*. Baden-Baden: Nomos.
- (i. Dr.): Was nützt der Linguistik die Sprachlernforschung? In: O. A. Radtschenko, *Russische Germanistik im 21. Jahrhundert. Texte und Konzepte*. Moskau.
- Kelz, H.P. / Miemietz, B., 1986. Soziokulturelle und psychopädagogische Aspekte des Deutschunterrichts mit heterogenen Gruppen. In: *Forum Angewandte Linguistik* 8. Tübingen: 87–105.
- Königs, F.G., 2005. *Konstruktiv: ja bitte! Konstruktion: warum nicht? aber Konstruktivismus? Gedanken zur Verbindung zwischen einer Lerntheorie und dem Fremdsprachenunterricht in einem Sprachlernzentrum*. In: E.C. van Leewen (Hg.), *Sprachenlernen als Investition in die Zukunft. Wirkungskreise eines Sprachlernzentrums. Festschrift für Heinrich P. Kelz*. Tübingen: Narr.: 447–464.
- Klein, W., 1989. *Zweitsprachenerwerb. Eine Einführung*. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Krashen, S.D., 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- 1985. *The Input Hypothesis. Issues and Implication*. New York: Longman.
- Long, M.H., 1985. Input and Second Language Acquisition Theory. In: S.M. Gass / C.G. Madden, *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House Publishers: 377–393.
- O. Malley, J. Michael / Chamot, Anna Uhl, 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L., 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Selinker, L., 1972. Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics* 10/3: 31- 54.
- Singleton, D., 1989. *Language Acquisition. The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tönshoff, W., 1992. *Kognitivierende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktion*. Hamburg: Kovac.
- 1995. Fremdsprachenlerntheorie. Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis. In: *Fremdsprache Deutsch*: 4–15.
- Vogel, K., 1990. *Lernersprach. Linguistische und psychologische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Narr.