

ЛИНГВИСТИКА

HEINRICH P. KELZ
(Bonn)

WAS NUTZT DER LINGUISTIK DIE SPRACHLERNFORSCHUNG?

Verehrte Frau Präsidentin, meine sehr geehrten Damen und Herren, ich begrüße Sie zur Russischen Germanistentagung und bedanke mich für die ehrenvolle Einladung, heute auf dieser Tagung zu Ihnen sprechen zu dürfen, auf der nunmehr auch offiziell eine Sektion für Linguistik gegründet wird. Ich werde daher heute über ein linguistisches Thema sprechen. Mein Vortrag beginnt aber — wie Sie aus dem Programm entnehmen konnten — mit einer ungewöhnlichen Fragestellung:

Was nutzt der Linguistik die Sprachlernforschung?

Ich stelle die Frage auf dem Hintergrund, dass viele, vielleicht sogar die meisten von Ihnen, in Ihrer wissenschaftlichen Arbeit eng mit dem Fremdsprachenunterricht verflochten sind — sei es, dass Sie selbst Deutsch als Fremdsprache unterrichten, sei es, dass Sie künftige Deutschlehrer 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 Zielsprache mit dem Ziel, das Erlernen dieser Sprache zu effektivieren.

Dass es eine Beziehung zwischen Linguistik und Sprachlernforschung gibt, liegt auf der Hand und ist allseits bekannt. Dass diese Beziehung Gegenstand zahlreicher Überlegungen zur Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts bis hin zur Entwicklung einer Vielfalt von Unterrichtsmethoden war und ist, kann nicht geleugnet werden. Und dass diese Beziehung sich auch durchaus befruchtend auf die Lehrerausbildung, auf die Erstellung von Lernmaterial und auf die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts ausgewirkt hat, will ich nicht leugnen.

Aber in aller Regel muss doch diese Beziehung als eine Art 'Einbahnstraße' betrachtet werden — als eine Einbahnstraße von der Linguistik in Richtung Sprachlernforschung. In der herkömmlichen Fremdsprachendidaktik wurde dafür der Ausdruck 'Bezugswissenschaft' geprägt, wobei freilich die Linguistik nicht die einzige Bezugswissenschaft der Fremdsprachendidaktik ist. Bezugswissenschaften sind die Pädagogik (hier besonders die Didaktik), die Psychologie (hier besonders die Lernpsychologie), die Bereiche der Kultur- und Volkskunde (meist unter dem Begriff, 'Landeskunde' zusammengefasst), die Medienwissenschaft, die Literaturwissenschaft und natürlich die Linguistik (hier besonders die Angewandte Linguistik).

i) Ich will mich hier auf die Linguistik konzentrieren und stelle die Frage, ob nicht auch die umgekehrte Richtung denkbar ist, d. h. konkret, ob nicht auch die Sprachlernforschung sich befruchtend auf die Linguistik auswirken und es damit zu einer Wechselwirkung zwischen den beiden Disziplinen kommen kann. Dabei geht es mir nicht primär um die Frage, ob sich die Linguistik mit Fragestellungen befassen sollte, die aus der Problemlage der Sprachlernforschung generiert sind.

Ich will aber hier zunächst noch nicht näher auf diese Details eingehen, sondern auf einen anderen Aspekt zu sprechen kommen, einen terminologischen: Ich habe — so muss es Ihnen erschienen sein — häufig einen Terminus gebraucht, der Ihnen geläufig sein dürfte, nämlich 'Fremdsprachendidaktik', und daneben den Terminus 'Sprachlernforschung', und habe das, was ich damit meine, noch nicht definiert und die beiden Begriffe nur unscharf voneinander abgehoben.

Sie werden sich wohl inzwischen auch fragen, was denn überhaupt der Unterschied ist, beziehen sich doch beide auf das Geschäft des Fremdsprachenunterrichts, auf das wissenschaftliche Feld, das als Grundlage für die Fremdsprachenlehrausbildung dient, und auf die Tätigkeit des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen abzielt.

Richtig ist, dass sie beide den Fremdsprachenunterricht und das Fremdsprachenlernen im Visier haben. Richtig ist aber auch — und hier liegt der Unterschied — dass sie dies 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 Anleitung und durch entsprechende Lernmaterialien zu gestalten und zu steuern und schließlich künftige Lehrkräfte darauf vorzubereiten, damit sie den Unterricht gestalten und steuern können.

Im Gegensatz dazu stellt die Sprachlernforschung nicht den Lehrer und das Lehren von Fremdsprachen in den Mittelpunkt, sondern vielmehr den Lerner und das Lernen von Fremdsprachen.

Die Kernfrage ist also nicht «Wie gestalte ich den Unterricht?», sondern vielmehr «Was passiert beim Lerner (oder, so möchte man sagen, 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. Dazu gleich mehr. Zunächst aber die Frage: Wie läuft überhaupt der Lernprozess ab, welche Bedingungsfaktoren können ihn fördern und welche ihn behindern?

Ich möchte in meinem Vortrag einigen Fragen nachgehen, die

- die Bedingungsfaktoren für den Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen erhellen und
- die Voraussetzungen beschreiben, 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,

es geht um die Frage, welche Modelle, die für das Erlernen einer fremden Sprache entwickelt wurden, am ehesten den Prozess des Fremdsprachenlernens 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. Lassen Sie mich deshalb zum Auftakt einige allgemeine Anmerkungen machen.

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 hervorgebracht hat, wie der Fremdsprachenunterricht.

Zunächst eine zweite terminologische Anmerkung: Mir ist bewusst, dass der Terminus 'Methode' im Russischen anders benutzt wird als im Deutschen. Im Kontext meines Vortrags benutze ich diesen Terminus in der deutschen Definition.

Seit der Einführung der 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.

- Erinnert sei 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 die bis dahin verbreitete **Nachahmungs-Methode** und die **Parliermethode** der Sprach- und Tanzmeister des 17. und 18. Jahrhunderts ablöste.

- Erinnert sei an die **direkte Methode**, die per Dekret des französischen Kultusministers am Anfang des 20. Jahrhunderts zur verbindlichen Methode (*la méthode directe*) 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**.
- Erinnert sei an die **Lesemethode**, die in den Vereinigten Staaten als Folge der Isolationspolitik zwischen den beiden Weltkriegen in Colleges und High Schools (*reading method*) 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.
- Trotzdem diente die audiolinguale Methode — v. a. unter dem Aspekt des Primats der gesprochenen Sprache — als Grundlage für eine europäische (vor allem frankophone) Eigenentwicklung, die die **audiovisuelle Methode** (oder audiovisuelle-struktur-globale Methode, *la méthode audio-visuelle et structuro-globale*), hervorbrachte.
- Es sei weiterhin erinnert an die nach der 'kommunikativen Wende' in den 70er Jahren entwickelten **kommunikativen Methoden** sowie
- an die Rückbesinnung auf **kognitiv ausgerichtete Methoden** (z. B. im Rahmen der *cognitive code learning theory*)
- und schließlich an die **alternativen Methoden**, die heute in aller Munde sind und von denen die **Suggestopädie** die wohl bekannteste ist. Diese Methode geht auf Forschungen des bulgarischen Arztes und Psychotherapeuten Georgi Lozanow (Lozanov) zurück und wird heute auch unter der Bezeichnung *super learning* vermarktet.

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

Die Einführung 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.

Dem Entstehen und Verschwinden immer neuer Methoden nachzugehen, würde sicher einen eigenen Vortrag füllen. Lassen Sie mich

deshalb nur einen der vielen Gründe für den Methodenwechsel nennen:

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 meiner Überlegungen steht das Lernen. Warum diese Betonung auf dem Lernen, wird man fragen. Ist es nicht eine bloße Frage der Perspektive? Sind Lehren und Lernen denn nicht lediglich zwei Seiten einer Medaille?

Ganz so einfach ist es nicht. Zunächst lässt sich aus der Beobachtung heraus eine einfache Feststellung treffen: Sprachen werden immer und überall gelernt, ganz gleich, ob sie gelehrt werden. Und 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.

Man braucht dabei nicht unbedingt an solche extreme Beispiele zu denken wie an jene Missionare oder Ethnologen, 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,
- von Umsiedlern und Asylsuchenden,

die 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?

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 Fähigkeit, die Ferdinand de Saussure in seinem System *langue* (Sprachfähigkeit) genannt hat — im Gegensatz zur *langue* (Sprachsystem) und zur *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.

Mit diesen einleitenden Anmerkungen sollte deutlich werden, wie elementar und wesentlich es ist, das **Sprachenlernen** ins Visier zu nehmen und wissenschaftlich zu untersuchen. Nicht ohne Grund heißt das Institut, aus dem ich komme, 'Sprach**lern**zentrum' und nicht 'Sprach**lehr**zentrum'. Es widmet sich der Sprachlernforschung, die es sich zur Aufgabe gestellt hat zu untersuchen, was sich **im Lernenden** beim Sprachenlernen abspielt.

Durch Beobachtung des Sprachlernprozesses sollen jene Faktoren festgestellt werden, 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 unterstützt und gesteuert werden kann.

Hierzu sind im letzten halben Jahrhundert eine Reihe von Modellen entwickelt worden, von denen ich hier die drei wichtigsten erwähnen möchte.

Einen dieser Ansätze kennen Sie als das **Identitätsmodell**. (Vielleicht ist sie Ihnen auch unter der Bezeichnung **Identitäts-Hypothese** bekannt.) Die Vertreter dieses Modells gehen davon aus, dass Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb isomorph verlaufen. Der Erwerbsprozess ist deshalb gleichartig — so sagen sie — 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.

Diesem Identitätsmodell diametral entgegengesetzt ist das **Interferenzmodell** (vielleicht auch bekannt unter der Bezeichnung **Interferenz-Theorie**). Vertreter dieser Richtung gehen davon aus, dass die Struktur der vorhandenen Sprache(n) den Erwerb einer weiteren Sprache maßgeblich mitbestimmt. Ausgangssprachliche Gewohnheiten werden nämlich im Lernprozess auf die Zielsprache übertragen.

Dementsprechend vermutet man, dass parallele Strukturen in Erst- und Zweitsprache leicht gelernt werden, 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.

Das dritte wichtige Modell, das ebenfalls die Bedeutsamkeit lerner-interner 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 wir gesehen haben — auch gleich Null sein kann.

Viele andere Faktoren spielen eine Rolle: So gehört dazu auch die Möglichkeit, mit Sprechern der Zielsprache in Kontakt zu kommen oder Zugang zu Medien zu haben, die die Zielsprache verwenden. Im Zeitalter der Informationsfülle durch Satellitenfernsehen und globale Vernetzung wird dieses zunehmend erleichtert.

So wichtig auch der Fremdsprachenlehrer, das Unterrichtsmaterial (in Form von Lehrbuch, Übungsbuch, Tonbandkassetten, Folien, Videos usw.), der Kontakt mit Muttersprachlern und der Zugang zu Medien sind, so darf doch ein wichtiger Faktor beim Sprachenlernen 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 Lerner-sprache 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.

Die Lerner-sprache, die sich im Laufe des Sprachlernprozesses herausbildet, ist aber nicht einfach ein Ausschnitt aus der zu erlernenden Sprache, eine Art 'Zielsprache *en miniature*', oder gar eine verstümmelte Variante 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' genannt.

Diese Fehler sind es gerade, die Hinweise auf die Hypothesenbildung der Lernenden und Aufschluss über die Ausprägung ihrer individuellen Lerner-sprache geben, die sich als System (*langue*) bei den Lernenden durch die Auseinandersetzung mit der neuen Sprache herausbildet und die ihren Äußerungen (*parole*) zugrunde liegt. Der Fehler

indiziert also nicht nur individuelle Defizite, sondern auch Kreativität und ein beherrztes Anwenden der Sprache. Für die Sprachlernforschung ist daher der Fehler Ansatz- und Ausgangspunkt für die Rekonstruktion der Hypothesenbildung der Lernenden.

Durch welche Faktoren wird nun die Lerner-sprache bestimmt?
Es sind im Wesentlichen die folgenden fünf:

1. Der Transfer aus bekannten Sprachen

Regeln oder Elemente der Muttersprache und ggf. anderer bereits vorher gelernter Sprachen werden von Lernenden in die Systematik ihrer Lerner-sprache übertragen. Das Ergebnis können richtige Äußerungen sein oder aber von der Norm der Zielsprache abweichende Äußerungen, eben Fehler.

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 haben da einen Vorteil, denn *мне холодно* weist eine fast Eins-zu-eins-Beziehung zum Deutschen auf.

2. Der Transfer aus dem Unterricht

Ungeeignete Unterrichtsmaterialien, Übungen oder Erklärungen können zu Abweichungen von der fremdsprachlichen Norm führen. 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 und anschließend von den Lernenden weitaus häufiger verwendet wird, als sie in der Zielsprache vorkommen.

Auch hierzu ein Beispiel: Viele Deutsch Lernende verwenden das Präteritum 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. Der Einsatz von Lernstrategien

Auf Lernstrategien greifen die Lernenden bei dem Versuch zurück, ihre Kompetenz in der Fremdsprache zu verbessern. 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 wird eine Hypothese über die Bedeutung eines bestimmten Wortes aufgrund von Ähnlichkeiten mit einem Wort der Muttersprache oder anderer Fremdsprachen gebildet. Durch Hinweise aus dem Kontext, in dem dieses Wort vorkommt, versucht man diese Hypothese zu überprüfen.

4. Der Einsatz von Kommunikationsstrategien

Lernende setzen Kommunikationsstrategien dann ein, wenn sie versuchen, etwas in der Fremdsprache auszudrücken oder zu verstehen, obwohl sie über die dafür notwendigen sprachlichen Mittel noch nicht in vollem Umfang verfügen oder bei der Anwendung dieser Mittel (Regeln, Wörter usw.) noch unsicher sind. Diese Strategien dienen also der Bewältigung von Kommunikationsproblemen.

So werden beispielsweise Ausdrücke paraphrasiert, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen: Eine fehlende Vokabel kann umschrieben werden wie in der Äußerung *Da kam ein Auto, ein großes, wenn man Abfall hat.* (Gemeint ist ein Wagen der Müllabfuhr.)

5. Übergeneralisierung

Regeln der Fremdsprache werden auf sprachliche Kontexte angewandt, in denen sie nicht gelten.

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 *freundlich* → *Freundlichkeit*, *selig* → *Seligkeit*, *traurig* → *Traurigkeit* vor. (Offensichtlich ist das Wort *Fleiß* noch unbekannt.)

Lernersprachen 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. Lernersprachen sind überdies nicht stabil, sondern dynamisch; sie werden ständig verändert und — im Idealfall — sukzessiv der Zielsprache angenähert. Durch die kontinuierliche Anpassung verbessern die Lernenden ihre sprachlichen Fertigkeiten in der Zielsprache — sowohl in der **Sprachproduktion** (d.h. beim Sprechen und Schreiben) als auch in der **Sprachperzeption** (beim Hörenden und Lesenden Verstehen). Dieser Idealfall kann allerdings auch 'gestört' werden. Von den häufig vorkommenden 'Störfällen' möchte ich hier drei erwähnen:

Der erste Fall bezieht sich auf die ungesteuerte Aneignung einer Fremdsprache. Hierbei kommt es häufig zu einem Stillstand der Entwicklung: Die Lernersprache wird nicht mehr weiterentwickelt. Dies geschieht 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 Lernaltersprache 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 Lernaltersprache. Die Folge ist, dass immer wieder dieselben Fehler gemacht werden, die Dynamik geht verloren.

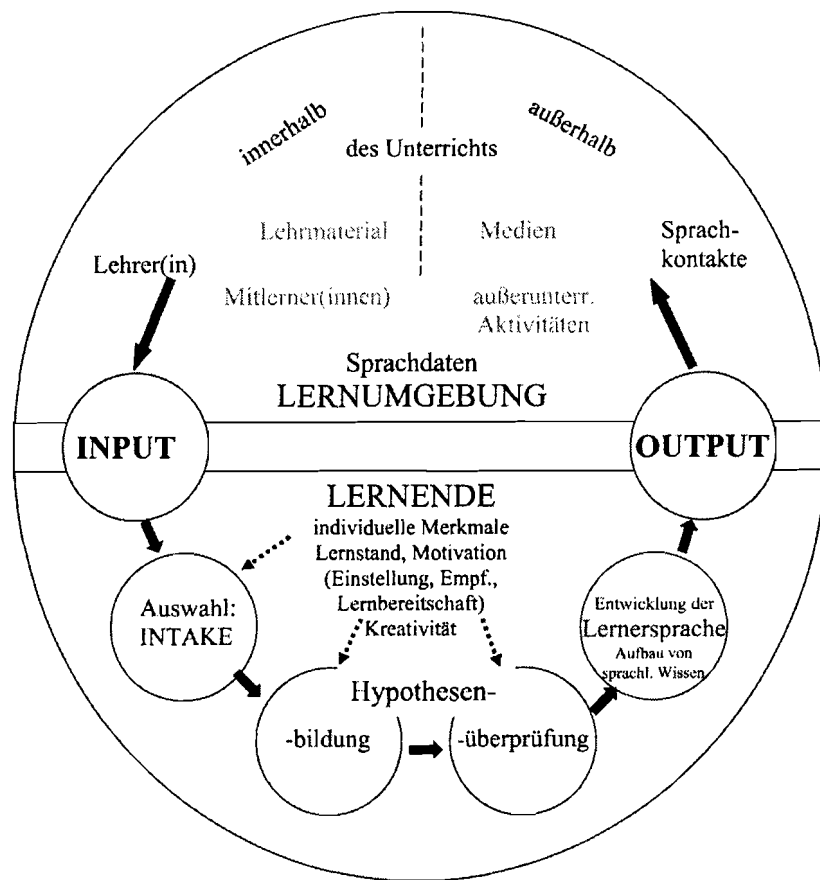
Der zweite Fall tritt ein, wenn eine gesteuerte oder ungesteuerte Aneignung einer Fremdsprache abgebrochen oder unterbrochen wird — oder wenn eine einmal erlernte Sprache über sehr lange Zeit nicht benutzt wird. Auch hier kommt es zu einem Stillstand der Sprachentwicklung — oder sogar schlimmer noch: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

Im dritten Fall wird die Variabilität der Lernaltersprache noch deutlicher. Sie äußert sich in der Weise, dass je nach Situation von den Lernenden unterschiedliche Stufen der Lernaltersprache realisiert werden: In bestimmten Kommunikationssituationen werden Fehler gemacht, die in anderen Situationen vermieden werden. Anders ausgedrückt: Die Lernaltersprache hat sich bis zu einem gewissen Grad entwickelt, fällt aber in bestimmten Situationen auf einen früheren Stand zurück.

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

Ich möchte Ihnen das bisher Gesagte an einem Modell verdeutlichen. Dazu wähle ich als Ausgangspunkt eine Weltkugel; sie symbolisiert die Welt der Lernenden. 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 Komponente in unterschiedlicher Weise am Sprachlerngeschehen teilhaben. Zwischen den beiden Welten gibt es zwei Schnittstellen, die ich mit 'Eingabe' und 'Ausgabe' bezeichne — der um es in der Computersprache auszudrücken: mit *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.

Zunächst zur Außenwelt: Aus der **Lernumgebung** 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 bilden für die Lernenden die 'Eingabe' (den *Input*), der sich aus der gesamten Lernumgebung — bezogen auf die zu erlernende Sprache — ergibt.

Nun nehmen aber bekanntlich die Lernenden nicht alle Informationen auf, die ihnen im Rahmen der Lernumgebung angeboten werden. Aus dem *Input* treffen sie immer nur eine begrenzte Auswahl. Diese wird bestimmt

- vom gegenwärtigen Lernstand,
- von der Motivation der Lernenden,
- vom Lernstil,

- von der Art und Weise, wie sich der Lernertyp konstituiert,
- von Gefühlen und Einstellungen der Lernenden
- und natürlich auch von der augenblicklichen 'Empfänglichkeit' (d. h. von der psychischen Verfassung, dem Grad der Aufmerksamkeit, der Müdigkeit usw.)

Was letztlich von der Eingabe aufgenommen wird, bezeichnen wir als 'Einnahme' (um in der Computersprache zu bleiben als *Intake*).

Auf der Grundlage des schon vorhandenen Wissens bilden Lernende Hypothesen über die von ihnen ausgewählten Sprachdaten der Fremdsprache. Sie überprüfen sie durch Anwendung und entwickeln so ihre Lernautsprache weiter. Gestützt auf ihr lernautsprachliches Wissen beteiligen sie sich durch eigene Sprachproduktion, der 'Ausgabe', aktiv an der Kommunikation im Rahmen der Lernumgebung.

Wie kommen die Lernenden nun zu ihren Hypothesen? Dazu wenden sie drei Verfahren an:

1. Sie nutzen ihr vorhandenes Wissen aus, und zwar nicht nur das bisher erworbene Wissen über die Zielsprache, sondern das gesamte Sprachwissen, also auch was sich auf die Muttersprache und ggf. auf andere vorher erlernte Fremdsprachen bezieht, sowie ihre allgemeine Sprachlernauterfahrung.

So bilden Lernende beispielsweise aus *liegen* oder *speisen* Formen wie **Lieger* oder **Speiser* — analog zu *Läufer*, *Hörer*, *Leser*, *Fahrer*, *Reiter*, *Lerner*.

2. Neben der Nutzung des vorhandenen Wissens können Lernende ihre Hypothesen auch ausschließlich auf der Grundlage von fremdsprachlichem *Input* formulieren.

Dazu ein Beispiel: Ein Lernender hört mehrere Sätze wie *Ich fahre heute nicht nach Köln. Sie war gestern auch in der Uni. Das Buch war vorige Woche noch hier.* und schließt daraus, dass in der deutschen Satzstellung (genau umgekehrt wie in vielen anderen Sprachen) die Zeitbestimmung vor der Ortsbestimmung steht und dass Partikeln wie *nicht*, *auch*, *schon* genau dazwischen stehen.

3. Das vorhandene sprachliche Wissen spielt aber auch bei der eingabeorientierten Hypothesenbildung eine Rolle. Um die Eingabe verarbeiten zu können, müssen Lernende in jedem Falle ihr Wissen aktivieren. Die neuen Sprachdaten werden dabei in Beziehung zu vorhandenem Wissen gesetzt.

Natürlich kann der Prozess des Hypothesenbildens im Fremdsprachenunterricht durch die Aufbereitung des sprachlichen Materials unterstützt werden.

Meine Damen und Herren, ich hoffe, Ihnen anhand des von mir vorgestellten Modells nicht nur gezeigt zu haben, was die Sprachlernforschung will und welche Grundlagen sie hat für die Abbildung des Sprachlernprozesses, dass sie damit auch einige wichtige Indikatoren gibt für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts, sondern dass ich Ihnen möglicherweise auch einige Anregungen dafür zu geben

vermochte, 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.

Es bleibt aber die Frage, was *nützt* es dem Linguisten oder der Linguistik? Ich glaube, dass die Kenntnis des Sprachlernprozesses und die Untersuchung von Lernaltersprachen in vielen Fällen den Linguisten Hinweise auf eine mögliche Präzisierung ihrer Analysen, ihrer Methoden, ihrer Modelle und ihrer Theorien geben können.

Ich möchte dies zunächst an einem Beispiel aus der Phonologie verdeutlichen: Phonologische Analysen haben zu einem großen Teil Eingang in die Fremdsprachendidaktik gefunden; konkret haben sie zu Erklärungsmodellen (wenn man die kognitiven Elemente des Fremdsprachenunterrichts betrachtet) und zu Übungstypologien geführt (wenn man die habitualisierenden Elemente im Visier hat).

Da gibt es beispielsweise die kontrastiven Analysen mit der Gegenüberstellung der beiden phonologischen Systeme in schönen Diagrammen, wie wir sie allenthalben in Fachbüchern vorfinden. 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.

Diese Erkenntnis hat dann auch 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, 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 als dominant empfunden werden und andere nicht: Warum — so muss man sich fragen — reproduzieren manche Lernende den deutschen Laut *ü* 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 sagt *u*, ein Tscheche *i* — und das, obwohl es in beiden Sprachen sowohl ein *u* als auch ein *i* gibt. Aber möglicherweise empfinden die einen das Merkmal ⟨palatal⟩, die anderen das Merkmal ⟨rund⟩ als dominant. Es liegt der Verdacht nahe, dass Merkmale in einer Art Hierarchie angeordnet sind und eben nicht disjunkt nebeneinander liegen. Meines Wissens hat auf dieses Faktum noch keine linguistische Analyse hingewiesen — geschweige denn ein Linguist in einer kontrastiven Analyse dargestellt.

An diesem, freilich sehr einfachen Beispiel sollte gezeigt werden, dass die Linguistik in ihren Beschreibungsverfahren weitergehen kann, als dies bisher geschehen ist. Und darin sehe ich durchaus einen Nutzen

für die Linguistik. Sie müsste sich freilich auch der Mühe unterziehen, die Lernaltersprache als linguistisches System zu begreifen, sie zu untersuchen und zwar nicht nur im Kontrast zur jeweiligen Zielsprache, sondern auch unter dem Aspekt ihres Zustandekommens.

Lassen Sie mich zum Schluss noch ein Beispiel aus der Semantik bringen und dabei auf eine kleine Begebenheit zu sprechen kommen, die diese Sprachebene beleuchtet: Es handelt sich um einen kurzen Dialog mit nur drei Sätzen.

Die Situation: Auf einer kleinen Gesellschaft lerne ich einen jungen Mann kennen, dessen Muttersprache Tagalisch ist. Ich weiß, dass Tagalisch-Sprecher sehr neugierig sind. Der junge Mann hingegen vermutet, dass ich seine Sprache nicht beherrsche und spricht mich daher auf Englisch an:

Er fragt: «*Do you have brothers?*» (Hast du Brüder?)

Ich antworte wahrheitsgemäß: «*Yes, I've got one.*» (Ja, ich habe einen.)

Darauf folgt seine Rückfrage: «*Is she a boy or a girl?*» (Ist sie ein Junge oder ein Mädchen?)

Ich hätte natürlich sagen können: «*She is a boy*», war aber ebenso verblüfft wie Sie jetzt, dass ich erst einmal lachen musste. Aber dann habe ich mir überlegt, was ihn 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 ich Geschwister habe, doch er benutzte das Wort *brother*. Offensichtlich steht *brother* in der Hierarchie höher als *sister*. Eine Geschlechtsdifferenzierung (also zwischen 'Bruder' und 'Schwester' zu unterscheiden) ist nicht erforderlich, wenn die Person bekannt oder sichtbar ist. Ist dies nicht der Fall, so lässt sich der Geschlechtsunterschied ganz einfach dadurch ausdrücken, dass man das Geschlecht 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.

Es 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 vermuten, dass hier ebenfalls eine Hierarchie vorliegt, in der Weise, dass beim Personalpronomen die

weibliche Form eine höhere Hierarchieebene einnimmt. Der wahrscheinliche 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*.

Nun hoffe ich, meine Damen und Herren, dass ich Ihnen wenigstens zeigen konnte, dass die Sprachlernforschung (und in diesem Rahmen ein Einblick in eine Komponente des Sprachlernmodells — nämlich die Lernaltersprache) durchaus von Nutzen für die Linguistik und für die Präzisierung ihrer Aussagen sein kann. Wenn es mir gelungen ist, Ihnen hiermit einige Anregungen gegeben oder wenigstens ihre Neugier geweckt zu haben, dann kann ich mich frohen Herzens für Ihre Aufmerksamkeit bedanken.

Аннотация

Что дает лингвисту исследование процесса изучения языка?

В статье предлагается необычная постановка проблем в рамках темы, связанной с взаимовлиянием лингвистики и исследованием вопросов обучения языку. В центре внимания находятся аспекты, которые могут быть плодотворными для теоретической лингвистики из перспективы теории языковой дидактики. В частности, выделяется область пересечений между контрастивным анализом и анализом ошибок, а также анализируются лингвистические факторы, которые определяют отличительные черты языка обучающихся и влияют на формирование и контроль гипотез.