

Ahmadreza Aliakbari

# **Lokalität in der Zweitsprache**

**Eine Untersuchung zum gesteuerten Erwerb  
des Deutschen durch persische Muttersprachler**



**Cuvillier Verlag Göttingen**  
Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag

# Lokalität in der Zweitsprache

Eine Untersuchung zum gesteuerten Erwerb des Deutschen  
durch persische Muttersprachler

Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades  
an der Neuphilologischen Fakultät  
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Erstgutachterin: Prof. Dr. Christiane von Stutterheim  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Wolfgang Klein

vorgelegt von  
Ahmadreza Aliakbari

Heidelberg, November 2005

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

1. Aufl. - Göttingen : Cuvillier, 2009

Zugl.: Heidelberg, Univ., Diss., 2005

978-3-86955-074-9

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2009

Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen

Telefon: 0551-54724-0

Telefax: 0551-54724-21

[www.cuvillier.de](http://www.cuvillier.de)

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

1. Auflage, 2009

Gedruckt auf säurefreiem Papier

978-3-86955-074-9

Meiner Familie und all denjenigen,  
die mir ein einzig WORT beigebracht haben,  
in Dankbarkeit gewidmet



## **Danksagung**

Mein herzlichster Dank gilt insbesondere der Betreuerin dieser Arbeit, Frau Prof. Dr. Christiane von Stutterheim. Nur mit ihren großartigen Unterstützungen konnte diese Arbeit zustande kommen.

Herrn Prof. Dr. Wolfgang Klein, der das Zweitgutachten verfasst und auf dessen Seminar im Sommersemester 1995 über „Raumausdrücke“ die Abfassung dieser Arbeit zurückgeht, bin ich ebenfalls zu großem Dank verpflichtet.

Ebenfalls danke ich ganz herzlich Herrn Prof. Dr. Seyfeddin Najmabadi, Herrn Prof. Dr. Friedrich Strack, Herrn Prof. Dr. Raif Georges Khoury sowie allen lieben Menschen, die mich auf diesem Wege unterstützt haben.

Heidelberg, Juli 2005



## Inhalt

<b>1. ZIELSETZUNG .....</b>	<b>7</b>
<b>2. FORMEN, THEORIEN UND PROBLEME DES ZWEITSPRACHERWERBS</b>	<b>12</b>
2.1 FORMEN DES ZWEITSPRACHERWERBS .....	12
2.1.1 <i>Ungesteuerter Zweitspracherwerb</i> .....	13
2.1.2 <i>Gesteuerter Zweitspracherwerb</i> .....	14
2.2. DIE WICHTIGSTEN THEORIEN DES ZWEITSPRACHERWERBS .....	15
2.2.1 <i>Die Kontrastivhypothese</i> .....	17
2.2.2 <i>Die Identitätshypothese</i> .....	18
2.2.3 <i>Die Interlanguagehypothese</i> .....	21
2.2.4 <i>Die „Monitor-Theorie“ von Krashen</i> .....	25
2.3. GEGENÜBERSTELLUNG DER MODELLE .....	29
<b>3. LOKALITÄT .....</b>	<b>32</b>
3.1 STATISCHE UND DYNAMISCHE LOKALISIERUNGEN .....	35
3.2 DIE STRUKTURIERUNG DES RAUMS IN TEILRÄUME .....	37
3.2.1 <i>Topologische Teilräume</i> .....	37
3.2.1.1 <i>Innenraum und Außenraum</i> .....	37
3.2.1.2 <i>Rand, Randraum und Peripherie</i> .....	38
3.2.2 <i>Achsenbezogene Teilräume</i> .....	39
3.2.2.1 <i>Die Vertikale, die Horizontale und die Transversale</i> .....	40
3.2.2.2 <i>Intrinsische und deiktische Perspektive</i> .....	41
3.3 DEIXIS .....	43
<b>4. RAUMREFERENZ: ÜBERBLICK ÜBER DAS AUSDRUCKSINVENTAR .....</b>	<b>47</b>
4.1 SPRACHLICHE FORMEN DES DEUTSCHEN .....	49
4.2 SPRACHLICHE FORMEN DES PERSISCHEN .....	50
4.3 ANAPHORISCHE REFERENZEN IM DEUTSCHEN UND IM PERSISCHEN .....	54
4.4 VERGLEICHENDE BESTANDSAUFNAHME DER LOKALISIERUNGS- AUSDRÜCKE IM DEUTSCHEN UND PERSISCHEN NACH LOKALISIERUNGSARTEN .....	55
4.4.1 <i>Lokalisierungsausdrücke bei der Zuordnung zum Innenraum</i> .....	56
4.4.2 <i>Lokalisierungsausdrücke bei der Zuordnung zum Randraum</i> .....	56
4.4.3 <i>Lokalisierungsausdrücke bei der Zuordnung zur Peripherie</i> .....	57
4.4.4 <i>Lokalisierungsausdrücke bei der Zuordnung zur horizontalen Fläche</i> .....	58
4.4.5 <i>Lokalisierungsausdrücke bei der Zuordnung zur vertikalen Fläche</i> .....	59
4.4.6 <i>Lokalisierungsausdrücke bei der Zuordnung relativ zur Vertikalachse</i> .....	60
4.4.7 <i>Lokalisierungsausdrücke bei der Zuordnung relativ zur Horizontalachse</i> .....	60
4.4.8 <i>Lokalisierungsausdrücke bei der Zuordnung relativ zur Transversalachse</i> .....	61
<b>5. DATENERHEBUNG .....</b>	<b>65</b>
5.1 ÜBERLEGUNGEN ZUR DATENERHEBUNGSFORM .....	65
5.2 DIE SPRECHERGRUPPEN .....	67
5.3 WEITERE METHODISCHE VORÜBERLEGUNGEN .....	72

<b>6. DATENANALYSE .....</b>	<b>74</b>
6.1 ZUORDNUNG ZU TOPOLOGISCHEN TEILRÄUMEN.....	75
6.1.1 <i>Zuordnung zum Innenraum</i> .....	75
6.1.1.1 Lernergruppe I.....	75
6.1.1.2 Lernergruppe II.....	78
6.1.1.3 Lernergruppe III .....	81
6.1.1.4 Lernergruppe IV .....	84
6.1.2 <i>Zuordnungen zum Rand / Randraum</i> .....	89
6.1.2.1 Lernergruppe I.....	89
6.1.2.2 Lernergruppe II.....	90
6.1.2.3 Lernergruppe III .....	93
6.1.2.4 Lernergruppe IV .....	95
6.1.3 <i>Zuordnungen zur Peripherie</i> .....	100
6.1.3.1 Lernergruppe I.....	100
6.1.3.2 Lernergruppe II.....	100
6.1.3.3 Lernergruppe III .....	103
6.1.3.4 Lernergruppe IV .....	106
6.1.4 <i>Zuordnungen zur horizontalen Fläche</i> .....	110
6.1.4.1 Lernergruppe I.....	110
6.1.4.2 Lernergruppe II.....	115
6.1.4.3 Lernergruppe III .....	120
6.1.4.4 Lernergruppe IV .....	123
6.1.5 <i>Zuordnungen zur vertikalen Fläche</i> .....	126
6.1.5.1 Lernergruppe I.....	126
6.1.5.2 Lernergruppe II.....	129
6.1.5.3 Lernergruppe III .....	131
6.1.5.4 Lernergruppe IV .....	133
6.2 ZUORDNUNGEN ZU AXSENBEZOGENEN TEILRÄUMEN .....	135
6.2.1 <i>Zuordnungen relativ zur Vertikalachse</i> .....	135
6.2.1.1 Lernergruppe I.....	135
6.2.1.2 Lernergruppe II.....	138
6.2.1.3 Lernergruppe III .....	142
6.2.1.4 Lernergruppe IV .....	146
6.2.2 <i>Zuordnungen relativ zur Horizontalachse</i> .....	150
6.2.2.1 Lernergruppe I.....	150
6.2.2.2 Lernergruppe II.....	155
6.2.2.3 Lernergruppe III .....	158
6.2.2.4 Lernergruppe IV .....	162
6.2.3 <i>Zuordnungen relativ zur Transversalachse</i> .....	166
6.2.3.1 Lernergruppe I.....	166
6.2.3.2 Lernergruppe II.....	169
6.2.3.3 Lernergruppe III .....	172
6.2.3.4 Lernergruppe IV .....	176
<b>7. ERGEBNISSE UND AUSBLICK.....</b>	<b>179</b>
7.1 ERGEBNISSE DER DATENANALYSE .....	179
7.2 MÖGLICHKEITEN ZU EINER GEZIELTEN FÖRDERUNG PERSISCHER DEUTSCHLERNER..	185

<b>8. LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>187</b>
8.1 NACHSCHLAGEWERKE.....	187
8.2 DARSTELLUNGEN .....	187
<b>ANHÄNGE.....</b>	<b>192</b>

### Vorbemerkungen zum Transkriptionssystem

In der folgenden Studie wird zur Wiedergabe der persischen Sprachbeispiele das folgende Transkriptionssystem verwendet, das sich primär an der Aussprache der Persischen orientieren soll. In seiner Grundanlage orientiert es sich an dem Transskriptionssystem, das auch in Bozorg Alavi und Manfred Lorenz' *Lehrbuch der persischen Sprache*, Leipzig [u.a.]: Langenscheidt, 1988 Verwendung findet.

Persischer Buchstabe	Umschrift
آ	ʾ/ā
ب	b
پ	p
ت	t
ث	s
ج	ǰ
چ	č
ح	ḥ
خ	ḫ
د	d
ذ	z
ر	r
ز	z
ژ	ž
س	s
ش	š
ص	ṣ
ض	ẓ
ط	ṭ
ظ	ẓ
ع	ʿ
غ	ǧ
ف	f
ق	ǧ
ك	k
گ	g
ل	l
م	m
ن	n
ه	h
و	w/ū
ي	y/ī

## 1. Zielsetzung

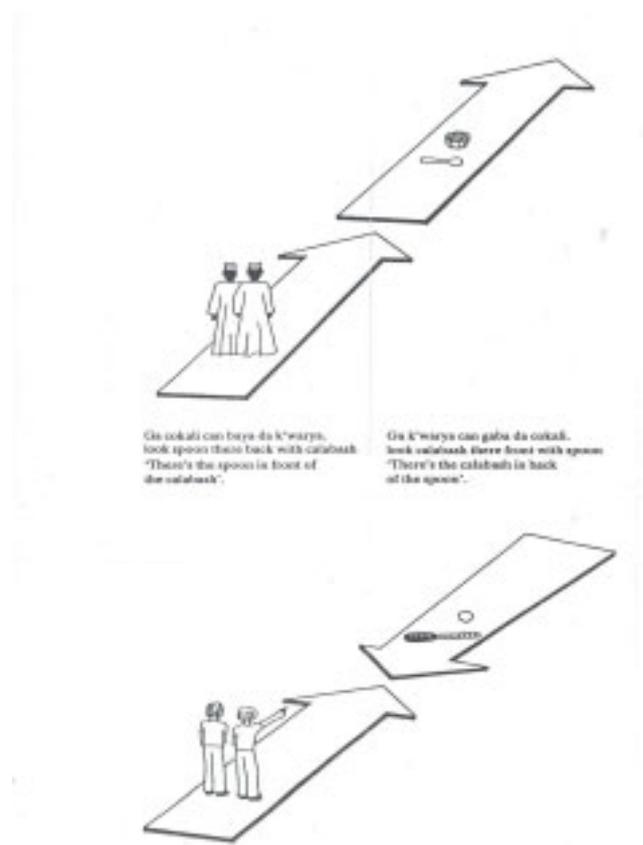
Wir leben in Raum und Zeit. Diese beiden Kategorien finden auch in der Sprache ihren Niederschlag. Das Tempus ist uns allen als eine obligatorische Flexionskategorie am Verb bekannt. Und für Zweitsprachenlerner gehört die korrekte Verwendung der Tempora zu einer der größten Schwierigkeiten und damit auch Fehlerquellen. Noch wichtiger aber für die Organisation von Sprache sind räumliche Strukturen. Der Mensch lernt zunächst, sich im Raum zu orientieren. Er macht die Erfahrung von unterschiedlichen Raumeigenschaften und lernt zum Beispiel, nah und fern zu unterscheiden oder Positionen wie oben, unten, vorne, hinten, links, rechts usw. Fast täglich befinden wir uns in Situationen, in denen wir räumliche Verhältnisse beschreiben müssen: wenn wir jemandem den Weg erklären oder beschreiben, wo sich etwas befindet.<sup>1</sup> Ein Großteil solcher Deskriptionen findet mit Hilfe sogenannter lokaler Präpositionen statt, wie *in*, *an*, *auf über*, *unter*. Die Erfahrung zeigt, dass der richtige Gebrauch solcher und anderer Präpositionen für Zweitsprachenlerner ein großes Problem darstellt. So ist es zum Beispiel für einen Perser zunächst nicht leicht zu verstehen, warum man im Deutschen sagt *ich sitze im Rollstuhl* und nicht *auf dem Rollstuhl* wie im Persischen, oder warum es heißt *Die Vögel fliegen am Himmel* und nicht *im* oder *auf dem Himmel*. Ein Zweitsprachenlerner muss in diesem Fall - wie in anderen Bereichen der Sprache auch - lernen, in anderen Strukturen und Kategorien zu denken. Dies liegt nicht zuletzt darin begründet, dass die Raumvorstellungen in unterschiedlichen Kulturen nicht gleich sind und unterschiedliche Sprachgemeinschaften somit auch unterschiedliche Kategorisierungen vornehmen, wenn sie Raumkonzepte sprachlich abbilden. Mit anderen Worten, unsere Sprachen strukturieren die außersprachliche Kategorie ‚Raum‘ auf je unterschiedliche Weise und stellen somit auch je unterschiedliche Mittel zur Verfügung, um räumliche Verhältnisse auszudrücken. Das heißt, dass die sprachlichen Verfahren sich auf Raum und räumliche Verhältnisse der uns umgebenden Welt beziehen, von Sprache zu Sprache verschieden sind oder zumindest

---

<sup>1</sup> Wesentliche Einsichten in die Raumausdrückeproblematik verdanke ich dem Heidelberger Seminar von Prof. Wolfgang Klein Sommersemester 1995 über "Raumausrücke".

sein können. Vor diesem Hintergrund kommt der Untersuchung der Raumreferenz in der Zweitsprachenerwerbsforschung eine große Bedeutung zu.

<sup>2</sup>Auch die Frage nach der Konzeptionalisierung von Raum und Raumperspektive erscheint in diesem Zusammenhang von großer Wichtigkeit. Zwei verschiedene deiktische Perspektiven können nach Hill unterschieden werden: Die erste nennt er „aligned,“ die ihr entgegengesetzte „facing.“ Erstere wird in der deutschen Forschung meist als Tandem-Perspektive, zweitere als Vis-à-vis-Perspektive bezeichnet. Als Beispiel für die Wichtigkeit dieser Orientierungskonzepte kann mit Hill auf die Hausa-Sprache verwiesen werden, deren Orientierungsverständnis in den unten stehenden Abbildungen kurz schematisch dargestellt ist. Ein Sprecher des Hausa würde die Situation, die in der ersten Abbildung zu

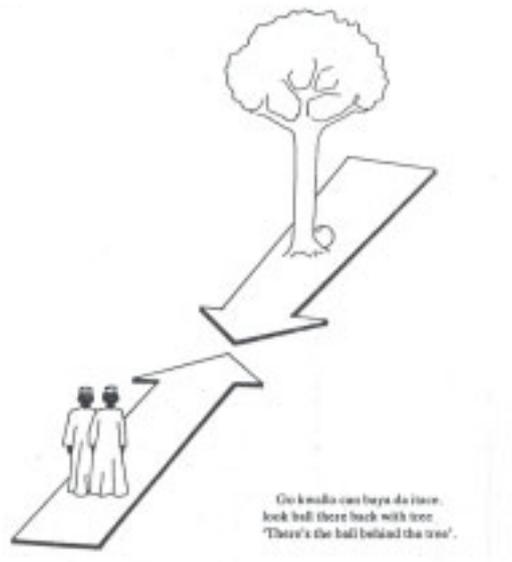


sehen ist, so beschreiben, dass der Löffel hinter der Kalebasse liegt, weil er sich an einer Tandem-Perspektive orientiert. Das Orientierungsfeld, das Löffel und Kalebasse enthält, wird als parallel zum eigenen Orientierungsfeld empfunden. Die Kalebasse wird gleichsam

<sup>2</sup> Text zur Abbildung: Ga cokali can baya da k'warya / look spoon there back with calabash / There's the spoon in front of the calabash / Schau, der Ball liegt hinter der Kalebasse – Ga k'warya can gaba da cokali / look calabash there front with spoon / There's the calabash in back of the spoon / Schau, da liegt die Kalebasse hinter dem Löffel

zum Substitut für den Beobachter selbst. Sprecher des Englischen würde, wie Vater in seiner Besprechung des Hill'schen Beispiels ausführt, eher die Vis-à-vis-Perspektive bevorzugen (untere Abbildung). Es muss also stets nach den Raum- und Perspektivkonzepten gefragt werden, die der sprachlichen Realisierung von Lokalisierungen in der jeweiligen Muttersprache der Sprecher zu Grunde liegen.<sup>3</sup>

Im Falle der dritten Abbildung würde ein Sprecher des Hausa, wenn das Bezugsobjekt vom Verweisobjekt ganz oder teilweise versteckt wäre, nicht mehr wie im ersten Beispiel nicht mehr die Tandem-Perspektive bevorzugen, sondern einen Perspektivwechsel hin zur vis-à-vis-Perspektive vollziehen, so dass nun die Lokalisierung *baya* (= hinter) zur Anwendung käme. Auch innerhalb desselben Sprachsystems können mehrere perspektivische Ausrichtungen nebeneinander existieren.



4

Versucht man die Zahl der in der Welt gesprochenen Sprachen genau zu bestimmen, so stößt man auf verschiedene Probleme auf. Die Unterscheidung zwischen verschiedenen Sprachen erfolgt sehr häufig aufgrund gesellschaftlichen, kulturellen oder politischen Kriterien und nicht immer rein sprachlichen. Dass eine bestimmte Art zu reden zur eigenen Sprache wird, hängt davon ab, ob es einen Staat gibt, der diesen Anspruch erhebt. Allerdings ist die Zahl der Sprachen (etwa 5000) sehr viel größer als die der Staaten (ungefähr 180). Dies könne nach den mathematischen Regeln zu der nicht plausiblen

<sup>3</sup> Vgl. VATER 1991, S. 51ff.

<sup>4</sup> Text zur Abbildung: Go kwallo can baya da itace / look ball there back with tree / There's the ball behind the tree / Da ist der Ball hinter dem Baum.

Feststellung führen, dass in jedem Staat fast 28 Sprachen gesprochen werden und dass jeder Staatsangehörige im Schnitt 25 Sprachen spricht. Andererseits ist die Tatsache, dass man nur eine Sprache spricht, untypisch, denn Staaten sind im Prinzip vielsprachig und Individuen sind in der Regel mehrsprachig. Menschen wachsen oft von Geburt an mit mehreren Sprachen auf und lernen im Rahmen des alltäglichen Kontakts oder in der Schule neue Sprachen. Dennoch spielt für die Erlernung einer neuen Sprache der Faktor des alltäglichen Kontakts eine weit wichtigere Rolle als die Schule. Der Mensch hat in seiner Geschichte viele Sprachen gelernt und gesprochen, bevor es Schulen überhaupt gab. Es ist gerade durch die Beziehung mit anderen, dass man als Kind oder Erwachsene die ihm naturgegebene Fähigkeit entwickelt, eine neue Sprache zu lernen.

Wenn man viele Sprachen spricht, heißt es nicht, dass man alle gleich gut beherrscht. Auch hier erheben sich Probleme, die mit der Bestimmung der "perfekten Sprachbeherrschung" zusammenhängen. Die perfekte Sprache ist in den Grammatiken oder den Wörterbüchern enthalten, der Mensch aber lernt wie die Leute zu sprechen, von denen man es ganz lernt. Dessenungeachtet ist vollkommene Sprachbeherrschung der End- und Kulminationspunkt dieses es, wenn man nämlich genauso gut wie diese Leute spricht. Unerläßliche Voraussetzung für die Erforschung der inneren Mechanismen der Entwicklung des menschlichen Sprachvermögens ist die Untersuchung des gesamten Spektrums der Lernautsprachen und nicht der perfekt beherrschten Sprachen, die eher als Grenzfälle von Lernautsprachen aufzufassen sind.

In meiner Arbeit möchte ich am Beispiel der statischen Raumreferenz zeigen, wie persische Muttersprachler räumliche Relationen in der Zweitsprache Deutsch realisieren. Besonderes Augenmerk gilt dabei der Lernautsprachenentwicklung im Rahmen des gesteuerten Zweitspracherwerbs sowie der Frage nach dem Einfluß der Erstsprache Persisch im Hinblick auf lexikalische, syntaktische und pragmatische Strukturen.

Um die Ergebnisse der Analyse richtig einordnen zu können, ist es zunächst erforderlich, sich mit grundlegenden Theorien des Zweitspracherwerbs auseinanderzusetzen. So werden zuerst verschiedene Formen, Theorien und Probleme des Zweitspracherwerbs erörtert und kritisch beleuchtet, bevor dann das allgemeine Konzept Lokalität in seinen wichtigsten Kategorien dargestellt wird. Im Anschluss daran soll ein Überblick gegeben werden über die im Persischen zur Verfügung stehenden Mittel der

lokalen Referenz. Dies dient unter anderem dem Ziel, die kognitiven e der persischen Muttersprachler beim Erwerb des Deutschen besser verstehen zu können. In einem weiteren Schritt werden dann die unterschiedlichen Lernaltersprachen deskriptiv dargestellt und analysiert. Die dafür notwendigen Daten werden auf empirischer Grundlage in Form von Informantenbefragungen und sprachpraktischen Tests gewonnen.

Die Ergebnisse der Untersuchung können schließlich auch für die Fremdsprachendidaktik nutzbar gemacht werden, insofern man sich bemüht, gezielt auf entsprechende Fehlerquellen ausgerichtete Übungen zu entwickeln. Aus diesem Grund ist das primäre Ziel dieser Arbeit, Schwierigkeiten aufzuzeigen, die für persische Muttersprachler beim Erwerb des Deutschen im Hinblick auf lokale Referenz bestehen, und mögliche didaktische Strategien zur Überwindung dieser Schwierigkeiten vorzuschlagen.

## **2. Formen, Theorien und Probleme des Zweitspracherwerbs**

In diesem Kapitel sollen zunächst der ungesteuerte und der gesteuerte Zweitspracherwerb (ZSE als die zwei praktisch relevanten unterschiedlichen Formen des Zweitspracherwerbs voneinander unterschieden sowie einige wichtige Begriffe und Theorien hierzu diskutiert werden. Anschließend wird auf Eingriffsmöglichkeiten in den Prozeß des Zweitspracherwerbs und auf sich dem Lerner stellende Probleme eingegangen.

### **2.1. Formen des Zweitspracherwerbs**

Wenn ein Mensch, der schon eine Erstsprache (ES) beherrscht und sich durch diese verständigt, beginnt, eine neue Sprache zu lernen, gilt diese Sprache in der Regel als seine Zweitsprache (ZS). Für den Erwerb dieser Zweitsprache spielt die Erstsprache eine wesentliche Rolle, da sich der Lerner (zumindest in einem frühen Stadium seines ZSE) durch seine Erstsprache identifiziert insofern er alles, was er wahrnimmt, bewusst oder unbewusst zunächst in seine Erstsprache übersetzt, um es besser verstehen zu können. Mit anderen Worten, er denkt noch in den Strukturen seiner Erstsprache.

Der Erwerb einer Zweitsprache kann unter verschiedenen Bedingungen erfolgen, die einen Einfluß auf den Prozeß des Zweitspracherwerbs haben, wie z. B. die Absichten und Ziele für das Erlernen der neuen Sprache, das Intelligenzvermögen und die Lernfähigkeit des Lerners oder auch die Lernmöglichkeiten des Lerners in der gegebenen Situation. Je nachdem, ob eine zweite Sprache ohne planmäßigen Eingriff oder mit planmäßigem Eingriff (Unterricht) erworben bzw. gelernt wird, spricht man von ungesteuertem bzw. von gesteuertem Zweitspracherwerb. Es liegt nahe, davon auszugehen, dass, auch wenn Gemeinsamkeiten zwischen diesen beiden Formen des Zweitspracherwerbs bestehen, auch deutliche Unterschiede zwischen diesen beiden Herangehensweisen bestehen, eine zweite Sprache zu erlernen und dass in den beiden Fällen jeweils verschiedene Faktoren das Ergebnis des Zweitspracherwerbs zu beeinflussen in der Lage sind. Diese beiden Formen sollen eingangs im Folgenden kurz kontrastiv besprochen und einer kritischen Sichtung

unterzogen werden, um eine Einordnung der in unserem Untersuchungszusammenhang vorliegenden Daten und Sprechergruppen in den Kontext dieser Unterscheidung zu ermöglichen:

### **2.1.1. Ungesteuerter Zweitspracherwerb**

Wenn der Erwerb der ZS durch die alltägliche Kommunikation des Individuums mit anderen diese ZS sprechenden Personen geschieht, ist die Rede von ungesteuertem Zweitspracherwerb. Der Prozeß des Spracherwerbs geschieht auf natürliche und unkontrollierte Weise, d.h. der Lerner versucht nicht, diesen Prozeß durch systematische, intentional angelegte Handlungen zu steuern.

Als Beispiel für den ungesteuerten ZSE kann man den Erwerb des Deutschen durch einen ausländischen Gastarbeiter nennen, der nach Deutschland kommt, ohne ein Wort Deutsch zu können, der aber durch seine Kontakte mit Deutschen, z. B. am Arbeitsplatz, in der Nachbarschaft, gewisse Deutschkenntnisse erwirbt. Hierbei kann man als eines der wichtigsten Mittel, durch welche der betreffende Gastarbeiter seine Deutschkenntnisse langsam verbessern kann, die Kontakte zu deutschsprachigen Menschen betrachten. Je intensiver also der Kontakt zu Deutschen ist, desto besser scheinen die Möglichkeiten zu sein, die deutsche Sprache zu lernen. Allerdings muss bei dieser Art des Zweitspracherwerbs auch darauf hingewiesen werden, dass Faktoren wie die Beschaffenheit der Kontaktumgebung, das soziale Milieu, in dem sich der Lerner bewegt etc. ebenfalls einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf den Verlauf seines Zweitspracherwerbs auszuüben scheinen. Denn auch beim ungesteuerten Zweitspracherwerb findet eine Selbstkontrolle und ein Abgleich der eigenen Sprachproduktion mit der Sprachproduktion der muttersprachlichen Umgebung statt, die beide korrigierend und steuernd in den Erwerbsprozess einzugreifen in der Lage sind. Bewegt sich ein Sprecher nun in einem Umfeld, in dem ein hohes Maß an Sprechbewusstsein besteht, so scheinen seine Chancen, die Zweitsprache „korrekter“ zu erlernen höher, als in einem Umfeld, das weniger Wert auf die „Richtigkeit“ von sprachlichen Äußerungen legt oder gar nicht dazu in der Lage ist, zu bewerten, ob eine vom Lerner gemachte Äußerung tatsächlich in vollem Maße deutschen Gebrauchsregeln entspricht. Als eine wichtige Komponente dieser Art des Zweitspracherwerbs ist also das soziale Umfeld des Lerners anzusehen, das eine direkte Wirkung auf Verlauf, Geschwindigkeit und Qualität des Zweitspracherwerbs auszuüben in der Lage ist.

Die Frage, welche Faktoren insgesamt den Prozeß des ungesteuerten ZSE eines Individuums beschleunigen oder beeinträchtigen, ist nicht das eigentliche Thema dieser Studie; es sei hier als wesentliches Unterscheidungskriterium lediglich darauf hingewiesen, dass a) der Prozeß des ungesteuerten ZSE in der alltäglichen Kommunikation des Individuums erfolgt und b) dieser Prozeß nicht durch systematische intentionale Versuche gesteuert wird. Dies ist von einer gewissen Relevanz für den Zusammenhang dieser Untersuchung, da davon auszugehen ist, dass die Informanten, deren Äußerungen dieser Analyse zugrunde lagen, neben dem im Rahmen von institutionalisierten Deutsch-Kursen erworbenen Deutschkenntnissen, durch ihren verstetigten Aufenthalt in Deutschland auch ungesteuerten Formen des Zweitspracherwerbs ausgesetzt waren, etwa durch ihren Alltagskontakt mit Deutschen, mit den deutschen Behörden und den Verwaltungsorganen der Universität. Es handelt sich bei dem Datenmaterial dieser Untersuchung also keineswegs um eine Materialsammlung, die einzig als Produkt gesteuerter Zweitspracherwerbsprozesse gesehen werden kann, sondern vielmehr um einen Korpus, der das Ergebnis einer komplexen Interaktion von gesteuerten und ungesteuerten Zweitspracherwerbsprozessen darstellt. Zweitspracherwerbsprozesse, die nicht außerhalb desjenigen Landes, dessen Sprache erlernt werden soll, ablaufen, stellen per se Mischformen dieser beiden Formen des Zweitspracherwerbs dar.

### **2.1.2. Gesteuerter Zweitspracherwerb**

Wenn der Erwerb einer Zweitsprache durch Unterricht oder ähnliche Verfahren beeinflusst wird, spricht man vom gesteuerten Zweitspracherwerb. Es gibt spezielle Methoden, den Prozeß des ZSE systematisch zu beeinflussen, die man als Unterrichtsmethoden bezeichnet. Diese Unterrichtsmethoden lassen sich wie folgt unterscheiden:

- danach, wie sie das Material aus der zu lernenden Sprache dem Lerner anbieten
- danach, inwieweit der Lerner seine vorhandenen Sprachkenntnisse anwenden kann.

Bei einem Fremdsprachenunterricht wird der Lerner immer wieder kontrolliert und in

Bezug auf die Richtigkeit seiner Sprachkenntnisse verbessert. Dies geschieht in Form von verschiedenen sprachpraktischen Übungen (z. B. Diktaten, Aufsätzen, mit der Methode des „pattern drill“). Darin ist ein gewisser Vorteil des gesteuerten gegenüber dem ungesteuerten ZSE hinsichtlich des Effizienzgrades der Prozesse zu sehen.

Es gibt eine Reihe grundsätzlich verschiedener Methoden, den Prozeß des ZSE planmäßig zu beeinflussen. Wichtig für einen erfolgreichen Unterricht scheint uns eine Kombination aus einem reinem „Grammatikunterricht“ und einem „kommunikativem Unterricht“ mit wenig Grammatik und viel Rollenspiel, bei dem tatsächliche Kommunikationssituationen nachgebildet werden. Letzterer bietet den Vorteil, dass der Lerner sich ständig in einer Kommunikationssituation befindet und mit den Mitteln, die er gerade zur Verfügung hat, operieren muss, um kommunizieren zu können. So kommt diese Form des gesteuerten ZSE im extremsten und besten Fall einem besonders günstigen ungesteuerten ZSE nahe (Klein 21987:33) Beim stark grammatikorientierten Unterricht dagegen wird der Zwang, die Sprache zum Zwecke der Kommunikation anwenden zu müssen, künstlich durch Übungen erzeugt.

Gleichzeitig muss bei der Konzeption von Unterrichtsmethoden auch stets darauf geachtet werden, verschiedenen Kompetenzbereiche des Lerners gleichzeitig und in vernetzter Form zu stimulieren. Sowohl die Verständnisfähigkeit als auch die Kompetenz im Bereich eigener sprachlicher Produktion müssen gefördert werden, um keine Ungleichgewichte entstehen zu lassen.

Problematisch erscheint hier allerdings, dass sich die Lerner meist nur mit einer einzigen Person (dem Lehrer, der Lehrerin) konfrontiert sehen, die die Zielsprache beherrscht. Im Falle einer muttersprachlichen Lehrerin werden sie dabei mit einem individuellen Sprecherprofil der Zielsprache als einziges erreichbares Paradigma konfrontiert. Das maximal erreichbare sprachliche Kompetenzniveau in der Zielsprache wird also bei dieser Form des Zweitspracherwerbs durch das Kompetenzniveau und das individuelle Sprachprofil der Lehrenden determiniert.

## ***2.2. Die wichtigsten Theorien des Zweitspracherwerbs***

Seit sich die Erforschung des Zweitspracherwerbs seit den späten sechziger und frühen siebziger Jahren als eigenständiges Forschungsfeld der Sprachwissenschaft etabliert hat

(vor allem die Publikationen von Pit Corder, William Nemser und Larry Selinker wären hier zu nennen), wurden verschiedene Versuche unternommen, die kognitiven und lernpsychologischen Prozesse genauer zu beschreiben, die im Prozess des Erlernens einer Zweitsprache zum Zuge kommen. Im folgenden sollen die unterschiedlichen Ansätze, die sich in der Sprachwissenschaft seit Beginn dieser Studien – teils in interdisziplinärer Perspektive, teils aus rein sprachwissenschaftlicher Sicht – herausgebildet haben, einer näheren Betrachtung und kritischen Sichtung unterzogen werden, um die vorliegende Arbeit im Kontext dieser Forschungsansätze verorten zu können.

Alex Housen unterscheidet in seinem Überblicksartikel „Models of Second Language Acquisition“ im Band *Kontaktlinguistik der Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*<sup>5</sup> sowohl historisch, als auch strukturell zwischen unterschiedlichen Erklärungsansätzen. Die folgende Darstellung folgt der von ihm vorgeschlagenen groben Unterteilung, da diese historische und strukturelle Betrachtungsweisen der jeweiligen Forschungs- und Erklärungsmethoden miteinander verbindet.

Primär können zwei Modelle voneinander unterschieden werden: Erstens, Modelle, die Lerner-interne Faktoren in den Vordergrund rücken und zweitens Modelle, die der Umgebung, in der der Lerner die Zweitsprache erlernt, die Hauptrolle zuweisen. Daneben lassen sich Herangehensweisen feststellen, die von einer Interaktion Lerner-interner und Lerner-externer Faktoren ausgehen.

In den folgenden Abschnitten sollen einige zentrale Hypothesen zum Zweitspracherwerb genauer betrachtet und ihre Hauptpositionen dargestellt werden. Dabei soll es auch – wenn auch nicht in erster Linie – darum gehen, diese Forschungspositionen kritisch zu beleuchten und hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit für die Durchführung einer Untersuchung wie der hier vorliegenden abgeklopft werden. Die Hypothesen sollen allerdings nicht *en detail* beleuchtet werden, da eine genaue Analyse der jeweiligen Forschungsmeinungen den Rahmen dieser Darstellung sprengen würde. Für unsere Zwecke scheint es ausreichend, die jeweiligen Hauptthesen skizzenhaft darzustellen und anschließend deren Vorteile und Schwachpunkte kurz zu diskutieren.

---

<sup>5</sup> Alex Housen: „Models of Second Language Acquisition.“ In: *Kontaktlinguistik / Contact Linguistics / Linguistique de contact*. Hrsg.: Hans Goebel; Peter H. Noelde; Zdenek Stary [u.a.], (HSK; 12,1), New York [u.a.]: de Gruyter, 1996, S. 515-525.

### 2.2.1 Die Kontrastivhypothese

Diese Hypothese nimmt ihren Ausgangspunkt von der *Kontrastanalyse*, wie sie Robert Lado 1957 mit seinem Werk *Linguistics Across Cultures* entwickelt. Sie besagt, dass in Erst- und Zweitsprache identische Regeln und Elemente leicht und fehlerfrei zu erlernen sind, unterschiedliche Strukturen dagegen Lernschwierigkeiten bereiten und zu Fehlern führen. Lado hoffte also, durch den Vergleich von Mutter- und Fremdsprache, schon vor Beginn des Erwerbsprozesses, Probleme bereitende aber auch erleichternde Strukturen, in der Zweitsprache voraussagen zu können. Dabei geht er davon aus, dass der Lerner ständig seine Erfahrungen der Erstsprache in den zweitsprachlichen Erwerbsprozess transferiert. Führt diese Übertragung zu einer korrekten sprachlichen Äußerung so spricht man von *positivem Transfer* (z.B. dt. sie spielt Fußball? engl. she plays football), führt sie jedoch zu einer fehlerhaften Darstellung, so handelt es sich um *negativen Transfer* bzw. *Interferenz* (z.B. sie spielt nicht Fußball? she doesn't play football). Die Muttersprache des Lerners beeinflusst demnach systematisch den Erwerb der Zweitsprache. Dieser Theorie zu Folge wird nun eine der Muttersprache ähnliche Sprache schneller und leichter gelernt, als eine von ihr stark abweichende. Für einen deutschen Muttersprachler würde das bedeuten, dass er eine Sprache wie Englisch z.B. sehr schnell und fast problemlos lernen könnte, dass ihm dagegen aber der Erwerb von Finnisch oder Japanisch weitaus schwerer fallen würde (genauso für einen iranischen Muttersprachler wäre das Lernen der arabischen Sprache leicht, jedoch z.B. Deutsch und Englisch weitaus schwerer.) Diese Hypothese ist aber nur bedingt richtig, da der Lerner lediglich in der Anfangsphase für den Erwerb von Japanisch oder Finnisch mehr Zeit aufwenden müsste. Im weiteren Verlauf würde dieser Erwerb aber ähnlich schnell ablaufen wie der des Englischen. Abgesehen von diesem Fehler scheint die Theorie erst einmal einleuchtend und plausibel zu sein. Dass mit ihr schon vor Beginn des Fremdspracherwerbs Lernschwierigkeiten vorausgesagt werden können, wäre für den Unterricht und die Unterrichtsplanung natürlich ein großer Fortschritt gewesen. Jedoch ist die Theorie nur auf den ersten Blick so einwandfrei, denn genauere Untersuchungen und empirische Studien haben schon ergeben, dass Kontraste zwischen Erst- und Zweitsprache nicht notwendigerweise Probleme implizieren. In den Schulen gibt es zwar immer wieder Schüler; die z.B. im Englischunterricht bei der Verneinung Probleme mit der to- do-Umschreibung haben, da sie diese aus dem Deutschen nicht kennen, genauso gut gibt es aber auch Schüler, die diese sehr gut beherrschen, da gerade dieser Kontrast zum Deutschen

sich leicht und lang anhaltend einprägt. Denn gerade wenn der Lehrer einmal darauf hingewiesen hat, dass diese Form anders als in der Muttersprache gebildet wird und deshalb gut gelernt werden muss, scheinen viele Schüler sich das besonders gut einprägen zu können. Probleme entstehen vielmehr dann, wenn der Lerner eine Fremdsprache erwirbt, die der Muttersprache sehr ähnlich ist. In diesem Fall transferiert er sämtliche Strukturen und Regeln, auch die, die gar nicht übertragbar sind, aus der Muttersprache in die Fremdsprache. Diese Übergeneralisierungen führen zu gravierenden Fehlern, die dem Lerner in dieser Situation gar nicht bewusst werden. Das Umlernen dieser Generalisierungen erweist sich zudem als mühsamer und aufwendiger als das Neulernen. Es ist demnach festzuhalten, dass nicht unbedingt Kontraste zu Fehlern führen müssen, wovon Lado ausging, sondern dass ebenso gut Kontrastmangel Schwierigkeiten bereiten kann. Dies ist aber nicht die einzige Fehlerquelle der Kontrastivhypothese. Nach Lados Modell müssten alle Schüler, deren Muttersprache die gleiche ist, identische Fehler beim Erwerb der zweiten Sprache aufweisen. Bei Hausarbeiten und Klassenarbeiten lassen sich aber meist ganz verschiedene und individuelle Fehlerquellen feststellen. Es kommt augenscheinlich eher seltener vor, dass alle oder viele Schüler die gleichen Fehler offenbaren. Tritt dieser Fall trotzdem ein, wird der Fehler meist auf den Lehrer und seine mangelnden Kompetenzen zurückgeführt. Ein weiterer Kritikpunkt der Theorie ist demzufolge die Verallgemeinerung von einzelnen Untersuchungen und Ergebnissen ohne auf individuelle Gegebenheiten zu achten. Anerkannte Forscher sehen ferner ein Defizit „in der Gleichsetzung von linguistischen Strukturunterschieden mit psychologisch bedingten Prozessen wie *Transfer/Interferenz*, verbunden mit dem Versuch, aus diesen Lernschwierigkeiten bzw. Lernerleichterungen vorauszusagen.“ Die Kontrastivhypothese galt somit schon frühzeitig als widerlegt.

Nach dem Scheitern dieser starken Version entstand jedoch noch eine schwächere Variante. Sie prognostiziert keine Lernschwierigkeiten mehr, sondern versucht aufgetretene Fehler im Nachhinein zu erklären. Diese schwache Version bildet bis heute ein brauchbares Verfahren für Untersuchungen des Zweitspracherwerbs.

Abschließend ist zusammenzufassen, dass die Kontrastivhypothese ihren Ansprüchen, Lernschwierigkeiten und Lernerleichterungen vorauszusagen, nicht gerecht geworden ist, dass sie in ihrer schwächeren Version und mit ihrer Annahme von Transferprozessen und Interferenzen aber im Rahmen der Zweitspracherwerbsforschung eine wichtige Rolle spielt.

## 2.2.2 Die Identitätshypothese

Die Identitätshypothese, die auf Corder (1967) zurückgeht, gilt als Gegenstück zur Kontrastivhypothese. Sie legt universelle Spracherwerbsmechanismen des menschlichen Gehirns zugrunde und betont die Isomorphie in den Erwerbsprozessen der Erst- und Zweitsprache, d.h. sprachliche Einheiten und Regeln werden beim Zweitspracherwerb in derselben Reihenfolge erworben wie beim Erstspracherwerb. Des Weiteren schließt diese Hypothese, im Gegensatz zur Kontrastivhypothese, Einwirkungen von der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb aus. Transferprozesse und Interferenzen sind nicht vorhanden. Vielmehr sind die Fehler beim Zweitspracherwerb durch die Struktur der Zweitsprache bedingt, genauso wie Fehler beim Erstspracherwerb vom Aufbau der Grundsprache determiniert werden.

Der genaue Erwerbsvorgang einer zweiten Sprache läuft demnach folgendermaßen ab: ein interner Mechanismus, von Corder auch als „eingebauter Lehrplan“ bezeichnet, dient dazu, aus der Menge der an den Lerner herangetragenen sprachlichen Daten („input“) diejenigen herauszufiltern, die der Lerner aufgrund seiner aktuellen Entwicklungsstufe verarbeiten kann („intake“). Aus ihnen leitet er dann Hypothesen über das zweitsprachliche Regelsystem ab, die anhand der ankommenden Sprachdaten ständig von neuem überprüft und gegebenenfalls aufgegeben oder modifiziert werden.

Insbesondere um 1970 herum wurde versucht, die Identitätshypothese durch Untersuchungen zu belegen. So wurden z.B. Kinder, die ihre Grundsprache erwerben mit Kindern, die die gleiche Sprache als Zweitsprache erlernen, verglichen oder Kinder mit verschiedenen Muttersprachen beim Zweitspracherwerb beobachtet. Cook( 1973) verglich sogar Kinder, die ihre Erstsprache erwerben, mit Erwachsenen, die sich diese Sprache als Zweitsprache aneignen wollten.

All diese Studien wiesen ähnliche Entwicklungssequenzen beim Erwerb morphosyntaktischer Einheiten und Regeln nach, dennoch führten sie nicht dazu, dass die Identitätshypothese einhelligen Zuspruch fand. Zu viele Forscher zweifeln an der Untersuchungsmethodik der Tests, denn wer bestimmt eigentlich, wie groß der Anteil an nicht auf universelle Prozesse zurückführbaren Daten sein darf, ohne dass die Identitätshypothese aufgegeben werden muss? Die Sprachforscherin Els Oksaar weist

darauf hin, dass Erwerbssequenzen einzelner grammatischer Einheiten im Englischen, gewonnen oftmals nur auf Grundlage sehr unzureichender Daten, allgemein für die Morphologie und Syntax des Zweitspracherwerbs geltend gemacht werden. Ähnlich sehen das auch die Linguisten Bausch/Kasper, denn sie kritisieren, dass Befunde zum Morphem- und Syntaxerwerb auf alle Bereiche des Zweitspracherwerbs übertragen werden. Dass dies aber in keinem Fall ausreichend sein kann, um eine zwiespältige Hypothese zu belegen, muss wohl nicht weiter erläutert werden.

Darüber hinaus muss man die Frage stellen, warum der Lerner in einer zweiten Sprache nur in den seltensten Fällen das Niveau der Muttersprache erreicht, wenn beide Erwerbsprozesse doch identisch ablaufen sollen und Transfer und Interferenzen keine Rolle spielen, wie die Identitätshypothese behauptet. Eine plausible Antwort gibt es von den Vertretern der Identitätshypothese nicht. Aber es ist offensichtlich dass sie mit ihrer Annahme, dass Transfer und Interferenzen beim Fremdspracherwerb nicht vorhanden sind, falsch liegen müssen. Besonders der Akzent und geringe Satzstellungsfehler, die speziell Einfluss darauf haben, dass die Fremdsprache im Endstadium nicht perfekt, sondern nur gut beherrscht wird, sind auf Transferprozesse zurückzuführen. Außerdem können oftmals Lerner einer romanischen Sprache die anderen romanischen Sprachen leichter erwerben, da teilweise auf Strukturen der Muttersprache zurückgegriffen werden kann. Die Identitätshypothese muss demnach mit Vorsicht betrachtet werden, wenn sie auf Transfer und Interferenz in ihrem Erklärungsansatz verzichtet. Nach den bis hierhin erwähnten Hauptthesen der Identitätshypothese muss man davon ausgehen können, dass ein deutscher Muttersprachler Latein genauso erwirbt wie seine Muttersprache Deutsch. Dies scheint jedoch sehr fragwürdig, wenn man den Lateinunterricht in deutschen Schulen betrachtet. Es ist kaum vorstellbar, dass man nach solch einem komplizierten Verfahren seine Muttersprache erworben haben soll. Doch genau das behaupten einige Forscher (Fathman oder Larsen- Freeman), wenn sie die Identitätshypothese in ihrer strengen Form vertreten. Andere Forscher, wie z.B. Corder machen die Identitätshypothese jedoch nur für den natürlichen Zweitspracherwerb, also außerhalb der Schule, geltend. Dies scheint auch sinnvoll zu sein, da sich der Erwerbsprozesse im Unterricht wohl aufgrund des zum Teil enormen Drucks anders entwickelt, als im natürlichen Umfeld.

Zahlreiche Forscher kritisieren darüber hinaus die Grundannahme der Identitätshypothese, nämlich „das Postulat von der Universalität aller Spracherwerbsprozesse“. Damit wird

schon der Grundgedanke der Identitätshypothese bezweifelt und jede Möglichkeit eine allgemeingültige Theorie für den Zweitspracherwerb aufzustellen, vernichtet. Zwar beschränkt sich die schwache Version der Identitätshypothese darauf, den Identitätsbegriff nur auf die dem Grundsprachen- und Zweitspracherwerb zugrunde liegenden Prozesse zu beziehen, und nicht auf die resultierenden sprachlichen Produkte, dennoch entzieht sie sich somit nicht der Grundannahme der Identitätshypothese. Sie hat damit zwar eine umfassendere Form und wird somit weitaus mehr akzeptiert als die strenge Version, jedoch ist auch sie noch weit davon entfernt, den Zweitspracherwerb plausibel zu erklären.

Abschließend ist also zusammenzufassen, dass die Identitätshypothese von richtigen Annahmen ausgeht, wenn sie z.B. Gemeinsamkeiten zwischen Erst- und Zweitspracherwerb feststellt, sie diese aber zu sehr verallgemeinert und dabei wichtige Thesen anderer Modelle nicht beachtet.

### 2.2.3 Die Interlanguagehypothese

Die Interlanguagehypothese stellt eine Art Mittelposition zwischen der Kontrastivhypothese und der Identitätshypothese dar. Einerseits nimmt sie die Rolle des Transfers aus der Muttersprache an, aber andererseits liegen ihr auch kognitive Spracherwerbstheorien zugrunde. Grundsätzlich geht sie davon aus, dass der Lerner beim Erwerb einer Fremdsprache nicht in den Strukturen seiner Erstsprache verharrt, sondern zwischen der Ausgangs- und Zielsprache verschiedene *Übergangssysteme* entwickelt. Das Zusammenwirken verschiedener lernspezifischer Prozesse und Strategien, die im Folgenden noch näher erläutert werden, bestimmt dabei die Dynamik der *Übergangssysteme*, die der Sprachforscher Larry Selinker auch „Interlanguages“ nennt. Mit diesem Begriff deutet er auch gleich zwei entscheidende aber konträre Charaktere der Übergangssysteme an, ihren systematischen Charakter durch <language> und ihren vorübergehenden durch <inter>. Variabilität und Systemhaftigkeit stellen demnach zwei Hauptkriterien der Interlanguage dar. Zudem sind sich alle Forscher einig, dass „Interlanguage“ als eigenständiges Sprachsystem betrachtet werden kann, das Züge von Grund- und Zielsprache, sowie von denen unabhängige sprachliche Einheiten aufweist. Die Formulierung, dass „Interlanguage“ eine Sprache wie jede andere sei, muss allerdings entschärft werden, da einige wenige Abweichungen festzustellen sind. Im Unterschied zu

sonstigen Sprachen kann nämlich in Bezug auf „Interlanguage“ nicht von einer Sprachgemeinschaft gesprochen werden, denn jeder Lerner bildet je nach Input seine ganz individuellen Interlanguages, die für ihn gültige grammatische Regeln und Strukturen enthalten. Eine weitere Besonderheit der Lernersprache ist die oben schon erwähnte Variabilität. Während die natürlichen Sprachen ein relativ statisches und stabiles System bilden, verändert sich die Lernersprache kontinuierlich. Denn solange der Lerner tatsächlich lernt, entwickelt sich sein sprachliches Verhalten und das diesem Verhalten zugrunde liegende Sprachsystem ständig weiter und zwar im Idealfall in Richtung Zielsprache.

Nach Selinker (1972) wird die Entwicklung der Interlanguage durch die folgenden fünf zentralen psycholinguistischen Prozesse bestimmt:

- 1) language transfer,
- 2) transfer of training,
- 3) strategies of second language learning,
- 4) strategies of second language communication,
- 5) overgeneralization of target material“

Somit wird der Prozess des Transfers in der Interlanguagehypothese von Anfang an anerkannt. Es geht dabei nicht mehr um die allgemeine Frage, ob muttersprachlicher Transfer ein relevanter Zweitspracherwerbsprozess ist, sondern um die Bedingungen, die ihn begünstigen oder verhindern. Der Sprachwissenschaftler J. James (1977) weist darauf hin, dass das Vorhandensein eines Bezugspunktes in der Grundsprache, als wesentliche Bedingung für sprachlichen Transfer gelten kann. Während Selinker den Begriff „*language Transfer*“ auf grundsprachliche Transferprozesse beschränkt, weisen andere Forscher daraufhin, dass auch weitere Fremdsprachen als Transferquellen dienen können, wenn der Lerner diese als ähnlicher wahrnimmt als Grund- und Zweitsprache. Diese Erweiterung scheint auch sinnvoll zu sein, da z.B. im Unterricht ein deutscher Muttersprachler, dessen erste Fremdsprache Französisch ist und der nun Spanisch lernen will offensichtlich eher aus dem Französischen transferiert, statt aus dem Deutschen. Aber nicht nur in der Schule ist diese Transferform zu beobachten, sondern auch im Urlaub wenn man mit Einheimischen kommunizieren möchte. Ist ein bestimmter Begriff in der Landessprache unbekannt, in

einer ähnlichen Sprache aber bekannt so benutzt man diesen in abgeänderter Form, z.B. mit anderer Intonation, so dass er der Landessprache noch ein bisschen ähnlicher wird.

Mit dem Begriff „transfer of training“ macht Selinker auf die fehlerprovozierende Wirkung unangemessener Erklärungen, ungeeigneter Lehrmaterialien und Übungen sowie falsch angelegter Progressionen aufmerksam. Als Beispiel solcher Übungstransferfehler kann die Überrepräsentation des „progressive aspect“ im Englischen deutscher Lerner genannt werden. Diese 'to be + V-ing'- Verbformen haben keine deutsche Entsprechung und werden aus kontrastivlinguistischen Überlegungen speziell eingeübt, was dann den Übungstransfer veranlasst.

Unter „strategies of second language learning“ sind langfristige Interlanguage-Regelbildungsprozesse zu verstehen, die der Lerner systematisch anhand des einlaufenden Materials zur Bildung, Überprüfung und Anpassung von Hypothesen über die Zweitsprache einsetzt. Während für die meisten Autoren die „Simplifizierung“ die wichtigste Lernstrategie ist, lehnt Sprachwissenschaftler Corder sie ab und stellt ihr die „Rekomplexierung“ als Konzeption des Zweitsprachenerwerbsprozesses entgegen: “It is often suggested that the learner in the earlier stages of learning simplifies the target language. This has even been identified as a learning strategy. However, as has been pointed out by several writers, this is an impossibility psychologically, since obviously you cannot simplify what you do not already possess. Linguistic simplicity may be the result of a learning process, but it cannot be psychologically a learning strategy.

If simplification is part of second language acquisition, it must be the mother tongue which is simplified and stripped of its specific properties and features to serve as a basis upon which the learning and elaboration of the second language proceed.”

Demnach entsteht Interlanguage nicht durch Vereinfachung des Sprachsystems, sondern durch Rückgriff auf ein universelles, einfaches Basissystem (vgl. Unterhaltung mit Kleinkindern in der L1), das im Laufe der Interlanguage- Entwicklung erweitert und immer komplexer wird. In der Literatur werden noch zahlreiche andere Lernstrategien genannt. Es ist jedoch schwierig sie alle zu beweisen und abzuwägen, da aufgrund der Variabilität der Interlanguages eine genaue Untersuchung der Lernstrategien nur unzureichend gelingen kann. Darum sollte man erst einmal davon ausgehen, dass verschiedene Lernstrategien existieren. Gut vorstellbar ist auch, dass ein Lerner, der viele Fremdsprachen spricht,

aufgrund seiner Erfahrungen mehr Lernstrategien besitzt, als ein anderer Lerner, der gerade seine erste Fremdsprache erwirbt.

Von den Lernstrategien sind die „*strategies of second language communication*“ zu unterscheiden, obwohl diese Unterscheidung nicht ganz einfach ist, wie wir später noch sehen werden. Kommunikationsstrategien lassen sich definieren als „solche produktiven und rezeptiven Verfahren, mit denen ein Lerner kurzfristig und zielgerichtet eine Kommunikationsaufgabe auf der Basis seiner Interlanguage bewältigt“.

Obwohl der Lerner über Lücken in seinen Sprachkenntnissen verfügt, versucht er diese mit verschiedenen Mitteln zu überwinden und die Kommunikation weiterzuführen. Zu den mehr als ein Dutzend Kommunikationsstrategien gehören unter anderem „*formale Reduktionsstrategien*“ (der Lerner verzichtet auf Elemente und Regeln, die ihm kommunikativ unwichtig erscheinen oder Schwierigkeiten bereiten), „*funktionale Reduktionsstrategien*“ (der Lerner passt die kommunikative Aufgabe an die Ausdrucksmöglichkeiten seiner Interlanguage an, z.B. Themenvermeidung), „*produktive achievement strategies*“ (der Lerner erweitert seine kommunikativen Mittel durch z.B. bewussten Kodewechsel von der Zweitsprache in die Grundsprache, interlingualen Transfer, Paraphrase, Entlehnung, nicht- sprachliche Strategien usw.) und „*rezeptive achievement strategies*“ (Inferenzieren, Monitoren d.h. bewusstes Deduzieren einer Bedeutung bzw. bewusstes Anwenden zweitsprachlichen Regelwissens zum Verstehen einer zweitsprachlichen Äußerung).

Bei den Reduktionsstrategien ist der Lerner also bereit, seine Äußerung ganz oder teilweise aufzugeben, um einem sprachlichen Problem auszuweichen, während der fest entschlossene Lerner über *achievement strategies* Alternativen sucht, um sein Ziel zu erreichen.

Zuletzt gibt es noch den Prozess der Übergeneralisierung, bei dem der Lerner zweitsprachenkonforme Regeln der Lernaltersprache auf Kontexte überträgt, in denen sie nicht anwendbar sind. Dazu wird z.B. die übergeneralisierte Tempusmarkierung in <he did not found it> gezählt.

Selinkers Modell hat, wie schon aus diesen Erörterungen hervorgeht, der Zweitspracherwerbsforschung viele Anregungen gegeben, jedoch sind auch einige Aspekte kritisch zu betrachten und bis heute nicht geklärt. So bleibt fraglich, ob und wie Systemhaftigkeit und Variabilität in einem Modell vereinbar sind? Forscher wie Bertkau (1974) und Widdowson (1978) haben prinzipiell den Systemcharakter von Interlanguage in

Frage gestellt. Selinker war anschließend der Auffassung, dass sich die Systemhaftigkeit lediglich auf die Lernstrategien, nicht aber auf die sprachlichen Regeln und Produkte bezieht. Ein weiteres Problem, das mit der Variabilität des Systems einhergeht, bezieht sich auf die Analysen der Interlanguage. Denn es scheint kaum möglich zu sein, sichere Angaben über die Struktur von Äußerungen vorherzusagen, da die Interlanguages der Lerner sich, je nach Informationsaufnahme, ganz individuell entwickeln. Es ist demnach sinnvoller, die Interlanguagehypothese hinsichtlich der Lernprozesse aber nicht hinsichtlich der entstandenen Produkte anzunehmen. Dies bestätigt auch Oksaar, wenn er sagt, dass in den letzten Jahrzehnten die Aufmerksamkeit bezüglich der Interlanguagehypothese zunehmend auf Prozesse gerichtet wurde. Ferner ist der Unterschied zwischen Lernstrategie und Kommunikationsstrategie nicht eindeutig, da hier keine klaren Grenzen gezogen werden. So kann das Verfahren der Simplifizierung sowohl zur Lernstrategie als auch zur Kommunikationsstrategie gezählt werden. Ebenso könnte Transfer auch als *strategy of communication* fungieren, nämlich genau dann, wenn ein Lerner unter dem Druck der Kommunikationssituation das Potential seiner Lerner Sprache unter Rückgriff auf seine Ausgangssprache erweitert. Ebenfalls ist bis heute nicht eindeutig geklärt, ob die fünf Prozesse bzw. Strategien bewusst oder unbewusst ablaufen. Es ist aber gut vorstellbar, dass sie sowohl bewusst als auch unbewusst verwendet werden, je nach dem in welcher Situation sich der Lerner gerade befindet. Obwohl viele Forscher die Bewusstheit auf den Strategiebegriff beschränken und von automatisch ablaufenden Prozessen ausgehen, ist diese Meinung zu bezweifeln. Kann eine Lernstrategie denn nicht aufgrund von häufiger Anwendung routinisiert und somit auch unbewusst angewandt werden? Außerdem weist das zu Anfang genannte Beispiel von Transfer im Urlaub doch auf einen bewussten Transferprozess hin. Deshalb ist es vermutlich besser davon auszugehen, dass Prozesse und Strategien sowohl unbewusst als auch bewusst ablaufen. Dieser Meinung ist selbst auch Selinker.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Interlanguagehypothese großen Einfluss auf die Zweitspracherwerbsforschung hatte. Obwohl die Prozesse und Strategien nicht immer eindeutig differenziert werden können war das Modell Ausgangspunkt für das moderne, komplexere Bild des Fremdspracherwerbs.

## 2.2.4 Die „Monitor-Theorie“ von Krashen

Auch die „Monitor-Theorie“, die in der achtziger Jahren vor allem von Stephen Krashen entwickelt wurde, setzt bei dem alt bekannten Problem an, dass Lerner, die im Fremdsprachenunterricht grammatische Regeln gelernt haben, diese in spontanen Äußerungen oft nur unvollkommen umsetzen können. Krashen versucht in seinem Modell dieses Phänomen, durch fünf Hypothesen zu erklären. Dabei geht er zunächst davon aus, dass ein Unterschied zwischen

Grammatikerwerb und Grammatiklernen besteht. Ein erwachsener Lerner kann sich demnach die Zielsprache auf zwei parallele, voneinander unabhängige Weisen aneignen. Zum einen spricht Krashen von „*acquisition*“ und meint damit den Spracherwerb bzw. Grammatikerwerb, der sich implizit und unbewusst wie der natürliche Erstspracherwerb bei Kindern vollzieht und zum anderen nennt er den Begriff „*learning*“. Hiermit verbindet er das bewusste Grammatiklernen im Unterricht, bei dem vorgegebene Regeln vom Lerner aufgenommen werden. Erworbenes und gelerntes Wissen sind somit voneinander unabhängig und können nach Krashen nicht ineinander übergehen.

Die spontane Sprachproduktion, die Ziel des Fremdsprachenerwerbs ist, hängt demnach fast ausschließlich vom unbewussten Grammatikerwerb ab. Dagegen taugen die bewusst gelernten Regeln nicht für spontane Produktionen, jedoch kann der Lerner sie als Filter bzw. *Monitor* einsetzen. Sie kontrollieren dann den Output des erworbenen Sprachsystems und verändern ihn gegebenenfalls. Die zweite Hypothese besagt, dass Spracherwerb nur dann stattfindet, wenn die Sprache zu kommunikativen Zwecken verwendet wird, d.h. wenn sich der Lerner mit dem sprachlichen Input auseinandersetzt und wenn er Form und Inhalt erfolgreich miteinander kombiniert. Dabei ist es natürlich wichtig, dass der Lerner mit unbekanntem Strukturen konfrontiert wird, denn Neues kann nur erworben werden wenn der Input höher als der Wissensstand ist. Gleichzeitig muss aber auch darauf geachtet werden, dass der Lerner nicht mit zu vielen neuen Regeln konfrontiert wird, da sein Sprachsystem sonst überlastet wird. Dieses Problem ist häufig im Unterricht zu beobachten, denn sobald der Lehrer zu viele unbekannte Strukturen verwendet und der Lerner nichts mehr versteht, schaltet dieser sofort ab und wird im weiteren Verlauf auch nichts Neues mehr aufnehmen können.